

ÚJ
SZ **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

65. évfolyam
2015 / 3–4.



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



TARTALOM



LÁTÓSZÖG

- 5 BACZÚR ISTVÁN:** Kistérségben középfolkon köznevelő
- 15** 53 kötetnyi ügyszeretet – **JÁKI LÁSZLÓ** neveléstörténész vall életpályájáról és a Tudós tanárok – tanár tudósok című sorozatról
- 19 JÁKI LÁSZLÓ:** Elkésett recenzió

TANULMÁNYOK

- 22 HALÁSZ GÁBOR:** Oktatási változás és innováció Japánban: az OECD-Tohoku iskolaprojekt II.

MŰHELY

- 36** Az iskolai közösségi szolgálatról és a MOL Magyarország szerepvállalásáról – Tóth Teréz beszélgetése **BODÓ MÁRTONNAL** és **GÁBORNÉ HAÁZ ANDREÁVAL**
- 47** Az emlékezés drámai című színházi-nevelési programsorozatról **TAKÁCS GÁBORT** kérdezte Fekete Anikó

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 54 MELEG CSILLA:** Pedagógiai problémák és értelmezési keretek
- 65 KERNER ANNA:** Minek filozofálni?

PEDAGÓGIAI JELENETEK

- 75 KERÉNYI MÁRIA:** A (F)eltalálók – Suliszökevények új raja a Zöld Kakasban
- 80** Az erkölcsan tantárgyról... tanári szemmel (szerkesztette: Alexandrov Andrea, Éger Gyöngyi, Fenyődi Andrea és Jakab György)

KITEKINTÉS

94 Hét ország – hét válasz – Programok a korai iskolaelhagyás csökkentéséért
MÁRTONFI GYÖRGY, IMRE ANNA, GYÖRGYI ZOLTÁN, KÁLLAI GABRIELLA, KURUCZ ORSOLYA
és **TOMASZ GÁBOR** beszámoló

114 **BOZSIK VIOLA:** A párizsi Tohoku Fesztiválról

SEMLE

123 Trencsényi László: Portrék és útirajzok – pedagógiai publicisztika I. (Tóth Tamás Május)

128 V. Molnár László: II. Katalin cárnő és az „északi kolosszus” – örökség. (Sávoly Mária)

132

ABSTRACTS

NAPLÓ

133 Ázsóth Gyula (1914–2008) (Kelemen Elemér)

134 Szabó Pál Tivadar (1924–1999) (Lányi Andrásné)

136 Konferencia az iskolai közösségi szolgálatról (Darvas Mátyás)

138 A Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Karának gyermekkultúra-konferenciájáról (Veszprémi Attila)

144 Szerkesztői jegyzet

A lap képsorozatának alkotói: Fisli Éva, Kálócz László, Káva Kulturális Műhely és Tóth Ridovics Máté

B4 **KÁNYÁDI SÁNDOR:** Öreg iskola ünnepére

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**

Szerkesztők

TAKÁCS GÉZA | *főszerkesztő*

BOZSIK VIOLA | **VESZPRÉMI ATTILA**

Olvasószerkesztők

DOBOS ZSUZSANNA | **GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES**

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

KARÁCSONY ORSOLYA

Megrendelés

HIRMONDÓ ÁGNES

E-mail: kiado@ofi.hu

Szerkesztőség

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet,
Kiadói és Kommunikációs Igazgatóság

Igazgató: Pálfi Erika

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

Mobil: +36 30 789 1807

E-mail: uppsz@ofi.hu

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

Facebook: facebook.com/ujpedaszemle

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

Nyomda: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft.,

2900 Komárom, Igmándi út 1.

Ügyvezető igazgató: Kovács János

Terjedelem: 9 ív

Készült: 750 példányban

ISSN 1215-1807 (nyomtatott)

ISSN 1788-2400 (online)

INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

ALEXANDROV ANDREA

magyar szakos tanár | Szent István
Gimnázium | Budapest
az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
munkatársa | Budapest

BACZÚR ISTVÁN

biológia-kémia szakos tanár | köznevelési
szakértő | igazgató | Hajnóczy József
Gimnázium, Humán Szakközépiskola és
Kollégium | Tiszaföldvár

DR. BODÓ MÁRTON

a közösségi szolgálat bevezetéséért felelős
tudományos munkatárs | a TÁMOP 3.1.1.
egész napos iskola alprojekt 7. témájának
témavezetője | Oktatókutató és Fejlesztő
Intézet | Budapest

BOZSIK VIOLA

szerkesztőségi munkatárs | Új Pedagógiai
Szemle | Budapest

DARVAS MÁTYÁS

latin-ógörög szakos gimnáziumi tanár |
pedagógiai fejlesztő | TÁMOP 3.1.1. III.
alprojekt 7. (jó gyakorlatok) téma |
Oktatókutató és Fejlesztő Intézet | Budapest

ÉGER GYÖNGYI

vezető szaktanácsadó | Oktatókutató
és Fejlesztő Intézet | Budapest
közgazdász, ember-, erkölcs- és vallásismeret
szakos tanár | Bolyai János Gimnázium | Ócsa

FEKETE ANIKÓ

projektkoordinátor | TÁMOP 3.1.15,
Oktatókutató és Fejlesztő Intézet | Budapest
egyetemi hallgató | KRE színházstudományi
szak | ELTE ének-zene – andragógia tanár szak

FENYÓDI ANDREA

az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet
munkatársa | Budapest

GÁBORNÉ HAÁZ ANDREA

ügyvezető | Új Európa Alapítvány | Budapest

GYÖRGYI ZOLTÁN PHD.

tudományos főmunkatárs
Oktatókutató és Fejlesztő Intézet | Budapest

DR. HALÁSZ GÁBOR

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

IMRE ANNA PHD

tudományos főmunkatárs
Oktatókutató és Fejlesztő Intézet | Budapest

JAKAB GYÖRGY

tudományos munkatárs | Oktatókutató
és Fejlesztő Intézet | Budapest

KÁLLAI GABRIELLA PHD

tudományos munkatárs
Oktatókutató és Fejlesztő Intézet | Budapest

DR. KELEMEN ELEMÉR

az ELTE-TÓK ny. főigazgatója | Budapest

KERÉNYI MÁRIA

igazgató | Zöld Kakas Líceum | Budapest

KERNER ANNA

magyar-filozófia szakos középiskolai tanár |
tananyagfejlesztő

KURUCZ ORSOLYA ÁGNES

junior kutató-elemző
Oktatókutató és Fejlesztő Intézet | Budapest

**LÁNYI ANDRÁSNÉ DR. LÁNYI
KATALIN**

pedagógia szakos előadó | neveléstörténeti
kutató | Budapest



BACZÚR ISTVÁN

Krónikák

Kistérségben középfokon köznevelő

LÁTÓSZÖG

Tiszaöldvár város a Tiszazug északi kapuja. Lakosság száma 12 ezer fő. A település fontos szerepet tölt be a kistérség gazdasági és társadalmi életében. A foglalkoztatás mértéke megfelel az országos szintnek, döntően mezőgazdasági, kisebb mértékben könnyűipari és szolgáltatási ágazatban találnak munkát az emberek. Tiszaöldvár – a járási székhely, az egykori mezőváros – jelentős oktatási, művelődési, kereskedelmi, közlekedési és közigazgatási infrastruktúrával és erőforrásokkal rendelkezik. Itt működik a Hajnóczy József Gimnázium, Humán

Szakközépiskola és Kollégium. A 450 tanuló széles beiskolázási körzetből – jellemzően Jász-Nagykun-Szolnok megyéből, de esetenként megyén túlról is – érkezik. A negyvenfős nevelőtestületből tizenöten hajnóczy öregdiákok vagyunk. Az iskolában négy gimnáziumi – emelt szintű idegen nyelvi, emelt szintű informatikai, természettudományos, közszolgálati pályára előkészítő, és két szakközépiskolai – szoci-

ális szakmacsoportos és oktatási szakmacsoportos képzés működik eredményesen. A 13. és 14. évfolyamokon folyó szakképzésben szociális asszisztens vagy pedagógiai és családsegítő munkatárs OKJ-s szakképzettséget szereznek tanulóink. A tantestület a középiskola eredményes működése iránt elkötelezett. A vezetőársaim – két intéz-

ményvezető-helyettes – nagy szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok, akik friss vezetői megbízásuk mellett még az érettségi előtt álló osztályaik osztályfőnöki feladatait is el kell,

a negyvenfős
nevelőtestületből tizenöten
hajnóczy öregdiákok
vagyunk

hogyan lássák. A középfokú nevelési-oktatási intézmény vezetésében negyedik éve veszek részt. A helyi középfokú nevelés-oktatás jelenlegi helyzetéről az alábbi írásos pillanatképfelvételt a korábbi általános iskolai igazgatói, a közigazgatásban edzett oktatásirányítói és középiskolai intézményvezetői tapasztalataim alapján készítettem.

„NAVIGARE NECESSE EST”

Rendkívül gyorsan változó világunk tengerén igyekszünk a köznevelés komótosan

úszó Noé bárkáját navigálni. Hajónk utasai a jövő le-téteményesei, fiatalok. A bárka elvileg elsüllyeszthetetlen, állami fenntartású. A személyzet jól felkészült, elhivatottságát és tudását

számos alkalommal bizonyította. Az útvo-nal szakemberek által megtervezett és leírt. A szél is egy irányból fúj, a kellő sodrás is adott. *Kapitány úr, nem találjuk a vitorlát!* – hallatszik a fedélközből. Pedig van vitorlavásznunk, nem is kevés. Néhány évente más-más mintázattal és minőséggel kapjuk meg. Valahogy mégsem alkalmasak arra, hogy legalább egy középtávú beiskolázási időszakot kibírjanak. Ahhoz, hogy a meg-tervezett úton maradjunk, a kitűzött célt elérjük – még ha nem is találtuk meg a vi-torlát – a feladatokat úgy kell ellátnunk, hogy az ideálshoz közeli állapot fennta-radjon. A feladat és a vele járó felelősség hatalmas: egy, az ország belsejében, mégis peremvidékére szorult kistérségében meg kell tartani teljes egységében az **Intéz-ményt**.

Az 1947-ben alapított iskolánk tipikus kisvárosi középiskola a maga kiválósá-gaival, eredményeivel, próbálkozásaival. Most, hogy a profiltisztítás szele átsuhan a magyar középfokú intézményrendszeren, számos kérdés merül fel:

1. Változott-e az intézmény célja, és ha igen, akkor miben?
2. Változott-e az intézmény feladata, és ha igen, akkor miben?
3. A „hozzáadott pedagógiai érték” peda-gógusaink révén növekedőben vagy csökkenőben van iskolánkban?

Az első kérdésre a válaszom az, hogy nem. A célt az iskola alapításakor, 1947-ben írták le, és ma is benne van a *Pedagó-giai programunkban*: „Az alapítók eredeti célját szem előtt tartva biztosítanunk kell

a Tiszazug és környéke lakói számára gyermekeik középiskolai nevelés-oktatását, az érettségire, a szakmai vizsgákra és a felsőoktatásra való felkészítését.” A célok

eléréséhez nélkülözhetetlen az intézmény pedagógusainak elhivatottsága, szakmai kompetenciája, emberi példamutatása és az a képessége, hogy a fiatalok személyiségét a kor igényei szerint formálja.

A második kérdésre a fenntartó fog majd választ adni. A 40 éves középiskolai humán szakképzés – több mint 20 évig középfokú óvónőképzés – és a 70 éves gimnáziumi képzés, valamint a kollégiumi ellátás feladatait jelenleg így, együtt látjuk el a leghatékonyabban. A térségben már csak nálunk működik gimnázium, humán szakképzést pedig az egész megyében egye-dül mi végzünk.

A harmadik kérdés intézményi és egyéni szintű: tudjuk-e a diákok hozott kulturális tőkét növelni, vagy hagyjuk azt paragon, vagy tőlünk függetlenül is gyara-podik majd egy-egy magántanár által.

Hiszem, hogy az eredeti céloktól nem távolodtunk el, és értékteremtő módon működünk tovább.

MITŐL JÓ AZ ISKOLA?

A beiskolázási időszakban merült fel ez a kérdés kollégáim körében az állami és nem állami fenntartású intézményekkel kapcsol-

latban.¹ Milyen a két különböző fenntartású iskola közötti viszony? A kollégák szintjén nagyon jó. A beiskolázási időszakban és a nagy beruházások kijelölésének időszakában erősen felhős, mivel a nem államiak ebben sokkal jobbak. Vonzzák a jó képességű tanulókat, vannak felújításaik, beruházhatnak, jobb az infrastruktúra, a kommunikációs csatornákon keresztül is hatékonyabbak, jobb minőséget ígérhetnek. De vajon mi determinálja a minőséget? A finanszírozottság vagy a nevelés-oktatás mérhető eredménye? Mire figyel a szülő az iskolaválasztás során? Az épület, a sportcsarnok, a tantermi felszereltség vagy az iskolai eredményesség, a jövőkép a vonzó? Nyilván mindez egyszerre. Nekem, mint állami fenntartású intézmény vezetőjének mit kell tennem, hogy a finanszírozottságban előrébb kerüljünk, és a nyílászárócseré, a hőszigetelés, az épületgépészeti felújítás megtörténjen? Lehet, hogy a bejárat melletti ovális címeres táblát kell lecserélni, és minden megoldódik? A táblacserés fenntartóváltás szerintem etikai és gazdasági problémákat is felvet. Ha nem nő jövőre az állami támogatás, a nem állami fenntartóknak missziós feladatként kell majd működtetniük az intézményeket. Minden érintett vállalja ezt? Egy állami feladat átvállalásának csak akkor van értelme, ha a fenntartó önmagában is rendelkezik az elvárt színvonal biztosításához szükséges erőforrásokkal.

KIÉ A NYOLCADIK ÉVFOLYAMOS TANULÓ?

A nyolcadik évfolyamos tanulóért közelharc indult az elit középiskolákon kívüli térben. (Tudjuk mindannyian, hogy a legjobban teljesítő diákokat a beiskolázási versenyre nem kényszerülő elit középiskolák már a felvételi eredmények kihirdetése előtt felveszik.) A vidéki gimnáziumok egymással és a megyeszékhelyi középiskolákkal versengve törekszenek jó beiskolázási stratégiával minél több tanulót megnyerni a középiskolai jelentkezésre. A nagyvároson kívül élő öregdiák és lokálpatrióta szülők tudatosan választják a vidéki középiskolákat jó képességű gyermekeiknek. Ide kerülnek továbbá a máshova felvételt nem nyert, alacsony tudásszintű, motiválatlan, nyolcadikban közepes eredményt elért diákok,

Mit kell tennem, hogy a finanszírozottságban előrébb kerüljünk, és a nyílászárócseré, a hőszigetelés, az épületgépészeti felújítás megtörténjen?

akiknél a tanulmányi eredmény a középiskolában a fejlesztő és felzárkóztató foglalkozások ellenére is leromlik. Vajon miért tátong szakadék a 8. évfolyam követelményeit akár közepes szinten is, de eredményesen teljesítők kimeneti tudásszintje és a középiskolába belépők bemeneti tudásszintje között? Egy nyár alatt mi történhet a diákokkal? Az első hónap után az intézményvezetők és az osztályfőnökök rutinszerűen elmondják a szülőknek, hogy a beilleszkedés nehézségei, az új, ismeretlen közösség, a szülői háztól való elszakadás okozta stressz és a gimnáziumi követelmények miatt általában visszaesik a tanulmá-

¹ Lannert Judit (2010): *A közoktatás finanszírozásának lehetséges kérdései*; http://www.tarki-tudok.hu/file/finanszirozas/v_oktfin.pdf

nyi eredmény a kilencedik évfolyamon. Ez igaz, de nem magyarázza meg a későbbi, 10. évfolyamon elért kompetenciamérés gyenge eredményeit. Mi történik másfél év alatt a diákokkal? Talán élettani hatások és a kamaszkor hozta személyiségváltozások magyarázzák a gyenge teljesítményt. A visszaesés oka lehet a feszített tanterv teljesítése miatt háttérbe szoruló kompetenciafejlesztés is. Ha már a hozott alapok is gyengék, akkor a nálunk töltött másfél év alatti fejlesztés nem lehet elegendő. Ezért a

középskola 10. évfolyamán mért matematikai eszköztudás és szövegértés eredménye alapján nem minősíthető a hozzáadott pedagógiai érték egy intézményben.

Kollégáimmal arra keresünk megoldást, hogy a hozzánk jelentkező nyolcadik évfolyamos tanulók kompetenciamérésének eredményeit hogyan lehetne hasznosítani a 9.

évfolyamos tanulócsoportok szervezésekor. Sajnos, az adatok csak a 9. tanév első félévének zárása után érkeznek, és nem osztályokra vetítve. Ugyanakkor ezek az adatok, összesítve, alapjai lehetnének egy négy évfolyamra szóló pedagógiai tervnek, amely a középfokú oktatásban végigvihető volna valamennyi évfolyamon, méréssel, értékeléssel. S mindenekelőtt persze kompetenciafejlesztő hatással. Jelenleg azonban a 10.-ben mért és 11.-ben megkapott adatokat elemezzük, s ezek alapján intézkedünk a 9.-ben.

KOLLEGALITÁS VAGY ILLEGALITÁS?

A Hérakleitosznak tulajdonított mondás szerint: „A természet rejtekezni szeret.”

A helyi társadalmi közegben mozogva ezt megerősíteni tudom. A politikai és társadalmi szerepvállalás nagyon alacsony szinten mozog a magasabb műveltségű elit körében. A korábbi közoktatási rendszer időszakában a fenntartó önkormányzati testületek tagjai egyre alacsonyabb szintű iskolázottsággal és egyre kevesebb vezetői tapasztalattal rendelkező politikusok lettek. A döntés-előkészítők pedig igyekeztek a döntéshozók akaratát jogszerűvé, végrehajthatóvá tenni. Ez vezetett végül ahhoz

az állapothoz, hogy aktív pedagógus nem szívesen indult el képviselői tisztségért.

A távolságtartás magyarázata a nemes elefántcsonttoronyból így hangzik: „Hozzon csak bátran döntést a tömeg, úgyis hibásan dönt. Majd módosít, ha kell.” Ez a nézet, és az ezzel küldött értelmiségi üzenet hibás,

és 2015-ben nem vállalható. Az önkormányzati fenntartásban eltöltött utolsó évek megmutatták, hogy milyen ellenállást válthatnak ki a döntéshozókból a pedagógusokat és a nevelési-oktatási intézményeket támogató, nekik kedvező programok. Ez a helyzet megoldódott az államosítással. A korábbi döntéshozóknak nincs közvetlen ráhatása az intézmény működésére, a pedagógusok erkölcsi kiszolgáltatottsága megszűnt. A távolságtartás azonban nem. Most lenne itt a lehetőség, hogy az értelmiségi elit, a jövő tudásának termelője döntési pozícióba kerüljön. Utoljára ilyen lehetőség 1990-ben volt. De akkor még politikai nézetek sokaságával küzdött a döntéshozó testület. Mára ez is egyszerűsödött: kétpólusúvá vált politikai rendszerünkben a pedagógusok könnyen kiigazodhatnak. Az, hogy ki mit fogad el, a rejtekező pedagógus

Vajon miért tátong szakadék a 8. évfolyam követelményeit akár közepes szinten is, de eredményesen teljesítők kimeneti tudásszintje és a középiskolába belépők bemeneti tudásszintje között?

számára tabu, a fentebb vázolt félelmek miatt. És egyébként sem lehet a köznevelési intézményben politizálni. Pedig a 14-20 éves korosztály keményebben, élesebben, ugyanakkor tisztábban fejt ki a nézeteit a politikáról és a társadalomról, mint jó néhány hivatalos szónok.

Kedves kollégáim a fenti kritizáló sorokat olvasva talán megorrolnak rám. Miért nem vállaljuk egymást, hiszen nincs kitől és mitől félni? A hatáskörrel rendelkező fenntartó központja távol esik tőlünk, és egyéb gondja is van, mint a helyi társadalmi pozíciók kiosztásával foglalkozni. A kollegialitás hiányát én ebben látom: az iskolán, az elefántcsonttornyon kívüli világban tevékenykedő kolléga gyanús, mert vagy tud valamit, amit más nem, vagy valakije van. Fel kell ébredni, ez nem az illegálitás ideje. A helyi társadalom, a saját tanítványaink és szüleik is elvárják tőlünk azt, hogy lehetőségünkhöz mérten vállaljunk szerepet saját helyi társadalmunk irányításában most, amíg van rá lehetőségünk.

„MÉLTÓ A MUNKÁS A MAGA BÉRÉRE”²

A köznevelés nem nyereséges ágazat. Sohasem volt az, mégis, minden fiskális döntéshozó azzal az érvel igyekszik ráncba szedni az intézményi finanszírozást, hogy az más – főként északi és nyugati – országokban rentábilis. Tessék felébredni, ez nem igaz. A nevelés-oktatás drága, sokba kerül.

Miért nem vállaljuk egymást, hiszen nincs kitől és mitől félni?

Keynes szerint annyit ér, amennyibe kerülnének mindazon tevékenységek, amelyekkel a jelenlegi életnívót biztosítani lehet.³

A média irányítottan a pedagógusok béremeléséről beszél. Megjegyzem, a közalkalmazottaknak illetménye van. Az életpálya bevezetéséből származó illetményemelés sokat jelentett. Van rá reális esély, hogy a pedagógus magasabb fizetést kapjon. De ehhez a döntéshozónak is más kommunikációt kell folytatnia. Gondoljunk csak át: az intézmény-finanszírozás nélkül a keynesi gazdaságfilozófia szerint az iskolázatlan tömegeknek ügyeik intézéséhez, jogaik és kötelességeik gyakorlásához írástudó embereket kellene megbízniuk. A megbízás pénzbe kerül, amit a költségvetésnek további segélyek és járadékok formájában kellene finanszírozni. Vajon melyik a kifizetődőbb: az intézmény-fi-

Vajon melyik a kifizetődőbb: az intézmény-finanszírozás vagy a segélyezés?

nanszírozás vagy a segélyezés? Én az előbbi mellett döntenék. Amit a jövőért ma ki kell fizetni, az nem lehet vita tárgya. Az anyagi erőforrásokról az államnak gondoskodnia kell. A humán erőfor-

rás biztosítása a jelenlegi jogi szabályozások mellett egyszerű feladatnak tűnik. A cél az, hogy a nevelés-oktatás folyamatában minden szakfeladathoz megfelelő számú és szakképesítésű munkavállaló álljon rendelkezésre. A létszám adott, és a humán erőforrás országos szinten – felülről nézve – jól tervezhető. Ez az állítás azonban ideális esetekre vonatkozik. A reális állapot szerint az erőforrások szűkösek. A statisztikai adatok mögé nem látó fenntartó meghatározza a direktívákat: *országos szinten elég a peda-*

² Pál első levele Timóteushoz 5. rész 18. vers

³ Polónyi István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris Kiadó, Budapest.

gógusok száma, csak tessék okosan beosztani és elosztani ezt az erőforrást. Rendben, értem. Szükségem van magyar-német és angol-földrajz szakos tanárra, gyógypedagógusra és fejlesztőpedagógusra, határozott idejű teljes munkaidős közalkalmazotti ki-nevezéssel. Ekkor ideális esetben jelzem az igényt a munkáltatói joggal rendelkező vezetőnek – intézményvezetőként nem én vagyok az – és egy pedagógus adatbázisból máris kijelölhetnék a tanárokat. Valójában mint intézményvezető, kutakodok a források között: ki van gyesen, ki ment nyugdíjba, kinek nincs meg a kötelező óraszám. Ez alapján egyeztetek, elő- és felterjesztek, kötelezettséget vállalok, utalványt készítek, előkészítem a szerződést, és erősen bízom a csúcsszerv pozitív döntésében. Még jó, hogy 185 nap alatt vége egy tanévnek, így az ennél általában hosszabb időt igénylő magasabb szintű döntésre várva a munkakerő-probléma magától megoldódik, vagy ad acta kerül.

„NAGY DEÁKOK TEHETNEK SOK JÓT, DE KÁRT IS”⁴

A diákok neveltségi szintjét a tantestület minden félév és tanév végén értékeli. A záró értekezletek jegyzőkönyvei alapján megállapítható, hogy a neveltségi szint évről évre csökken. A tanulók az elvárttól eltérő értékrenddel érkeznek a középiskolába. A motiválatlan, támogató háttér nélkül érkező fiatalok szintre hozása fáradságos tanári munka eredménye. A neveltségi szint gondjai megmutatkoznak a minden-

napi hét tanóra,
és nincs senki, aki lyukak
nélküli órarendet tudna
szerkeszteni

napi iskolai életben, a romló beszédstílusban, az aktív szókinccs egyoldalú összetételében, a hagyománytisztelt hiányában, az énkép zavaraiiban, a szélsőséges viselkedésben, még a külső megjelenésben is. A család szerepe háttérbe szorul az internetes közösségi tér személyiségformáló – vagy inkább torzító – hatásával szemben. A nevelés, neveltség hiányaként jelennek meg a leggyakoribb kötelelenségű viselkedési formák:

- órai beszélgetés, hangoskodás
- önkényes mobilhasználat
- óra alatt más tantárgyakra készülés, hiányzó házi feladat pótlása
- rongálás
- durva, tiszteletlen beszéd
- lógás az óráról
- késés

A nevelési munkaközösség éves jelentésében a következők olvashatók a nevelési problémákról: „Az osztályfőnökök döntő többsége időt, energiát nem kímélve igyekszik a tanulók magatartási problémáit kezelni, neveltségi hiányosságait pótolni. Törekszik arra, hogy – ahol kell, nagy szigorral –, ahol lehet, nagy türelemmel, elfogadással lépjenek fel. Sor került rendkívüli szülői értekezlet összehívására, szülők behívására, telefonos megkeresésére az osztályt vagy egyes tanulókat érintő ügyek rendezése érdekében. Élünk a fegyvelmezési fokozatok alkalmazásával, sőt sok év után a fegyelmi eljárás eszközével is. A kollégák tapasztalata szerint a fegyelmi eljárásoknak lettek pozitív hatásai is.”

Arról is szólt a munkaközösségi jelentés, hogy a tanulók iskolai leterheltsége hatalmas. Napi hét tanóra, és

⁴ Csete István (2004): Deákok kalauza. In: Lukácsi Sándor (szerk.): *A megszentelt ország*, Budapest.

nincs senki, aki lyukak nélküli órarendet tudna szerkeszteni. A sok tantárgy, az érettségi előkészítő, a tehetséggondozó órák, a felzárkóztatások, a mentori órák, a számtalan verseny és megmérettetés

sokkolja a diákok többségét. Aki zseni, az tőlünk függetlenül is zseni, és nem érti, hogy a többiek mit problémáznak az otthoni tanuláson. A szorgalmasak otthon éjszakába

nyúlóan tanulnak napról-napra. A közepek törekszenek átvészelni a megpróbáltatásokat. A gyengék lemaradnak. Számukra néhány nap kihagyás után is végtelen távolra kerül a célszalag. Nem elveszettek, de reményvesztettek. Az egyéni foglalkozás, a kooperatív tanulás, a felzárkóztató módszerek kellene itt. Nem szabad elveszíteni őket! Elég megnézni a kompetenciamérés eredményeit és elemezni a grafikonokat, máris látszik, hogy kiket kell célirányosan felzárkóztatni egy osztályon belül, ha még nem késő.

A csökkenő neveltségi szint mellett fontos megemlíteni azt, hogy a motivált, tanulási és életcéllal rendelkező diákok az intézmény motorjai, a jól működő tanulói és baráti közösségek alkotói. Fontosak mindannyiunknak, fontos érdemeik elismerése, hiszen mintát adnak társaiknak.

KOMPETENS A KOMPONENS?

A PISA-felmérések során kimutatott kompetenciák hiányosságai önmagukban is nagy problémát jelentenek, de ezek már csak következmények. Számos jó program,

bőven finanszírozott projekt indult a matematikai és szövegértési kompetenciák kiemelt fejlesztésére. Gyakorló tanárként és szülőként mégsem látom, hogy a tanítástanulást segítő és szolgáló taneszközök,

tankönyvek és munkafüzetek is megfelelően szolgálnák ezt a célt, hogy törekednének a tantárgyak közötti koncentrációra.

Ha valaki tíz évvel ezelőtt megkérdézi tőlem,

hogy mi a közoktatás feladata, egy mondatban, a következőt válaszoltam volna: az állampolgári jogok és kötelességek gyakorlásához szükséges ismeretek átadása. Az oktatáspolitikai mai trendjének megfelelően azt válaszolnám, hogy a munka világára készítünk fel. Jól van ez így. Jól képzett, motivált, elismert és megbecsült szakemberek sokasága adja az emberi kultúra magját, és képes társadalma megújítására. A jól képzetség rajtunk múlik, ha pontosan ismerjük a feladathoz rendelt munkakör képesítési követelményeit. Ehhez azonban az kell, hogy ezek a követelmények legyenek tisztázottak, egységesek, teljesíthetőek és valóságok.

A jelentkezők számára egyértelművé kell tenni, hogy a képzés elnevezése melyik foglalkozást/munkakört takarja. Jó példa erre intézményünkben az,

hogy az érdeklődő szülők és tanulók a pedagógiai asszisztens munkaköri megnevezést keresik a képzési kínálatunkban, mivel ebben a munkakörben szeretnének majd elhelyezkedni, és évekkal ezelőtt még ez az elnevezés szerepelt az Országos Képzési Jegyzékben. Mai elnevezése: pedagógiai és családsegítő munkatárs. A képzési követelmények megállapításakor figyelembe kellene venni az életkori sajátosságokat.

a motivált, tanulási és életcéllal rendelkező diákok az intézmény motorjai

a követelmények legyenek tisztázottak, egységesek, teljesíthetőek és valóságok

A másodikos általános iskolás, ha ki-viszik a piacra, nem lát súlyokkal működő mérleget, csak digitális, nyugtaadó szerkezeteket. Az osztályteremben pedig elvárjuk tőle, hogy legyen fogalma a 10 dkg-ról.

Ismernie kell az egészséges étrend elemeit, de nem látott még olyan élőlényt, amelyikből a könyvből látható étel készült. Nincs rá idő, hogy megmutassák neki. Nincs elég idő beszélni, beszélgetni, olvasni, írni, számolni, mérni, munkáltatni. Mert a tananyag feszített, és kell a hely az órarendben az erkölcstannak, hittannak, hon- és népismeretnek, médiaismeretnek, tánc-dramának, öt testnevelésnek, és számos fontos ismeret átadásának, amelyek számomra érthetetlen okból nem integrálhatók az olvasással, az írással, a fogalmazással, a matematikával, a természetismerettel,

a rajzzal, az énekekkel és a technikával. Mindegyik ön-

állósult tantárgy lett. Kell hozzájuk saját taneszköz, tankönyv, munkafüzet, digitális tananyag, a tanításukhoz 30 órás tanári

kompetenciafejlesztés. Aki egy új tantárgyat tanít, azzal szembesülhet, hogy a tantárgyához nincs semmi. Például nincs tankönyv. Ezt tapasztalják kollégáim is. Nem az új tantárgyak, hanem az új kerettanterv szerint készült tankönyvek esetében.

A homokszem akkor kerülhet a rendszerbe, amikor az ingyenes tankönyvek megrendelése történik. A jogosultak száma – az arányokat tekintve – nagyon megnőtt. A rájuk szánt keretösszeg még akkor sem elég minden egyes tantárgy tankönyvigényének kielégítésére, ha a központilag nyomott árral dolgozó kiadók könyveit rendeljük.

A rendes eljárás szerint ilyen esetben az iskolakönyvtárban lévő tartós tankönyveket kölcsönözzük ki. De mi a teendő akkor, ha az új kiadásúak rendelésére nincs elég

forrás? Adjuk a régit, amiből van ugyan, ám nem a legújabb, kompetencia alapú, új kerettanterves termék. És a fizetősökkel mi legyen? Nekik újat rendelünk, és a fele osztály nem lesz kompatibilis, vagy nekik is adjunk egy-két éves tartós tankönyvet? A digitális rendszer sok mindent megold ilyenkor: kivetített óravázlat, szemléltetőanyag, diktálás, fénymásolatok tömege. Ezt azonban sem intézményvezetőként, sem tanárként, sem háromgyermekes szülőként nem tartom helyesnek. Papírsaláta-gyűjteményből nem lehet tanulni.

VAN-E ÉLET AZ ÉLETPÁLYÁN KÍVÜL?

Nincs. 2015-ben ezt állítom. Nem lehet ér-

deke sem a munkáltatónak, sem a munkavállalónak az, hogy kimaradjon az életpálya-programból. Miért vannak mégis pályaelhagyók? Ezt a kérdést nem csak a pedagógusokra értem. A diákok is le-

hetnek kilépők. Mindkét fél esetében van iskolai kudarc, ami meneküléshez vezet. A tanulóknál beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel magyarázzuk, és próbálunk segíteni. A pedagógusok esetében a pályaelhagyásból tartós munkanélküliség lehet. Az okait senki nem vizsgálja, és nem kezeli. *Kiégett*, szoktuk mondani. A pedagógus fizikai és mentális egészségének megóvása közérdek. A tartósan heti 26 tanítási óra sok, megerőltető és nagyon megterheli a szervezetet. Ez a terhelés még tovább nő, ha több feladatellátási helyen kell dolgoznia a kollégának. Márpedig mindennapossá vált, hogy a pedagógus a 22-26 óráját egynél több helyen dolgozza le. Nincs meg az óraszám, máshol szükség van a szaktárgyaira, és még bele is fér a he-

ti 26-ba. Központi megoldás: utazzon! Vajon ez a kolléga nem hátrányos helyzetű-e? Valamit tennünk kellene az érdekükben, hiszen nem lehet cél az intézmények között ingázók fizikai-szellemi gyötrése. A sokszor emlegetett iskolapszichológusra – aki nincs, vagy alig van, mert ő is ingázik a munkahelyek között – nagy szüksége volna a tanulóknak és a tanároknak egyaránt.

Készüljünk a tanfelügyeletre és a pedagógusok minősítésére. Helyénvaló az értékelés, a minősítés a pedagógus-életpálya minden mérföldkövéénél. A kollégák között sok a kételkedő, a fejekben nagy a fogalomzavar. Nem azért, mert félnek az óralátogatástól vagy a portfólióvédéstől. Az újtól, a nem átláthatótól, az elfogult, részrehajló értékeléstől tartanak sokan. Az eljárás a gyakorló pedagógustól és vezetőtől is jelentős többletmunkát kíván. Tudjuk, hogy az ellenőrzés, értékelés, minősítés külön szakma, több tényező, pontos és precíz ismereteket és kompetenciákat feltételez. A jelenlegi értékelő eljárásból két nagyon fontos tényező, szereplő hiányzik: a tanulók és a kollégák. Bizonyára azért nem kerültek be a rendszerbe, mert az objektivitásuk megkérdőjelezhető. Kell-e a szubjektív véleményről tartani akkor, ha 185 napot együtt töltünk valakivel éveken keresztül? Szerintem nem. Az egyéniség, a személyiség, a konformitás megítélése legalább olyan fontos, mint a pedagógus prezentációs készsége a vizsgált napon.

A pedagógus, aki a legértékesebb, legtartósabb és leghatékonyabb erőforrás, a köznevelésben nem öncélú munkát végez.

Ha a tanárt digitális tananyaggal helyettesítjük, súlyos hibát követünk el. A diák ettől kezdve egy varázsceruzával a digitáblán kattint, húz, von, behelyettesít és ☺ vagy

☹ választ kap. A modern taneszközök használatát támogatom, de kizárólagosságukat nem tudom elfogadni. A digitális világ lehet ötletes, szórakoztató, szemléltető, de főként jó időöltés. Ez a baj vele. Nincs benne az az élet, ami a pedagógus és a tanuló interakciója

során működteti a tanítás-tanulás folyamatát. A Gutenberg-galaxist már túlhaladtuk, de el kell fogadni, hogy a meghatározó kultúrahordozó mégis a nyomtatott szöveg. Hiába formálódik ma egy digitális világ, hogyan fog abban eligazodni a fiatal a pedagógus nélkül? Ne akarjuk az aktív pedagógus szerepét leegyszerűsíteni hangra, képre, videóra, interaktív tananyagra. E tekintetben ma fordítva ülünk a lovon, és ez nem a ló hibája. A köznevelés sikeressége a két főszereplő, a tanár és a diák együttműködésének hatékonyságától függ. Ha ennél több főszereplővel számolunk, akkor ennek

a kettősnek az egyike előbb-utóbb akadállyá válik. A tanítás-tanulás, a személyiségfejlesztés primer személyes kapcsolatába beavatkozó szülőknek, érdekvédelemnek, kollégának, felettesnek, fenntartónak, tankönyv-

írónak, politikusnak, újságírónak hosszú az árnyéka, és az egymás felé forduló tanár-tanuló pár egyikét biztosan takarja. Nem vonom kétségbe a fentebb felsoroltak nagyon fontos szerepét és feladatát, amelyet a nevelés-oktatás folyamatában betöltenek, de egyet lépjenek hátrébb, és segítsék, tá-

A pedagógus fizikai és mentális egészségének megóvása közérdek. A tartósan heti 26 tanítási óra sok, megerőltető és nagyon megterheli a szervezetet.

a köznevelés sikeressége a két főszereplő, a tanár és a diák együttműködésének hatékonyságától függ

mogassák, felügyeljék onnan a folyamatot. Különljenek el világosan a pályán lévők és a pályán kívül lévők szerepei, jogai és lehetőségei. Helyezzük el a térben a tanárt és a diákokat, és köréjük építsük fel az iskolát, annak minden további szereplőjével és tényezőjével együtt. Valahogy így indult az intézményes oktatás. Az elméletben megrajzolt jó iskolát csak akkor lehet megvalósítani, ha ezt szem előtt tartjuk. Így formálódhatnak közös céljaink, így lennének képesek a köznevelés szereplői egymást segíteni és egymást nem akadályozni. Az összetartás nőne, nem a távolság. Egy ked-

ves református lelkipásztor-esperes mondta hasonló szituációban: „Testvérek! Nem a távolságot kellene tartanunk, hanem a rokonságot.”

Az elmélet és a gyakorlat összhangja az élet minden területén elvárt. Olyan ágazatokban, mint a köznevelés, szinte kötelező. Intézményi szinten mi erre törekszünk. Meg vagyok győződve arról, hogy a feladatot eredményesen meg tudjuk oldani, és diákjainkat a tőlünk telhető legjobb és leghatékonyabb nevelés-oktatással juttatjuk el reális céljaikhoz. Mindehhez adott egy komótosan úszó Noé bárkája.



Üres lap 1.

Rendezte: Sereglei András
A képen: Gyombolai Gábor
Fotó: Káva Kulturális
Műhely



Üres lap 2.

Rendezte: Sereglei András
A képen: Gyombolai Gábor
és Milák Melinda
Fotó: Káva Kulturális Műhely

53 kötetnyi ügyszeretet

Jáki László neveléstörténész vall életpályájáról és a *Tudós tanárok – tanár tudósok* című könyvsorozatról¹

Az ELTE-re jártam, pedagógia-történelem szakra, ott kedveltem meg a neveléstörténetet. A nevelélmélet és a didaktika gyöngye lábakon állt akkor, a neveléstörténet meg igazi tudománynak tűnt. Volt egy kiváló tanárom, Ravasz János, most írok róla visszaemlékezést, mert idén volt születésének 100. évfordulója.²

Az első írásom egyetemista koromban jelent meg, '54-ben. Tessedik munkáinak kiadásairól írtam, Tessedik írásai két variációban,³ mert a Horthy-rendszerben megcsonkították a szöveget, kihagyták a korszaknak nem tetsző részeket.

Mikor végeztem, elhelyeztek Balassagyarmatra a tanítóképzőbe. Majd rövidesen Pestre költöztünk feleségemmel, de a fővárosban először csak napközis állást kaptam. Egy Mester utcai napköziben dolgoztam, a Haller térnél, kemény hely

volt, még álltak az első világháború után a menekülteknek épített barakklakások, az ott lakók gyerekei elég vadak voltak, nehezen boldogultam velük. Közben elég sokat publikáltam a Pedagógiai Szemlében és a Köznevelésben is. Majd a Szemléből megkeresett Szarka József főszerkesztő, attól kezdve segédszerkesztőként dolgoztam a lapnál. Onnan kerültem át a Pedagógiai Tudományos Intézet Nevelélméleti Osztályára. Kutatóként dolgoztam mindvégig, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Kiadói Főosztályának vezetőjeként mentem nyugdíjba. Közben – többnyire mellékállásban – sokfelé tanítottam neveléstörténetet, először a Testnevelési Főiskolán, aztán Dunáújvárosban, a Műszaki Főiskolán, majd a Károli Gáspár Református Egyetemen és az ELTE-n is.

¹ Jáki Lászlótól érkezett két-három hónapja egy kézirat; egy 124 évvel ezelőtt kiadott könyvről írt recenziót, vagyis ajánlót a ma olvasóinak. (Lásd: 19. oldal.) Ennek a különös, a jelent és a régmúltat összekapcsoló írásnak a bevezetéseképpen ültem le beszélgetni a szerzővel. Az írás ennek a beszélgetésnek a szerkesztett változata. (TG)

² Ravasz János (1915–2004). Jelentős munkája: *Dokumentumok a magyar nevelés történetéből* (1100–1849) szerk., magyarázat, jegyz. Ravasz János (1966) Tankönyvkiadó, Budapest. (Neveléstörténeti könyvtár).

³ Tessedik önéletrajza két kiadásban: adalék a Horthy-fasizmus pedagógiai könyvkiadásának bírálatához. *Pedagógiai Szemle*, 4. 2–3. sz. 256–257.

A tudós tanárok – tanár tudósok sorozatot a Kiadói Főosztály vezetőjeként kezdeményeztem. Annak a pedagógiai korszaknak, melyben a tanár tudós is lehetett, és tudósként lehetett jó tanár, az 1883-as középiskolai törvény⁴ teremtett jogi alapot, amely megfogalmazta a tudós tanár idejét. Ez a téma ma már az eredeti változatában nem aktuális, más ma a tudomány, mint száz-százötven évvel ezelőtt, mások a feltételek ahhoz, hogy egy középiskolai tanár tudóssá váljék, ideje sincs rá, hogy például levéltárban kutasson, kivételes esetben fordul elő, s persze a középiskola helyzete is egészen más, mint a múlt századforduló idején.⁵

Ez a sorozat ma is szépen prosperál, 2000-ben indultunk, 15 év alatt ötvenhárom kötet, portré készült el. Kezdetben, amíg volt saját nyomdánk, nem voltak gondjaink. Ma már ezekre a kötetekre a pénzt magam kerítem elő, lelkes írók állnak mellettem, honorárium nélkül dolgoznak, érdeklődésből, úgyszeretettből. Az

Erődi Béla akadémikus, földrajztudós, turkológusról most készül a kötet. Jövő héten megyünk a szerzővel Kolozsvárra. Erődi ott tanult, s a levéltárban életének erről a szakaszáról keresünk adatokat.

OFI-PKM munkatervében sem szerepel a sorozat, tulajdonképpen egy lelkesedés mozgatta privát szellemi programként működik.⁶

A közeljövőben jelenik meg egy kötet egy egri ciszter papról, Szvorényi Józsefről,⁷ aki nyelvtudós volt; a pénzt a zirci apát-

ság adta a kiadáshoz. Ezzel most van egy kis gondunk, mert jövőre lesz Szvorényi születésének 200. évfordulója, s a szokásosnál több példány kellene, de nem tudjuk megelőlegezni. Én pénzzel szándékosan nem foglalkozom, csak annyit, hogy a szerzőt, a támogatót és a nyomdát összehozom egymással.

Romantikus esetek is adódnak; nemrég olvastam egy cikket, egy kolléganő, Simon P. Piroska írta fiúei tudós tanárokról. Nem ismertem a szerzőt, de sikerült megtalálnom, gratuláltam az írásához, mondván, hogy milyen jó lenne egyik hőst bemutatni a sorozatunkban, de a kiadásra sajnos nincs pénz. Kérdezte, hogy mennyi pénz kellene, mondtam, hogy egy kötet

⁴ Idézet a középiskolákról s azok tanárainak képzéséről szóló, 1883. május 23-án elfogadott XXX. törvénycikkből: „Középiskoláink mindegyik tanára át fogja látni annak szükségességét, hogy mindegyike, a tanítással haladva, a maga tanszakát folyton tudományos tanulmánnyá tegye. Mert csak, aki bővíből teheti, nyújthat valóban életre szólót.”

⁵ A jelen: „*Tudós tanárok – Tanár tudósok*” – konferencia a minőségi tanárképzésről címmel szervezett programot 2014. november 10–11-én az ELTE Tanárképző Központja az MTA Magyar Tudomány Ünnepe rendezvényeként. Hagyományteremtő konferenciaként jellemzi a felhívás (<http://ttk.elte.hu/node/376>) az összeívetelt. (A konferenciára Jáki László nem kapott meghívót.) Lapunk beszámolója a konferenciáról: Bozsik Viola (2015): Konferencia a kutató tanárokról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1–2. sz. 132–141. Vagyis mintha az igény a tudós tanárok iránt újra megfogalmazódna. Törvényi szinten is, hiszen az oktatási törvényben a tanári pálya legmagasabb szakmai szintjén a kutató tanár áll: „A tanácskozás a Magyar Tudományos Akadémia által szervezett Magyar Tudomány Ünnepe 2014. évi rendezvényeinek alkotja részét. A reményeink szerint hagyományteremtő konferenciát abból az alkalomból szervezzük, hogy a tanárképzés át-/visztaállt az osztatlan formába, amely számos szakmai, tartalmi, tudományos és szervezési kérdés megoldását, újragondolását teszi szükségessé.” (TG)

⁶ Bár a könyvek továbbra is az Intézet neve alatt jelennek meg.

⁷ Szvorényi József (1816–1892) néhány munkája: *Magyar ékes szókötés* (a Magyar Tudományos Akadémia által 100 arannyal jutalmazott pályamunka, Buda, 1846); *Ékeszszóladtan* (Eger, 1851, több kiadásban); *Olvasmányok a gymnasiumi s ipartanodai alsóbb osztályok számára* (4 kötet, Pest, 1855, számos kiadásban); *Magyar nyelvtan* (ugyanott, 1861, több kiadásban); *A magyar nemzeti irodalom rövid ismertetése* (u. o., 1869); *Elméleti és gyakorlati nyelvkönyv* (u. o., 1871); *Gyakorlati tanácsok a házi és nyilvános nevelés körében* (Budapest, 1890).

előállítására háromszázezer forint. Egy kis gondolkodás után válaszolt, hogy megszerzi a pénzt. Végül a családja összeadta, és Erődi Béla akadémikus, földrajztudós, turkológusról most készül a kötet. Jövő héten megyünk a szerzővel Kolozsvárra. Erődi ott tanult, s a levéltárban életének erről a szakaszáról keresünk adatokat.

Az ötvenhárom kötetből nem emelnék ki külön egyet sem, sorozatszerkesztőként mind kedves nekem. Talán azért megemlíteném Kontra György tudós biológust, akivel a sorozat tervét megbeszéltem, Hahn István ókortörténészt, akivel életem egyik szakaszában együtt dolgoztam, Hegedűs Géza ismert művelődéstörténészt, aki az egyetemen tanított, és Schulek Ágostont, akit viszont én tanítottam a Testnevelési Főiskolán.⁸

A neveléstörténet szerepe ma bizonytalanra vált. Hiszen akkor van értelme, ha a múlt szellemi értékeit a jelenben hasznosítjuk. Ez sajnos nem történik meg.

Nincs idő, túl gyorsan jönnek a változások, és alig-alig működnek azok a csatornák, amelyek közvetítenék a múlt tanulságait. Comenius elve a szemléletességről soha el nem évül. De újra és újra meg lehet feledkezni róla. A neveléstudományban sok az újrafelfedezés. Talán ezért is kérdőjelezzük meg olykor tudományos jellegét.

Mai iskolai ügyekben nagyon óvatos vagyok. Ám a múlt értékeit szeretném hozzáférhetővé tenni, hogy kéznél legyenek

a jelen problémáinak megoldásához, ha igény van rá.⁹

A neveléstörténet tanulmányozása során jutottam arra az álláspontra, hogy a pedagógus a legfontosabb, én egyedül benne hiszek. Abban a tanárban, akinek az élete középpontjában az iskola, a gyermek áll. Mire is gondolok? Balassagyarmaton volt egy idős matematikatanár kollégám, Környei Józsi bácsi, nagyon szigorú volt, morózus, s én mint fiatal ember nehezmenyeztem ezt a morgósságot. Aztán egyszer, amikor hajnalban mentem ki a buszmegállóba, láttam, hogy Környei Józsi bácsi is éppen ott van, mert kikísérte a TTK-ra felvételizni induló diákjait. Az ő példáját

a múlt értékeit szeretném hozzáférhetővé tenni, hogy kéznél legyenek a jelen problémáinak megoldásához, ha igény van rá

próbáltam magam is követni. Hosszú pályafutásom alatt soha nem volt konfliktusom hallgatóval. Egy kivétellel. Ma is szégyellem. A TF-en volt egy hallgató, több tárgyból is bukásra állt, de az én órámon mindig ott volt, és szorgalmasan jegyzetelt.

Jött hozzám vizsgáznai, és tudott. De nem adtam neki jelest, mert zavart az indexében a sok rossz jegy. Mikor kiment, azt mondta a titkárnőnek, hogy egy emberben bíztam, a Jákiban, és benne is csalódtam. Ez a jelenet ma is fájó emlék és útmutató.

Most egy nagyobb munkán dolgozom: *Találkozásom a könyvvel, az olvasással*. Öt-hatszáz életrajzból, visszaemlékezésből készítettem egy összeállítást, ezerkétszáz-ezerháromszáz oldal. Keresem azokat a

⁸ Tudós tanárok – tanár tudósok sorozatban: *Hegedűs Géza* OPKM (2002), *Hahn István* OPKM (2006). Mesterek és tanítványok sorozatban: *Kontra György* OFI-OPKM (2008) *Schulek Ágoston és tanítványai* OFI-OPKM (2012).
⁹ Ugyanakkor, ha Jáki László konkrét kérdést kap, válaszol, hiszen az oktatástörténetnek a legmaibb problémáihoz is vannak megfontolandó adalékai. Például az *AgriaMedia 2011* konferencián tartott tanulságos előadást: *Az információs társadalom és a pedagógia* címmel. (<http://www.oktatas-informatika.hu/2011/12/jaki-laszlo-az-informacios-tarsadalom-es-a-pedagogia/>) (TG)

történeteket, amelyek valakit az olvasásra inspiráltak. Van egy barátom, gyerekkorában utálta a könyveket, csak focizni szeretett; eltörte a lábát, ágyba kellett feküdnie; elkezdett olvasni, aztán többé nem hagyott fel vele, s eljutott az akadémiáig. Vagy egy másik, ismert példa, Sinka Istváné, aki a mezőn legeltette az állatokat, soha nem volt könyv a kezében. Arra jött egy mesterlegény, hóna alatt egy Petőfi-kötettel. Felolvasott verseket a fiúnak a kötetből. A juhászbojtrár nem kapott levegőt, annyira megtetszett neki az, amit hallott. Egy beteg bárányt adott a könyvért. Amit persze nem mert megmutatni senkinek, dugdosta az istállóban, ahova lehetett, és csak olvasta, olvasta, titokban, amikor tehetette. Talán ha ez nem történik, sosem vált volna maga is költővé, olvasó, író emberré. Az ilyesféle kulcsélményeket kerestem, s csoportosítottam is. A sorozat ügyei mellett napi nyolc-tíz órát dolgozom ma is ezen a gyűjteményen.

A több száz életrajzból, visszaemlékezésből többek között a család szerepét vizsgálom, melyek befolyásolták a gyermekeknek az olvasáshoz való viszonyát. Nehéz egyértelmű törvényszerűségeket találni. Voltak családok, ahol tiltották az olvasást, gyermekükből viszont olvasó, sőt, író felnőtté vált.¹⁰ Engem például egy „véletlen” tett olvasóvá.

Otthonról nincsenek olvasói emlékeim. Az iskolából se nagyon, de egy valami azért eszembe jutott. A Vas utcai Kereskedelmi Iskolába jártam negyvennyolc-egyvenkilencben, akkor ott volt még a fővárosi

kereskedelmi szakkönyvtár, csodálatos gyűjtemény, de már a kutya se használta, hiszen a kereskedelem is államosítva lett, aztán egyszer a szünetben véletlenül betévedtem. Valójában nem tudom, hogy véletlen volt-e, ott volt egy hölgy, még mintha a nevét is tudnám, bár nem néztem utána, hogy jól emlékezem-e, örömmel fogadott, megengedte, hogy nézelődjek a könyvek között. Leemeltem két-három kötetet, és vittem magammal az osztályba. Egyből nagy tekintélyem támadt, hogy én ilyen vastag, tekintélyes könyveket olvasok. Persze, nem értettem belőlük semmit, közgazdasági művek voltak, de aztán csak vissza-visszajártam a könyvtárba. Ott a kezembe akadt Roosevelttől a munkája, az *Apám így látta*.¹¹ Nagyon rossz tanuló voltam, valamiből éppen dolgozatot írtunk, s én föl tudtam használni az olvasottakat. Nagy szenzáció lett, a tanárom felolvasta az osztályban, még a tanáriban is. És kikönyörögte, hogy ne buktassanak meg. Az osztályban elkönyveltek az „olvasó Jákinak”, ez rangot adott nekem, s talán ez volt az az indíttatás, hogy olvasó emberré váljak.

Mivel nem kérdeztem, Jáki László nem beszélt arról, hogy a 17. évfolyamába lépett Könyv és Nevelés folyóirat újjászületésében is a kezdeményezők között volt, éveken át szerkesztette a lapot, s mindmáig segít Csík Tibornak, a jelenlegi főszerkesztőnek. És arról sem beszélt, hogy van egy másik könyvsorozat is, a Mester és tanítványok. Ez is a Tudós tanárok – tanár tudósok sorozat „módjára” készül...

¹⁰ A családi környezet és az olvasás címmel megjelent az első összeállítás a gyűjteményből: Könyv és Nevelés, 2015. 2. sz.

¹¹ Elliott Roosevelttől (1947): *Apám így látta*. Dante Kiadó, Budapest.

JÁKI LÁSZLÓ

Elkésztett recenzió

Gondolatok Jancsó Benedek *Középiskoláink reformja* című, 1891-ben megjelent könyvéről¹

Jancsó Benedek könyve kapcsán is felvethető a kérdés, vajon jól gazdálkodunk-e neveléstörténeti értékeinkkel?

A pedagógia történetében az elmúlt évszázadok, sőt évezredek során számos időtálló megállapítás született. Ha ezek mögött nem is álltak mai értelemben vett tudományos kutatások, mégis mindmáig érvényes igazságokat tartalmaznak. Egyszerű példa: az „ép testben ép lélek” tétel olyan, mint a matematikában a 2×2 , mégis hosszú időnek kellett eltelnie, hogy eljussunk a mindennapi testnevelésig. Valahogy ez jut eszünkbe a középiskola körül évszázada folyó vitáról; miért nem tudtuk, tudjuk felhasználni Jancsó-nak a középiskolával kapcsolatos megállapításait. Jancsó könyvének megjelenése idején, és azóta is, számtalan próbálkozás történt a középiskola optimális beillesztésére a közoktatási rendszerbe. A középiskola lehet 8 és 4 osztályos, volt humán- és reálgimnázium, volt görög és görögpótló, volt 5+1-es változat, hogy csak a legismertebb változatokat – pontosabban csődöket – említsük. Sok minden volt, csak egyvalami hiányzott: hogy tudományos alapossággal értékeljük, mi volt e próbálkozások csődjének az oka, illetve mi volt bennük az az érték, mely minden továbbinak a kiindulópontja lehet(ne).

Az elkészített recenzió természetesen nem pótolja a tudományos alaposságú elemzést, mindössze felvillant egy értékes írást, melynek számos pontja érinti a jelenkori törekvéseket.

Jancsó reformtervének kiindulópontja az egységes középiskola, de oly formában, hogy az egységen belül a szelekció a társadalmi-gazdasági elvárásoknak és a tanuló ifjúság életkori sajátosságainak, szellemi adottságainak, teljesítményeinek figyelembevételével történjen. Tervezete szerint a 9 éves középiskolában a szelekció egy 3+4+2-es tagolódásban működne.

Az első szint magába foglalná a közoktatás legszélesebb alapjait, az elemi iskola negyedik osztálya utáni osztályokat, a polgári iskolát, a középiskola alsó négy osztályát. A tervezet szerint ez megkímélné a szülőket attól, hogy gyermekük 10 éves korában döntsenek a továbbtanulásáról, amikor az „individuais tehetségek és hajlamok még bölcsőjükben szunnyadnak.” A tervezet tehát a szelekciós rendszer első fokozata végén azokat a tanulókat irányítaná gyakorlati irányba, akik adottságai, képességei, teljesítményei ebbe az irányba mutatnak. Jancsó óv a társadalomban már akkor is jelen levő szemlélettől, hogy a szellemi

Jancsó reformtervének kiindulópontja az egységes középiskola

¹ Dr. Jancsó Benedek (1891): *Középiskoláink reformja. Paedagogiai tanulmány*. Budapest.

munka feltétlen elsőbbséget élvezzen. Bölcsen fogalmazza meg, hogy az első három év után szükség esetén lehet egy gyerekből „jóralvó csizmadiainast csinálni, de nem tudom: micsoda eszközzel bírhatnók rá mi a bukkott diákot, még ha csizmadia gyermeke is volna, hogy kezébe vegyen egy dikicset, meg a kaptafát. A tönkrement gentry-ivadék inkább csavargó s tolonczházak lakója lesz, semhogy keresne magának tisztességes, de testi munkával összekötött foglalkozást.”

Az első három év után a tanulók szigorú vizsga alapján kétféle bizonyítványt kapnának. A gyengébb teljesítményt nyújtó tanulók jogot kaphatnának szakiskolai tanulmányok folytatására, míg a jobb osztályzatúak maradnának a tudományos pályákhoz vezető úton. Jancsó véleménye szerint a középiskola első három éve után a szakiskolába kerülő tanulóknak elsősorban gyakorlati képzést kell biztosítani. „Ha az ipari, kereskedelmi iskolákban kevesebb elmélet, de több gyakorlati ismeret elsajátítására törekszünk, akkor a mostani 3 éves tanfolyam a rövidebb előkészítő iskolázás mellett is teljesen elégséges lesz arra, hogy képzett iparosokat és kereskedőket kapjunk, sőt talán még inkább elérjük azt, hogy az ilyen iskolák végzett növendékei nem fognak az ipari és kereskedelmi gyakorlatról úgy félni, mint most.”

A következő, a 12–16 éves tanulókat felölelő négyéves szakasz végén ismét szigorú vizsga következne. A gyengébb fokozatot elérők lényegében a hagyományos érettségivel járó jogokat kaphatnák, viszont a felsőfokú továbbtanuláshoz további két évre lenne szükség. A tényleges képességeken alapuló rendszer emelné az oktatás színvonalát. A középszinten kevesebb lenne ugyan a tanuló, de a jobb minőségű

összetétel magasabb szint elérését tenné lehetővé.

A szelekciós rendszer – teljesen újszerűen – figyelembe veszi a tanulók szellemi teljesítményeit, adottságaikat úgy, hogy ezt összhangba hozza a társadalmi-gazdasági igényekkel.

A tervezet demokratikus jellege aligha szorul bizonyításra, hiszen a szelekciós rendszer tanulói teljesítményen, adottsá-

gokon és nem a szülők vagyoni helyzetén alapul.

A tervezet fentiekben említett elvei szerint készülne a tanterv. Jancsó felismerte, hogy egy iskolarendszeri reformot követnie kell egy tantervi reformnak; tantervi reformja ugyancsak több, a korabeli szemlélettől elért elemet tartalmaz. Jellemző példaként hozta fel a hagyományos vitában, mely szembeállította a humán és a természettudományos műveltséget, Jancsó humán beállítottsága ellenére állást foglal a természettudományos műveltség fontossága mellett. Vonatkozó gondolatait – fontosságuk miatt – szó szerint idézzük. „Nincs igazuk az ortodox paedagogusoknak, mikor azt mondják, hogy a természettudományok a mainál előbbi helyet a középiskolai oktatásban azért sem követelhetnek magoknak, mert módszerök még nem olyan megállapodott, mint a százados gyakorlaton alapuló nyelvtudományoké, hogy ezeknek nevelő értékével voltaképpen tisztában sem vagyunk. Ha a természettudományok tanításának methodikája még fejletlen, s nevelő értékük nincs megállapítva, annak okai egyenesen magok az orthodox paedagogusok, kik az iskolában csak azért túrték meg, mert kénytelen voltak engedni az élet követelményeinek. Hogyan is fejlődhetett volna a természettudományi oktatás, mikor be volt szorítva az iskolai

a szelekciós rendszer tanulói teljesítményen, adottságokon és nem a szülők vagyoni helyzetén alapul

tantervek valamelyik zugába, hol számára életető levegő, napfény és meleg nem volt.” Jancsó szerint az önállóvá tett természettudományos oktatás nemesítő lehet etikai és irodalmi szempontból is. Példaként említi, hogy megfelelő természettudományos oktatás esetében „az ifjú nem fogja unalommal vagy érzéketlenül átlapozni Petőfi azon költeményeit, melyekben természet-szemlélete bölcsészeti felfogással magasulva nyilvánul.”

Jancsó tervezetében részletesen foglalkozik az egyes tantárgyak tantervi kérdéseivel, majd külön fejezetet szán a testi nevelésnek. 1891-ben felismeri, hogy a jövőben a tanulókkal szemben támasztott értelmi munka igénye csak növekedni fog. „Nincs más védelmi eszköz – írja –, mint lehetővé tenni, hogy ifjúságunk testileg is megbírija a ráhalmozott ideg- és izomemésztő szellemi munkát.” Jellemző, hogy a német tornával szemben a játékot helyezi előtérbe, mert az jobban megfelel a tanulók életkori sajátosságainak. Amint korábban már olvashattuk, reformtervezetének minden elemét áthatja az életkori sajátosságok figyelembevétele.

Végül Jancsó minden reform kulcssze-replőjével, a tanárral és a tanárképzéssel foglalkozik. Alapelve a hivatástudat, a tanári önállóság. „A tanárságra még nem kvalifikál – amint néhányan hinni szeretik – a csendes butasággal határos jámborság, a napszámos kenyérkereső szerénység s kevéssel való megelégedése.” El kell érni – írja Jancsó –, hogy a tanári pályára csak

tehetséges és önmagukban igazi hivatást érző egyének lépjenek.

„Legnagyobb jutalmam az lenne, ha nemcsak tanártársaim, de kultúrpolitikuskaink és a művelt nagyközön-ség azon tagjai is elolvasnák, kik a közokta-tásügy kérdései iránt érdeklődni szoktak.” – írja könyvének bevezetőjében Jancsó.

A „legnagyobb jutalom” azonban elmaradt. Jancsó könyvének megjelenése idején 93 pedagógiai folyóirat jelent meg, de tervezetével csak a Magyar Paedagogia foglalkozott. A bírálatot a művelt, tájékozott, de konzervatív szemléletű Öreg János tanítóképző intézeti tanár írta, aki több pozitív

el kell érni – írja Jancsó –,
 hogy a tanári pályára
 csak tehetséges
 és önmagukban igazi
 hivatást érző egyének
 lépjenek

megjegyzés mellett egyér-telműen elvetette Jancsó tervezetének legfontosabb elemét: a szelekciós rend-szert. Öreg szokatlanul keményen fogalmazott, miszerint „ehhez hozzá nem járulhatunk”, mert ez korlátlan hatalommal ruházná fel a tanárokat és

csorbítaná a szülői jogokat. Tegyük hozzá, hogy Öreg nem mondja ugyan ki, de ő a vagyonos szülők gyenge képességű gyerekei jogainak, lehetőségeinek csorbítására gondolt.

A középiskola reformja elmaradt, Jancsó tervezete feledésbe merült, és nem segített az oktatásügy számára legtöbb gondot okozó középiskola problémájának megoldásában. Jancsó tervezetének egyes elemi azonban egy évszázad után is figyelmet érdemelnének. Az elkésztett recenzio talán segíti a múlt értékes törekvéseinek megismerését.



HALÁSZ GÁBOR

Oktatási változás és innováció Japánban: az OECD-Tohoku iskolaprojekt

II. A projekt lehetséges hatásai egy felmérés tükrében¹

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Ez a tanulmány az OECD és a tohokui iskolák projektjéről (OTI-projekt) az Új Pedagógiai Szemle előző számában megjelent írás második része. Ennek a 2012-2014 között Japánban zajlott projektnek a keretében a 2011-es szökőár, földrengés és nukleáris katasztrófa sújtotta tohokui régióból csaknem száz diák vett részt egy kétnapos párizsi rendezvény megszervezésében, melyen a régió vonzerejét és az újjáépítési munkálatokat mutatták be. A sikeres projekt egy oktatási változási modellt is életre hívott, melyet más oktatási rendszerekben is alkalmazni lehet. A projekt kulcsszereplőivel készített interjúk, kötetlen beszélgetések és egy tohokui pedagógusokkal felvett kismintás (N=26) kérdőíves felmérés eredményei alapján a projekt kis mértékben hatással volt a részt vevő iskolákra, egyenrangú kapcsolatot teremtett pedagógusok és diákok között, előmozdította a pedagógusok tanulását. Jelentős mértékben fejlesztette a diákok képességeit, növelte önbizalmukat és bizonytalanságtűrésüket, ezáltal a tanulók kreatívabbak, motiváltabbak, aktívabbak lettek. A projekt folytatásának öt lehetséges módja a teljes megismétlés, a kisebb léptékű országos megvalósítás, mozgalom vagy civil szervezet létrehozása, kísérleti iskola alapítása vagy a módszer elterjesztése a rendes pedagógiai gyakorlatban. Az OTI-projektben figyelemreméltó lehetőségek rejlenek az innováció előremozdítására, ezáltal a közoktatás minőségének növelésére, Japánban és a világon máshol is.

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

¹ A tanulmány első részét lásd előző lapszámunkban: Halász Gábor (2015): Oktatási változás és innováció Japánban: az OECD-Tohoku iskolaprojekt. I. A tohokui oktatási modell. In: *Új Pedagógiai Szemle*, **65.** 1-2. sz., 33-51. A tanulmányt az angol eredetiből Bozsik Viola fordította

LÁTHATÓ HATÁS, LEHETSÉGES HATÁS

A tanulmány első részében bemutattam az OTI-projekt sajátosságait, és a projektet meghatározó oktatási változási modellt. A második részben azt a kérdést elemzem egy kismintás kérdőíves felmérés, illetve interjúk tükrében, hogy mely hatásai érzékelhetők már most a projektnek az iskolákra, a pedagógusokra és a részt vevő diákokra, illetve milyen lehetséges hatásai vannak még, hogyan folytatható, és válhat-e belőle más oktatási rendszerben alkalmazható változáskezelési eljárás.

2013 augusztusában kéthetes japán tanulmányutam keretében 26, a projektben részt vevő (11 fő) és részt nem vevő (12 fő) pedagógussal vettem fel kérdőívet.² Ekkor, és az ezt követő, 2014. februári néhány napos út során három iskolaigazgatóval, pedagógusokkal, külső támogatókkal, a kormányzati szféra képviselőivel készítettem interjút, illetve beszélgettem kötetlenül, melynek keretében többek között az OTI-projekt lehetséges hatásairól faggattam őket. Kutatásom központi kérdése volt az is, hogy a projekt hogyan befolyásolta ténylegesen az iskolák mindennapi gyakorlatát, illetve milyen hatással volt a pedagógusokra és a részt vevő diákokra. Fontos kérdés, milyen hatásokat lehet megfigyelni, és melyek a potenciális hatások, ez határozza meg ugyanis az OTI-projektnek mint innovációs modellnek az értékét. Más szóval ez dönti el, lehet-e belőle a „változás katalizátora” a japán oktatási rendszerben.

Támogató iskolai környezet

Láthattuk, hogy az OTI-projekt kívül esik a szokásos iskolai gyakorlaton, mivel alapvetően iskolán kívüli program, melyben kevés diák vesz csak közvetlenül részt, és egy-egy iskolából általában csak egy tanár kapcsolódik be a projektbe. Maga a „részt vevő iskola” kifejezés is pontatlan, hiszen az iskolák papíron nem állnak kapcsolat-

ban a projekttel: a diákok és a tanárok a résztvevők, s bekapcsolódásuk tulajdonképpen a „magánügyük”. Amikor arról kérdeztem a programba bevont diákokat, tudják-e

szándékos lehetett a projekt távol tartása a szokásos iskolai tevékenységektől

az iskoláikban, milyen feladataik vannak a projektben, csaknem mindig nemleges választ kaptam. A tanulók szerint az iskolaigazgatók azt talán meg tudnák mondani, hogy diákjaik közül hányan érintettek, de név szerint felsorolni már csak az osztályfőnökök tudnák őket. Az egyik helyi, vezető oktatási tisztviselő szavai arra engedtek következtetni, szándékos lehetett a projekt távol tartása a szokásos iskolai tevékenységektől.

A kérdőívben rákérdeztem, **milyen hatással volt a projekt az iskolai életre.** A kitöltő tanárok közül csupán három érzékelt az iskolában jelentős vagy komoly átalakító hatást, 22-en csekély vagy éppen csekély hatást sem. A válaszokban nem volt szignifikáns különbség a projektbe bevont és nem bevont tanárok között. Az egyik külső támogató szerint a projekt sehogyan sem befolyásolta az iskolákat.

A projektben részt vevő három iskolában tett látogatásom alapján azonban az volt a benyomásom, hogy bár a projekt az

² Hárman nem válaszolták meg ezt a kérdést, így nem tudni, résztvevők voltak-e.

iskoláktól viszonylag elszigetelten működött, mégis hatással volt rájuk. Mindhárom iskolaigazgató támogatta az ötletet, hogy a projektbe bevont diákok és tanárok mutassák be a program tapasztalatait, eredményeit a projektben részt nem vevő társaiknak. „Szeretném, ha a diákjaink megosztanák tapasztalataikat a többi tanulóval, jó lenne, ha lehetőségük nyílna arra, hogy megmutassák, mit is csinálnak a projektben. Észreveszem rajtuk, ahogyan formálódik, érik a személyiségük, és szeretném, ha ez hatással lenne arra, ahogyan neveljük diákjainkat az iskolában” – mondta ez egyik igazgató. Egy másik intézményvezető így fogalmazott: „Büszke vagyok rájuk. Rendkívüli tapasztalatokra tettek szert, és más a jövőképük, mint a többi diáknak. Remélem, lesz lehetőségük bemutatni iskolánk többi diákjának, mit csinálnak a projektben.” Mikor arról kérdeztem, milyen javaslatai lennének egy ilyen prezentációhoz, azt felelte: „Beszéljenek arról, mit gondolnak, és milyen terveik vannak a jövőre. Ennek a projektnek célja van: beszéljenek arról, hogyan igyekezzenek elérni ezt a célt. Beszéljenek a részletekről: mutassák be, milyen lépésekkel haladnak a kitűzött cél felé.” A harmadik igazgató

is hasonlóan nyilatkozott: „Remélem, hogy az OTI-projektben részt vevő diákok megosztják majd tapasztalataikat az iskolában is. Azt tanácsolnám, arról beszéljenek, miért azt a témát választották, amin dolgoznak, beszéljenek az érzelmeikről, s próbálják meg átadni motiváltságukat a többi diáknak, s adják át azt is, miért izgatja ez őket.”

Néhány részt vevő pedagógus a projektbe be nem vont kollégáival való konfliktusról számolt be. Például a kimaradt kollégák egyike kijelentette, nem támogatja a diákok részvételét, mert úgy gondolja, káros következményei lesznek az

rendkívüli tapasztalatokra tettek szert, és más a jövőképük, mint a többi diáknak

egyetemi felvételi vizsgafelkészülésre. Mikor arról kérdeztem a tanárokat, **vannak-e olyan kollégáik, akiknek fenntartásaik vannak az OTI-projekt pedagógiájával kapcsolatosan**, 11 fő igennel válaszolt. A megkérdezett tanárok közül csupán ketten értettek egyet ezzel az állítással: „Az iskolánkban minden tanár támogatja az iskola részvételét a tohokui iskolaprojektben”.

Habár sokat hallottam az OTI-projektbe nem bevont pedagógusok nyílt fenntartásairól és idegenkedéséről, mégis az volt a benyomásom az iskolalátogatók és az igazgatókkal készített interjúk alapján, hogy sok iskolában kifejezetten fogékony és támogató a légkör. Az egyik igazgató a következőképpen magyarázta néhány tanár negatív attitűdjét: „Rövidlátók azok, akik úgy gondolják, időpocsékolás a diákok részvétele a projektben. Nem látják be, melyek a tanulók valódi érdekei. Ha nem is sikerül majd a felvételi vizsgájuk, akkor is olyan tapasztalatokkal gazdagodnak a pro-

jekt által, amelynek döntő hatása lesz a jövőjükre. A feladatunk nem pusztán annyi, hogy egyetemre küldjük gyermekeinket. Hosszú távon kell gondolkoznunk. Örülnék neki, ha minden diákunknak része

lehetne hasonló tapasztalatokban.”

A tanárok véleménye jelentősen eltért **az OTI-projektnek a részt vevő iskolák tanítási gyakorlatára tett hatásai** megítélésében. 26-ból kilenc pedagógus látott komoly változást a tanárok tanításról és a tanulásról való gondolkodásában. Tizenegyen nem vettek észre számottevő hatást. Másként vélekedtek a részt vevő és a részt nem vevő tanárok: miközben a 12 be nem vont tanár közül csak hárman láttak igazi hatást, addig a 14 bevont tanár közül hatan is úgy gondolták, hogy a projekt erősen formálja az iskolát.

Mikor arról kérdeztük a tanárokat és igazgatókat, alkalmazhatóak voltak-e az OTI-projektben felhalmozódott tapasztalataink a szokásos osztálytermi gyakorlatban, tipikusan azt a választ kaptuk, hogy ez az integrált tanulmányok keretei között volt lehetséges. A japán oktatási minisztérium általános és középfokú oktatásért felelős főigazgatója említette is az integrált tanulmányokat, mint a hivatalos tanterv azon részét, amely hasonló képességeket fejleszt, mint az OTI-projekt. A tanulók válasza is összecsengtek ezzel. Egyikük például elmesélte azt a hároméves projektet, melyre az IT keretei között került sor a fenntartható fejlődés témájában, ennek részei voltak a külsős partnerekkel való megállapodások (például az „újrahasznosítási ipar” résztvevőivel), valamint a diákok által kidolgozott, a városukban alkalmazható megoldási javaslatok is. Arra is akadt példa, hogy az OTI-projekt egyik külsős partnere egy IT-projekt megvalósításában is szerepet vállalt. Ugyanakkor azt is hangsúlyozták, hogy az integrált tanulmányok adta keretek sokkal kevésbé nyitottak, mint az OTI-projekt keretei. Ahogy az egyik igazgató elmondta az integrált tanulmányok kapcsán: *„az időhiány miatt nem engedhetjük meg, hogy minden diák maga alakítsa ki tanulási útjait”*.

Az iskolákra gyakorolt hatás egyelőre elég szerény, s azok a nehézségek és konfliktusok, melyekről értesültem, tovább gyengíthetik a projekt lehetséges hatásait.

A kölcsönös tanulás jelentőségének felértékelődése

Az OTI-projekt pedagógiája kapcsán az egyik leggyakrabban hangsúlyozott jellem-

ző a kiegyensúlyozott, kétoldalú kommunikáció tanárok és diákok között. Majdnem mindegyik interjúalanyom (diák és tanár) megemlítette az egyenrangú pedagógiai kapcsolatot, amely lehetővé teszi, hogy ne csak a diákok tanulhassanak a tanároktól, hanem a *„tanárok is a diákoktól”*. A tanulók gyakran hangsúlyozták, hogy ez éles ellentétben áll az iskolával, ahol a tanárok többnyire nem viselik el az egyenrangú kapcsolatokat, és a diákoknak általában nem szabad kérdeznük. A tokiói műhelyfoglalkozás plenáris ülésén, ahol a diákok

találkoztak Japán OECD-hez delegált nagykövetével, az egyik tanuló a következő meghökkenítő hozzászólást tette: *„Az hatott rám legjobban a projektben, hogy itt a felnőttek is tanulnak, és többek között tőlünk, diákoktól is. Ez azért fontos, mert ha a felnőttek nem képesek tőlünk tanulni, akkor tanítani sem lesznek képesek minket.”*

Sok megfigyelő úgy gondolná, hogy az OTI-projekt diákokat és tanárokat egyenrangúként dolgoztató pedagógiája olyan távol áll a szokásos japán iskolák pedagógiai világától, hogy ez már önmagában radikálisan szűkíti a projekt lehetséges hatásait az iskolák pedagógiai gyakorlatára. A diákok, akikkel beszéltem, mind megerősítették ezt a feltevést, ugyanakkor a résztvevő iskolák igazgatóival készített interjúkból sokkal pozitívabb kép rajzolódott ki.

Mindegyiküknél rákérdeztem, mit szólnak a fentebb idézett tanulói észrevételhez. Válaszaik alapján az a benyomásom, hogy a projekt és a szokásos iskolai gyakorlat közötti pedagógiai szakadék nem olyan mély. Az egyik igazgató a következőket mondta el: *„Mi, tanárok nem tudunk és nem értünk mindent. Ha diákjaink különleges tapasztalatokkal gazdagodnak, tanulhatnak a prezentációikból, és ez hasznos nekünk,*

az iskolákra gyakorolt hatás egyelőre elég szerény

pedagógusoknak. *Habár tanárok vagyunk, tanulunk a diákjainktól. Akik ezt nem értik, azok belsőleg bizonytalanok. A pedagógusok még az alapfokú iskolában is tanulnak a diákjaiktól.*

Úgy tűnik, hogy a projektben való részvétel nemcsak a diákokra gyakorolt figyelemreméltó hatást, hanem számos pedagógusra is. Egyikük azt mondta, nem tudta elképzelni, mielőtt csatlakozott volna a projekthez, hogy tanárok és diákok *„ugyanazon a szinten lehetnek, és közösen oldhatnak meg problémákat”*. De megértette, hogy *„partnere lehet a diákoknak”, és „tanítási gyakorlata teljesen megváltozott”*. Azelőtt *„nem ösztönözte a diákokat arra, hogy kérdéseket tegyenek föl”,* most viszont már *„szükségesnek tartja a tanulói aktivitást”,* s úgy gondolja, *„a diákoknak képesnek kell lenniük különböző szempontok szerint gondolkodniuk”*. Egy másik tanár arról a tapasztalatáról számolt be, hogyan *„tanulta meg fokozatosan a legnehezebbet: egyensúlyt tartani irányítás és háttérben maradás között”,* és etalálni, *„mikor lehet irányítás nélkül hagyni a diákokat”*. Ezek

hogyan „tanulta meg fokozatosan a legnehezebbet: egyensúlyt tartani irányítás és háttérben maradás között”

már a diákok tanulásának mélyebb megértését mutatják: ha túl hamar megadjuk a válaszokat, azzal megakadályozhatjuk az alapos tanulást (deep learning). Egy harmadik pedagógus azt fejtette ki:

mióta csatlakozott a projekthez, *„nyitottabbá vált a párhuzamos értelmezések elfogadására”,* és tudatosodott benne, hogy az ő meglátásai *„csak egy csokor a sok lehetséges magyarázat közül”*. Ez ösztönzi arra, hogy több vitát, beszélgetést kezdeményezzen az osztályában. A múltban *„leereszkedően bánt a diákokkal”,* most azonban *„többre tartja a véleményüket”,* és *„több lehetőséget fog biztosítani véleményük kifejtésére.”* Elmondta: *„Azt már a projekt előtt is el tudtam fogadni, hogy a diákoknak is van saját véleményük, most azonban már tisztelni is tudom azokat.”* A projekt pedagógiájáról és ennek a részt vevő tanárok attitűdjére gyakorolt hatásairól az egyik részt vevő tanár előadást is tartott a 2013 augusztusában a tokiói nyári iskolában megrendezett, az OTI-projekt lehetőségeiről szóló szemináriumon. (Lásd az alábbi keretes írást.)

A tanári tanulás az OTI-projektben

A felnőttek nagy tudásúak, tapasztaltak és okosak. Ez az álláspont kockázatkerülésre ösztönöz, s néha még a kíváncsiságtól és megfoszt bennünket. A diákoknak kevés a tapasztalatuk, hiszen fiatalok, azonban megvan még bennük a természetes kíváncsiság. Velük együtt dolgozva újratanultuk, újjáélesztettük magunkban a kíváncsiságot, s a bátorságot a kockázatvállalásra. Az is jó volt, hogy amikor a felnőttek nem tudtak megegyezni valamiben, csak kerülgették a forró kását az érveikkel, a diákok figyelmeztettek minket, hogy ne húzzuk az időt. A felnőttek gyerekesége előhívta az érettséget a gyerekekből. Az egyik műhelyfoglalkozáson azt mondta egy diák, olyan felnőtté akar válni, aki képes felelősséget vállalni, *„nem úgy, mint azok a felnőttek, akikkel általában találkozom.”* [...] A párizsi rendezvényen tíz olyan elképzelést fogunk megvalósítani, melyek a diákok fejéből pattantak ki. Például egy hatalmas, a Mars-mezőn

felengedett léggömbbel meg fogjuk mutatni, milyen magas volt a szökőárhullám. Az elképzelések formálódása, csiszolása során bevezettünk egy „kritikának” nevezett megbeszélési elemet. A diákok bírálhatták a többi csapat javaslatait. Kiderült, hogy sose csináltak még ilyet. Úgy tűnik, van egyféle kulturális gát is, nehezükre esett bírálni mások munkáját, különösen a barátaikét. Meg kellett tanulniuk ennek a módszereit. Azt tapasztaltuk, hogy meg tudják tanulni.³

Az OTI-projektben részt vevő pedagógusok dolgát nemcsak az nehezítette meg, hogy annak pedagógiája különbözik a tipikus japán középiskola pedagógiai kultúrájától, hanem az is, hogy ez nem volt előre és részletesen tisztázva. A fentebb idézett tanár, aki az irányítás és passzivitás közötti egyensúlyról beszélt, megjegyezte: a projekt indulásakor semmilyen útmutatást nem kaptak a projekt működtetésére vonatkozóan, s gyakorlatilag mindent saját maguknak kellett kitalálniuk, közösen a diákokkal. Egyszerre kellett új képességeket is megtanulniuk a tanításhoz és a tanulásszervezéshez, és menedzselniük egy programot, számukra ismeretlen pedagógiai környezetben, melyet nyitottság és magas fokú bizonytalanság jellemez. A 2013. augusztusi tokiói szeminárium egy másik tanárelőadója a következőképpen fogalmazott: *„az volt a legnehezebb, hogy én magam sem tudtam a válaszokat azokra a problémákra, amelyekkel foglalkoztunk. Ezzel együtt, ha egy olyan témát választottam volna, amit biztonsággal, jól ismerek, a diákjaim nem értek volna el olyan sikereket, mint így, például a zselé készítésével. Mivel kiléptem a komfortzónámból, magam is sok dolgot tanulhattam. Bizony nagy különbség van a jól lefektetett keretek között megvalósuló projektalapú tanulás és a mi megközelítésünk között.”*

Ezek az eredmények azt bizonyítják, hogy a projektnek viszonylag kevés hatása volt a részt vevő iskolákban a tanítási gyakorlatra, tanári attitűdökre, s ha volt is, az szinte kizárólag azon az egy-egy tanáron keresztül történt, akik helyi vezetőkként közvetlenül szerepet vállaltak a projektben. Ők viszont esetenként látványos változásokról számoltak be mind a tanításról és tanulásról vallott gondolkodásukban, mind a gyakorlati tanári képességeikben. Az tehát a logikus következtetés, hogy bár csak szerény hatást lehetett megfigyelni az iskolákban az OTI-projekt kapcsán, ennél jóval nagyobb változásokat is elindíthatna.

Kreatívabb, bizonytalanságot jobban tűrő, magabiztosabb diákok

Az kezdettől fogva nyilvánvaló volt, hogy a 2014-es párizsi rendezvény megvalósításán túl a projektnek hosszabb távú és ambiciózusabb céljai is vannak. Ezt csaknem minden interjúalanyom többször ki is mondta: diákok, tanárok, a helyi vezetők, a részt vevő iskolák igazgatói és a minisztérium képviselői is. A projekt egyik vezető szereplője így fogalmazott: *„Ebben a projektben nem a projektzáró esemény a lényeg, hanem maga a*

³ Forrás: Tanári előadás Tokióban, 2013. augusztus 7-én, a *Hogyan változtassunk az oktatásban? – a tohokui tapasztalatok más országokkal való összehasonlításban* c. szemináriumon.

folyamat.” Másikuk szerint „20-30 éven belül ezek közül a diákok közül sokan vezetői pozíciót fognak betölteni, nemcsak Japánban, hanem a világban is.” Ehhez a projekt egy másik kulcsszereplője hozzátette: „ezzel a projekttel a résztvevők személyiségfejlődését, emberi és lelki tartását (ningen ryoku) erősítjük”.

A projektben részt vevő tanulók viselkedésére, képességeire, attitűdjére vonatkozóan nagyon jelentős hatásról számolt be gyakorlatilag mindenki, akivel találkoztam. A leggyakrabban említett hatás az a rendkívül látványos fejlődés volt, ahogyan a diákok megtanulták kezelni a kiszámíthatatlan tényezőket, a bizonytalan helyzeteket, és egyre inkább feltalálták magukat. A másik gyakran em-

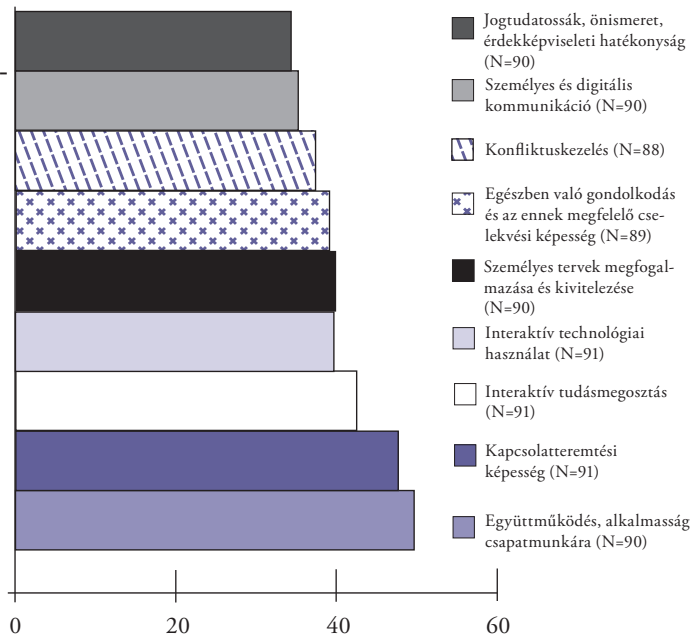
lített új képesség a nagyobb önbizalom, a bátrabb és pontosabb önkifejezés volt. Az egyik részt vevő pedagógus ezt így fogalmazta meg: „Jobban megállják a helyüket a bizonytalan helyzetekben, ügyesebben találnak önálló, új megoldásokat, jobban ki tudják fejezni a véleményüket, kéréseiket, és ügyesebben tudnak nagy közönség előtt előadni.”

Egy, a projekt első és második évében megismételt, a részt vevő diákok önértékelésén alapuló felmérés szerint jelentősen fejlődtek a kommunikációval, a tudás alkalmazásával, megosztásával és eszközeinek (a nyelv, az információ, a technológia) interaktív használatával kapcsolatos képességeik. (Lásd az 1. ábrát.)⁴

1. ÁBRA

Néhány kompetencia fejlődése az OTI-projektben részt vevő diákoknál a program első évében (az önértékelésen alapuló tesztek pontszámainak növekedése, %)

Taguma (2013) önértékelési tesztjeiből nyert adatok alapján számolva



⁴ Ezek az OECD DeSeCo programjában meghatározott kulcskompetenciák.

Azok a tanárok, akiket **a projektbe bevont és be nem vont diákok közötti különbségekről** kérdeztem, több szempontból is jelentős eltérésekről számoltak be. Válaszaik szerint a projektben részt vevő diákok a többiekénél jobban tisztában voltak a katasztrófa utáni újjáépítési időszak nehézségeivel, érettebben gondolkodtak, motiváltabbak, kreatívabbak, az órákon aktívabbak voltak, s a helyi közösség életében is tevékenyebben vettek részt, erősebb volt bennük a vállalkozó szellem, és nyitottabban viszonyultak az üzleti szférához.

A diákok bizonyos képességeinek fejlesztése szerepelt az OTI-projekt eredeti céljai között, a tanárookra vonatkozóan azonban nem voltak efféle tervek. Az OECD honlapján 2011-ben publikált háttérdokumentum így fogalmaz: *„A rendezvény szervezése során a diákok vezetői képességekre tesznek majd szert, fejlődni fog a kritikai gondolkodásuk, tárgyalókészségük, kreativitásuk, jobban együtt tudnak működni másokkal, s képesek lesznek a nemzetközi perspektívát is szem előtt tartva gondolkodni. Ezek összhangban vannak az OECD 21. században szükséges kulcskompetenciáit definiáló keretdokumentumával.”* Fontos azonban hangsúlyozni, hogy nem lehet éles elválasztó vonalat húzni a tanulói és tanári kompetenciák között. Az eredeti projektdokumentumban kijelölt tanulói kompetenciák fejlesztése ugyanis olyan pedagógiai eszközök alkalmazását teszi szükségessé, melyhez szükség van bizonyos tanári kompetenciák meglétére. Ez expliciten meg is jelenik abban a részben, amely alkalmazandó módszerként a projektalapú tanulást írja le: *„Azért alkalmazzuk a projektalapú tanulást, mert így lehet legjobban bevonni a*

diákokat. Ahhoz, hogy elérhessük ezt a célt, a diákok a valós életből vett feladatokat fognak kapni, s ezáltal elkerülhetetlenné válik számukra, hogy önállóan kezdeményezzenek és csapatmunkában, egymással együttműködve dolgozzanak.” (OECD, 2011)

A FOLYTATÁS LEHETŐSÉGEI

Mikor **az OTI-projekt jövője** felől érdeklődtem, 15 interjúalanyom azt a meggyőződését hangoztatta, hogy a projektnek nem szabadna véget érnie 2014 augusztusában a párizsi rendezvényvel, valamilyen formában folytatni kellene. Az a három fő, aki ezzel nem értett egyet, nem volt a projekt résztvevője. Még nagyobb számban (16 fő) értettek egyet a pedagógusok azzal az állítással, hogy **a projekt eredményeit fel kell használni és el kell terjeszteni**, s csupán négy fő vélekedett úgy, hogy nem, vagy inkább nem.

Erre a kérdésre az egyik diák így válaszolt: *„Kár lenne, ha csak nekünk lenne lehetőségünk megtapasztalni a projekt hatásait. Mikor idősebbek leszünk, beszélünk kellene másoknak is erről a projektről, és arról, mit tanultunk ennek során. Sok ilyen projektre lenne szükség, ahol a tanulók döntést hozhatnak, és megtapasztalhatják ugyanazt a felelősséget, amit mi megtapasztaltunk, s nemcsak itt, hanem szerte az országban. [...] Talán egy új mozgalom is elindulhatna.”* Az egyik tanár, akit sok résztvevő a projekt egyik legmeghatározóbb informális vezetőjeként említett, azt mondta, minden japán iskolának részt kellene vennie egy OTI-projekthez hasonló programban.

az eredeti projektdokumentumban kijelölt tanulói kompetenciák fejlesztése ugyanis olyan pedagógiai eszközök alkalmazását teszi szükségessé, melyhez szükség van bizonyos tanári kompetenciák meglétére

Sok tanár és diák kifejezetten mondta is, hogy bekapcsolódnának a folytatásba, ami további, a Tohoku régió kívüli iskolák és tanárok bevonására, illetve az eredmények közvetítésére irányulna. Általános volt az egyetértés abban is, hogy az eredeti projektben részt vevő diákok mentorként, facilitátorként vehetnének részt a jövőben megvalósítandó hasonló projekteken. Néhány diák még egy új iskola alapítását is felvetette.

Láthattuk, hogy az OTI-projektnek eredendően egyáltalán nem volt célja az iskolákra hatni, különösen nem az osztálytermi tanítási gyakorlat szintjén. Az azonban már a legelején is egyértelmű volt, hogy ha a projekt sikeres lesz, és eléri közvetlen célját (a 2014-es párizsi rendezvény megszervezését a diákok aktív részvételével), az fölveti majd a kérdést, pedagógiájának van-e relevanciája a japán iskolák, a szokásos tanórák számára. Ha a projekt keretei között bebizonyosodik, hogy a diákok képesek önállóan megszervezni a tanulásukat, s fejlődnek a „21. századi képességek” terén, s ha a tanárok tudnak velük együttműködve, tanulásuk facilitátoraiként foglalkozni velük, miért ne lehetne ugyanezt a szokásos iskolai keretek között is megvalósítani?

A projekt tehát nagyszabású pedagógiai kísérletként alakult Japánban. Kikerülhetetlen a kérdés, milyen hatása lehet a szokásos japán tanítási gyakorlatra, s akik szeretnék ezt megújítani, azok tekinthetnek-e a változások elindítójaként az OTI-projektre? Éppen ezért a projekt vezetőinek egyik legnagyobb dilemmája, elősegítsék-e a projekt szélesebb körű, ambiciózusabb „alkalmazását”, vagy ragaszkodjanak a projektben eredetileg kitzűzött, szerényebb célokhoz.

Más szóval, a dilemma az, hogy egy most „kialakuló új oktatási modellként” tekintsenek-e az OTI-projektre, mely az egész japán oktatási rendszerre hatással lehet, sőt, Japánon kívül is, vagy úgy kezeljék, mint egy behatárolt célok kitzűző kezdeményezést, a nagy kelet-japán földrendéget követő újjáépítési munkálatok támogatására.

Ez a dilemma egy másikkal is szorosan összefügg: érdemes-e nagy mennyiségű szellemi energiát fordítani az OTI-projekt kimondatlan pedagógiai elveinek konkrét megfogalmazására, a projekt során felhalmozódott pedagógiai tapasztalatok rendszerezésére és közzétételére, hogy mások tanulhassanak belőle, és más kontextusban alkalmazhassák? Ez egyfelől dilemma az elterjesztés szempontjából, azonban dilemma az innovációk kezelésének szempontjából is: kell-e a projektnek erősebb koncepcionális, elvi irányítás, vagy hagyhatjuk-e, hogy spontán módon alakuljon tovább, egyedül a közvetlenül kitzűzött célt, a párizsi rendezvény megvalósítását tartva szem előtt, nem pedig a távolabbi tekintendő pedagógiai megfontolásokat? Megint csak az a kérdés tehát, vajon egy kialakuló tohokui pedagógiának vagyunk-e a szemtanúi? S ha igen, van-e ennek relevanciája a tohokui régió kívülről? S ha igent mondunk, itt van-e az ideje, hogy rendszerbe foglaljuk ezt a pedagógiát, vagy ez még korai?

Ha szisztematikusan leírjuk az OTI-projektben kialakulni látszó új oktatási modellt, annak az a kockázata, hogy a túl korai rendszerrel befolyásolhatjuk, árthatunk a modell további fejlődésének. Ilyen szempontból előny, hogy az OTI-projektet nem *pedagógiai innovációként* indították (melynek célja egy új tanítás- és tanulás-szervezési modell megalkotása lett

az OTI-projekt nemcsak sajátos – eklektikus – oktatási modellt, új pedagógiát teremtett, hanem kialakított egy új oktatási változási modellt is

volna), hanem *támogató programként* (mely a katasztrófa sújtotta terület rehabilitációját célozta). Az OTI-projekt nemcsak sajátos – eklektikus – oktatási modellt, új pedagógiát teremtett, hanem kialakított egy új oktatási változási modellt is, mely egy sajátos, a katasztrófa teremtette ideiglenesen fennálló helyzetet használt ki, legfontosabb jellemzője pedig a sok nem szándékos hatás és változás, amit hozott.

Mivel (1) a projektnek értékes eredményei lettek, (2) ezek az eredmények az egész japán oktatási rendszer számára relevánsak, s (3) mivel a projektről elképzelhető, hogy a tanulásnak olyan új, innovatív modellt állítva elő, amely még Japánon kívül is érdekes lehet, el kell gondolkodni azon, mi lesz majd a projekt hivatalos, 2014-es lezárulását követően, hogyan lehet az oktatásfejlesztés szolgálatába állítani Japánban és másutt is. Az interjúkból és a beszélgetésekből a következő öt folytatási lehetőség rajzolódott ki:

- 1. A teljes megismétlés.** Ez egyszerűen azt jelentené, hogy megrendeznek egy újabb nagyszabású eseményt egy külföldi nagyvárosban, s a tohokui régióban ezáltal kinevelődik a leendő vezetők második generációja. Ebben az esetben az OTI-projektben legaktívabb diákok, és a helyi vezetőkként bevont tanárok közül néhányan mentori, facilitatori szerepben vehetnének részt az új projektben. Ez nagyarányú magánbefektetést és a regionális oktatási hatóságok támogatását igényelné, és valószínűleg a tohokui iskolák erősebb bevonódását eredményezné.
- 2. Kisebb léptékű megvalósítása egész Japánban.** Ez kisebb projektek megvalósítását jelentené szerte Japánban, az OTI-projekt pedagógiáján alapulván, ugyancsak a korábban részt vettek mentorálásával. Ahhoz, hogy az OTI-

projekt pedagógiai modellje támogatassa ezeket a helyi kezdeményezéseket, szükség lenne a modell szisztematikus elemzésére és koherens bemutatására. Ez egyben egy új szakmai hálózat létrejöttét is jelentené, ami elősegíthetné a pedagógiai újításokat a japán iskolákban. A finanszírozást ez esetben a japán oktatási innovációra elkülönített keretből lehetne biztosítani.

- 3. Mozgalmat indítani, vagy civil szervezetet alapítani.** Ez a forogatókönyv abban az esetben léphetne életbe, ha nem lesz a kormány vagy a regionális hatóságok által hivatalosan támogatott folytatás. Ebben az esetben a legaktívabb diákok és tanárok önkéntes hálózatot alakíthatnának, melyet egyesület, vagy civil szervezet formájában hivatalossá is lehetne tenni. Ez gondozná az OTI-projekt „örökségét”, szellemiségét, a hozzá kapcsolódó elképzeléseket. Egy ilyen egyesületnek vagy szervezetnek lehetne a hosszú távú célja a fentebb (és a következőkben) vázolt forogatókönyvek valamelyikének a megvalósítása.
- 4. Kísérleti iskola alapítása.** Szó esett egy új kísérleti iskola létrehozásáról Fukushima megyében, mely az iskoláztatás új, vonzó módját jelentené azoknak a gyerekeknek, akiket evakuáltak a veszélyesen megnövekedett radioaktív sugárzású területekről. Ez egy normál iskola lenne, ám különleges minisztériumi szabályozás alá tartozna (vagy azon oktatási törvencikkely szerint, amely lehetővé teszi a MEXT számára a sajátos helyi megoldások engedélyezését, vagy a speciális stratégiai zónákra vonatkozó szabályozás szerint). Ez különleges lehetőséget adna arra, hogy az OTI-projektben kidolgozott pedagógiai megközelítést a szokásos osztálytermi keretek között is kipróbálják. Ehhez az országok hatóságok, a helyi/regioná-

lis hatóságok, egy vagy két helyi egyetem (ezek lehetnének az innovációs partnerek, a kísérleti pedagógia gyakorlati megvalósulásának nyomon követéséért felelnének, illetve elemeznék és bemutatnák a kialakuló új modellt), illetve az első projekt diákjai és tanárai szoros együttműködésére lenne szükség.

- 5. A módszer elterjesztése és általánossá tétele a rendes pedagógiai gyakorlatban.** Ez a „tohokui pedagógia” elemeinek átültetését jelentené a rendes oktatásba. Ez kétféleképpen valósulhatna meg: az egyik változatban a projekt ezen elemei a kötelező tanterv részévé válnának, a másik esetben az iskolák szabadon választhatóan alkalmazhatnák ezeket a projektelemeket. Láthatuk, hogy az IT (integrált tanulmányok – *sogotekina gakushu*) mint tantárgy bevezetésével ez elvileg már több mint egy évtizede meg is történt. Azonban ezt a progresszív tantervi innovációt (a projektalapú tanítás alkalmazása, kísérleti tanulás, kutatásalapú tanulás és az iskolán kívüli világra, mint tanulási környezetre tekintés) kísérő implementációs problémák jól jelzik ennek a megközelítésnek a korlátait. Az IT hatékony bevezetése kifinomult tanulás-szervezési technikák alkalmazását teszi szükségessé. Ezek elsajátítása nem egyszerű. Az ilyen technikákat nem lehet előírásokkal, szabályozásokkal bevezetni, fokozatosan terjedhetnek csak el, abban az ütemben, ahogy a pedagógusok el tudják sajátítani a technikák alkalmazásához elengedhetetlenül szük-

séges komplex tanítási képességeket. Az ilyen magas szintű, kifinomult tanítási képességeket igénylő tanítási-tanulási technikák hivatali elterjesztése mindig hordoz kockázatokat. Miközben a gyors és tömeges disszemináció illúzióját kelti, nagyon gyakran épp az innováció lelkét „öli” meg. Erre példa, hogy az integrált tanulmányokra fordítandó időt a tanárok – nagyon gyakran – szabálytalanul az egyetemi vizsgákra való felkészítésre fordítják (*Bjork, 2009*).⁵

A japán tantervi reformok többnyire ciklikus természetűek⁶ miatt – vagyis a *Margaret Archer* (1979) által „indulj-állj”-jal jellemzett modellt, mely a központosított rendszerek jellemzője, szemben az „apró lépésekkel”, melyek a decentralizált rendszerek sajátosságai – az a tipikus, hogy az innovációkkal, mint amilyen az OTI-projekt is, kivárvák a következő reformhullámot, mikor az összegyűlt tapasztalatokat felhasználhatják az új tantervek összeállítására; a horizontális, fokozatos bevezetés ritkább. Azonban az utóbbi években két reformciklus között több teret kaptak a kis lépésekkel megvalósuló tantervi változások, a MEXT különböző ügyosztályai által támogatott innovációs lépéseknek, illetve a kísérleti iskoláknak nyújtott nagyobb támogatásnak köszönhetően. Ezek az úgynevezett „kutatási és fejlesztési iskolák” „nem feltétlenül alkalmazkodnak az aktuális standardokhoz, s gyakorlati kutatást végeznek új tantervek és új tanítási technikák terén”.⁷ Tohokuban a hármaskatasztrófa által sújtott lakosok sajátos szükségletei rugalmasabbá tették az országos tantervi

⁵ Ezt én magam is tapasztaltam a középiskolákban tett látogatásaim során.

⁶ A hivatalos tantervet („tanmenetet”) tízévente egyszer vizsgálják felül. (Lásd a MEXT iskolakutatási és fejlesztési honlapját a http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/htm/01_doc/0101.htm címen. Az egyik, tantervi reformban részt vevő kutató elmondta, a következő felülvizsgálatra 5 év múlva kerülhet sor.

⁷ Lásd a MEXT „A kísérleti iskolák rendszerének jobbá tétele” c. honlapját, a http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200201/hpac200201_2_018.html linken.

szabályozást, és ahogy azt már említettem, a helyi tantervek innovatív fejlesztési lehetőségeit is. Azonban a tantervi kísérletezés egyre népszerűbb gyakorlata nem változtatta meg a tantervi reformról való hivatalos gondolkodást.

Ez a környezet nem kedvez a magas szintű tanítási képességeknek, az alapjaiban új viselkedést igénylő, komplex és kifinomult oktatási gyakorlatoknak (például a részben iskolán kívül megvalósuló projekt-alapú tanulásnak). Egy ilyen kontextusban az általános elterjesztéssel számoló forгатókönyv (az 5.) – az OTI-projekt rendszeres iskolai gyakorlatba ültetése – megvalósítása különösen kockázatos.

KONKLÚZIÓ

Nagyon fontos lenne szisztematikusan elemezni az OTI-projekt tapasztalatait, hogy a lehető legtöbbet tanulhassunk ebből a különleges kezdeményezésből. Ez összevág a japán újjáépítési irányelvekben foglaltakkal, melyek a tapasztalatokból való tanulás

fontosságát hangsúlyozzák. Minden lehetséges forгатókönyvet alapos elemzésekkel kellene alátámasztani, és egyben mindegyik tárgya is lehetne egy ilyen elemzés-

nek. Az OTI-projekt természetéről fentebb kifejtettek közül az egyik legfontosabb következtetés, hogy az elemzésnek két párhuzamos, ám szorosan egymáshoz is kötődő témát kellene magában foglalnia: a tohokui pedagógiát és a tohokui változásmodellt. Az előb-

bihez főleg pedagógiai tudásra van szükség, a másikhoz pedig az oktatási rendszerek változási és implementációs folyamataiban való jártasságra. Az OTI-projekt kivételes lehetőség a japánoknak arra, hogy alaposabban megérthessék az oktatási változások természetét egy erősen szabályozott, bürokratikus környezetben. A tohokui változásmodell, mely az OTI-projektben alakult ki, a kezdeményezés és implementáció kifinomult módja egy mereven szabályozott, centralizált oktatási rendszerben, melyből több stratégiai következtést is le lehet vonni. (Lásd az alábbi keretes írást.)

A változások megértése

Az OTI-projekt implementációjából levont következtetések

- Egy olyan nyílt innovációs keret, melyet (1) a saját, koherens és világos fókusszal rendelkező pedagógiai koncepció hiánya, (2) szétszóródó irányítás, (3) a helyi megközelítések sajátosságainak, egyediségének támogatása és a (4) a stratégiai kétértelműség bizonyos szintű elfogadása jellemez, jelentősen előmozdíthatja a változásokra kevésbé nyitott oktatási rendszerekben a változási folyamatokat, azonban egy ilyen megközelítés kockázataival tisztában kell lenniük azoknak, akik a változást irányítják.

- ▶ A fokozatosságot betartó, alulról fölfelé építkező folyamatokon és önkéntes kísérletezésen alapuló változásoknak, melyeket az implementálók jobban magukénak érznek, nagyobb esélyük lehet a szervesülésre, mint az egész oktatási rendszerben kötelezően, fentről lefelé, frontálisan véghezvitt reformoknak.
- ▶ Az iskolai élet kevésbé fontos peremterületeit célzó változások (például a különóra jellegű, délutáni foglalkozások) kevesebb ellenállásba ütköznek, s ezáltal nagyobb esélyük van a maradandó hatás elérésére, mint az alaptevékenységek (a tantárgyak rendes osztálytermi keretek közötti) változásait megcélzó programoknak.
- ▶ Az iskolai élet perifériáin kezdeményezett, az osztálytermi tanítás és tanulás alapvető tevékenységeihez csak lazán kötődő változások esetén kockázatot jelent az elszigetelődés az iskolai élettől, amit a kulcsszereplők, főleg az iskolaigazgatók szorosabb bevonásával lehet elkerülni.
- ▶ Jobb eséllyel lesznek tartósak azok a változások, amelyekben külsős szereplők is részt vesznek (például a helyi közösségből, üzleti életből vagy a nemzetközi szinterről), és hangsúlyt kap, hogy a tanárok működjenek együtt velük. Ugyanígy tartósabbak a szektorok közötti együttműködésen alapuló, az egész életen át tartó tanulást figyelembe vevő változások is.
- ▶ A központi hatóságok részéről különösen hatékony formája a támogatásnak a célzott forrásallokáció, rugalmas szabályozási keretek biztosításával, melyek lehetővé teszik a kísérletezést, különösen ha mindez szimbolikus megerősítést, támogatást is kap.
- ▶ A helyi innovációt folyamatos nyomon követésnek, értékelésnek kell kísérnie, mely egyfelől visszajelzést ad az innovációt implementálóknak, másfelől lehetővé teszi a sikeres gyakorlatok és eredmények azonosítását és elterjesztését.
- ▶ A legtöbb oktatási változás, különösen azok, melyek magas szintű tanulásszervezési módszereket igényelnek – ezek a 21. században elvárt képességek kibontakoztatásának feltételei – egyben a pedagógusok tanítási képességeinek a fejlesztését is szükségessé teszik.
- ▶ A pedagógusok tanítási képességeinek magas szintre való fejlesztése erre alkalmas tanulási környezet kialakítását is szükségessé teszi, amelyben mód van az intenzív tudásmegosztásra, beleértve a gyakorlati tudás megosztását is. Ebből következően az innováció folyamatának egyik kulcseleme a tudásmegosztást, horizontális tanulást és a szakmai tanuló közösségek létrejöttét elősegítő hálózatok teremtése. (Az OTI-projektre lehet úgy tekinteni, mint ami már meg is teremtett egy szakmai tanulóközösségként működő hálózatot. A helyi felnőtt vezetők és a legaktívabb diákvezetők már most hatékony tanulóközösséget alkotnak.)
- ▶ A változások sikeres kezeléséhez szükséges az implementációról és változáskezelésről felgyűlt szakmai tudás folyamatos bővítése, különösen a kurrikulum-innováció és a kurrikulum-implementáció területein. Ezt a tudást folyamatosan vissza kell forgatni az iskolavezetők és az oktatási tisztviselők szakmai továbbképzésébe.

A keretes írás utolsó következtetését külön hangsúlyoznám. Kéthetes tanulmányutam során szerzett benyomásaim egyike az volt, hogy bár Japánban általánosságban nagyon magas szintű a reflexió az intézmények vagy a társadalom változásainak folyamataira, mégis, mintha ezt az oktatás területén nem használnák ki elég hatékonyan. Az ilyen rendszerekben általában úgy tűnik, a változások bevezetése, a szakpolitikai döntések implementációja egyszerű, lineáris folyamat, mely a szakpolitikai döntéshozatalnál kezdődik, s azzal végződik, hogy a helyi szereplők végrehajtják ezeket a döntéseket. Az adminisztratív környezet általában nem kedvez a változások természetén, az implementáció folyamán való elmélyült gondolkodásnak az oktatásügy sokszereplős és sokszintű világában. Pedig ahogy azt az oktatás területén (és a tágabban vett közszférában) végbemenő implementációs folyamatok

szakirodalma kimutatta, ezek a folyamatok nagyon összetettek, és sosem lineárisak (lásd például: *McLaughlin*, 1990, *Thomas*, 1994; *Fullan & Pomfret*, 1997; *Altrichter*, 2005; *Hill & Hupe*, 2009; *Twist* és mtsai, 2011).⁸

Tanulmányom fő következtetése, hogy az OTI-projektben figyelemreméltó lehetőségek rejlenek az innováció előremozdítására a japán oktatási rendszerben. A projektet a különböző lehetséges folytatásokkal a változások katalizátoraként, motorjaként arra lehet használni, hogy a minőség megemelésére érdekében támogassa az innovációt a formális oktatás területén is, s ebbe beletartozik a tanórai gyakorlat minőségének javítása. A projektben nyert tapasztalatokat arra is fel lehet használni, hogy jobban megértsük és hatékonyabban kezeljük a változásokat a japán, valamint más oktatási rendszerekben is.

IRODALOM

- Altrichter, H. (2005): *Curriculum implementation – limiting and facilitating factors*. Johannes Kepler University, Linz.
- Archer, M. (1979): *The Social Origins of Education Systems*. Sage Publications, London és Beverly Hills.
- Bjork, Ch. (2009): Local implementation of Japan's Integrated Studies reform: a preliminary analysis of efforts to decentralise the curriculum. *Comparative Education*. 45. 1. sz., 23-44.
- Fullan, M. és Pomfret, A. (1997): Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*. 47. 2. sz., 335-397.
- Hill, M. – Hupe, P. (2009): *Implementing public policy*. Sage, London.
- McLaughlin, M. W. (1990): The Rand Change Agent Study Revisited: Macro Perspectives and Micro Realities. *Educational Researcher*. 19. 11. sz., 11-16.
- OECD (é.n.): Background and context for the OECD-Tohoku School. Letöltés: <http://www.oecd.org/edu/school/49878090.pdf> (2015.03.04.)
- Taguma, Miho (2013): *OECD Tohoku School Student Pre and Post Self-Evaluation Summary*. Kézirat. 2013. 11. 15.
- Twist, M. van, Steen, M. van der és Kleiboer, M. (2011. 11. 21-22.): Coping With Very Weak Primary Schools: Towards 'Smart Intervention' in Dutch Education Policy, Netherlands School of Public Administration (NSOB). OECD-konferencia: *Effective Governance From the Centre. First GCES Thematic Conference*, Hága.

⁸ Érdemes megemlíteni, hogy az Oktatáskutatói és Innovációs Központ *Innovatív tanulási környezetek* című projektjének keretei között folyamatosan gyarapítják a változásról és az innovációról való tudást. Lásd az *Innovatív tanulási környezetek: az implementáció és a változás fonalca* honlapot a <http://www.oecd.org/edu/ceri/ceri-innovativelearningenvironments/theimplementationandchangestrans.htm> címen. Letöltés: (2015.04.09.)



Az iskolai közösségi szolgálatról és a MOL Magyarország szerepvállalásáról

Tóth Teréz beszélgetése Bodó Mártonnal és Gáborné Haáz Andreával¹

MŰHELY

– A 2011-es Köznevelési törvénnyel² és a végrehajtási rendeletével³ kötelezővé tett iskolai közösségi szolgálat hazai fogadtatásában érződött, hogy visszaköszön a múlt: a jelen és a közelmúlt nem tisztázott viszonya okozott némi kavargást a közvéleményben. Miközben a közösségi szolgálatban részt vevő gyerekek beszámolójából nem ritkán érezhető egy tiszta élmény örömteli megélése, többen szemrehányással illették a program kötelező jellegét, és a rendszerváltás előtti időket emlegették. Mit vállalhatunk fel a múltból? Milyen mértékben XXI. századi pedagógiai eszköz az IKSZ? Mi a közös és az eltérő a közeli állami gazdaság gyümölcsösében 30 évvel ezelőtti egyhetes almaszedésben és egy kézműves foglalkozásban a Kapcsolda program⁴ gyerekeivel?

B. M. – A karitatív segítségnyújtásnak a középkorig visszamenőleg nyoma van a történelmünkben, elég csak Árpád-házi Szent Erzsébetre gondolni. Az individualizmus erősödésével föllazultak a társadalmi csoportok közötti kohéziót erősítő kap-

csolatok. Erre elsőként a hatvanas években, az USA-ban figyeltek föl. A társadalom fenntartható működtetéséhez, az egyén jogaival összhangban a közösségi értékeknek is meg kell jelenniük, fenn kell maradniuk, és koherens elemekként be kell épülniük a szabályozási rendszerekbe. Az angolszász szakirodalomból és mentalitásból is eredeztethető az önkéntesség: a *community service*, a *service-learning* és a *voluntary service* (közösségi szolgálat, önkéntes szolgálatból való tanulás, önkéntes szolgálat) fogalmak innen kerültek a köztudatba. A XX. században nálunk a cserkészet, majd az államszocializmus úttörőmozgalma a közösségi segítségnyújtás tevékenységközpontú, intézményesült formájaként is szolgált. A XX. század végének egy másik fejleménye, hogy Európa legtöbb államában megszűnt a kötelező katonai szolgálat. A katonai szolgálat a szociális kohézió erősítését is szolgálta, egy kaszárnyában összegyűjtve a társadalom legkülönbözőbb rétegeiből származó fiatalokat. Utakat építettek, sokszor természeti katasztrófák idején nyújtot-

¹ Bodó Márton az OFI tudományos munkatársa, az IKSZ program intézeti felelőse. Gáborné Haáz Andrea az Új Európa Alapítvány ügyvezetője. A beszélgetés előzménye: Bodó Márton: A közösségi szolgálat 2011-es bevezetése és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2014. 3–4.

² Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 4. § 13. bekezdés.

³ 20/2012. VIII.31. EMMI rendelet 133. § 1-9.

⁴ „Egy olyan program, amelyen speciális foglalkozást igénylő és »egészséges« gyerekek töltenek el egymással egy-két napot – az egészségesek iskolájában.” (http://www.mosolyorszag.com/index.php?option=com_)

tak segítséget: kötelező és intézményesült módon egyfajta társadalmi szolidaritást jelentő elem volt, nevelő erővel bírt, élettapasztalatot adott. Mindez erősíti annak indokoltságát, hogy a közösségi szolgálat mint élménypedagógiai elem megjelenjen az oktatási rendszerben; ezt szakemberek is régóta szorgalmazzák.

Magyarországon a társadalom alapvetően jól fogadta a közösségi szolgálatot. Vitát csak a bevezetés módja váltott ki, a mindenkire vonatkozó kötelező jelleg. Az ellenzők felvételi ponttokkal ösztönzött, választható programnak javasolták. A tevékenység „kötelező önkéntességként” való kezdeti rossz megjelölése sokakat megzavart, de onnantól kezdve csökkent az ellenérzés, hogy világossá vált a közösségi szolgálat pedagógiai jellege és a hagyományos önkéntességtől való eltérése, és köztudottá vált, hogy a magyar pedagógiában vannak már sikeres, jól működő előzményei a nemzetközi érettségít nyújtó Karinthy Gimnáziumban, az alternatív iskolákban, például a Waldorf-iskolákban, valamint az egyházi oktatási intézményekben szeretet-szolgálat vagy diakónia néven. A közösségi szolgálat tehát a középiskolai pedagógiai program részévé vált, de a diák dönthet arról, hogy milyen tevékenységet akar végezni – és saját döntése motiválhatja is őt.

Az iskolai közösségi szolgálat mint pedagógiai eszköz a kölcsönösséget tartja szem előtt: újdonságát az adja a korábbi almaszedésekhez képest, hogy a fő célja valódi személyes kapcsolatok kialakítása. Továbbá a szolgálat és a tanulás kettősére épít. Ebben a programban, sok esetben, azt élük meg a diákok, hogy miközben arra számítottak,

adnak valamit, rá kell döbenniük, hogy emberileg sokkal többet kaphatnak attól, akinek ők segítenek.

Vannak elemek, amelyek a korábbi programokkal rokonságot mutatnak, amelyek egyébként többekben, egykori tanároknban,

diákokban is pozitív élményként rögzültek, a múlt rendszerben végzett társadalmi munkát jó emlékeik között tartják számon. Beszéltem olyan tanárral, aki részt vehetett a dunai hídépítésekben, és

ma is gyönyörködve nézi azokat a hidakat, amelyek az ő keze munkáját is dicsérik. Az erdei tornapályák, amelyek kialakításában a hetvenes években diákok is részt vettek, még ma is léteznek szerte az országban. Természetesen a közösségi szolgálatban is fontos a tevékenység hasznossága. Ha jobbról balra fésülik a gyepet a diákok, majd egy hét múlva balról jobbra, egy életre el lehet venni a kedvüket minden efféle dologtól. Nagy a pedagógusok felelőssége, hogy mibe vonják be a diákokat: életre szóló élményt is adhatnak, ha fokozottan ügyelnek a pedagógiai tartalomra. Ugyan-

ez elmondható a cserkész és az úttörőmozgalom segítő tevékenységeiről is. Hangsúlyozni kell ugyanakkor, hogy a közösségi szolgálatban senkinek az anyagi érdeke nem jelen-

het meg, ebben különbözik az almaszedéstől. A közösségi szolgálatnak lényeges eleme, hogy *nincs árukapcsolás*. Az IKSZ az élménypedagógia új eszköze, területe.

G. H. A. – Módszertanában is van különbség. Az almaszedésre nem készítették föl a gyerekeket, nem is kellett. Az IKSZ esetében törvényi előírás, hogy legyen felkészítő, érzékenyítő fázis. A tudatosítás,

onnantól kezdve csökkent az ellenérzés, hogy világossá vált a közösségi szolgálat pedagógiai jellege

közösségi szolgálatban senkinek az anyagi érdeke nem jelenhet meg

reflexió is segítheti a programban részt vevő diákokat, hogy az élmény ne csak egyszeri legyen, hanem felkészítse őket arra, hogy később felnőttként, önkéntesként a civil társadalmat tudják szolgálni.

– Az „almaszedés korszakában” kisebbek voltak a társadalmi különbségek, mint ma. Az IKSZ révén a pedagógus és a gyerekek is közvetlenül kapcsolatba kerülhetnek a szegényekkel vagy a romákkal. Sőt, már a hajléktalan-ellátásban, a hospice⁵ szolgálatban is jelen vannak a középiskolások. Ezek nem mindennapi élmények egy középszintű fiatalnak.

B. M. – Ez a program erőssége! Az USA-ban végeztek attitűdméréseket a közösségi szolgálatról, és azt találták, hogy akkor van igazán személyiségformáló hatása, ha a diák az övétől eltérő társadalmi csoportból származó emberekkel, vagy generációs különbségekkel találkozik. Természetesen a rendszeres tevékenység személyiségformáló ereje sokkal nagyobb, mint egy alkalmi cselekvés. A személyes kapcsolatban és azon keresztül a személyes segítségben rejlik igazán a közösségi szolgálat lényege és ereje. A Bagázs Közhasznú Egyesület programjában a bagi cigánytelepen élő gyerekeket korrepetálják középiskolások: egy konténerépületben olvasnak és matekoznak velük, ugyanakkor játékra is van idő. Mentorok szervezik az együttléteket. Oldódnak az előítéletek, barátságok születnek. A közép-

a személyes segítségben rejlik igazán a közösségi szolgálat lényege és ereje

a fogyatékossgal élőkkel, az idős korosztályokkal való segítő találkozások révén a fiatalok tudatosabb állampolgárokká is válnak

iskolás látja, tapasztalja a közösség értékeit. Egy ehhez hasonló rendszeres együttlétnek sokkal erősebb a hatása, mint annak, amikor az iskolában tanul arról, hogy a roma közösségekben milyen szociális problémák merülhetnek fel.

G. H. A. – A közösségi szolgálat a szolidaritás, az együttérzés, az empátia fejlesztésére nagyon jó eszköz, a fogyatékossgal élőkkel, az idős korosztályokkal való segítő találkozások révén a fiatalok tudatosabb állampolgárokká is válnak.

– Kialakult a jogszabályi keret, tisztázódtak a fogalmak, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Közösségi Szolgálat Portált működtet.⁶ Szükséges-e további finomhangolás, nem fenyeget-e túlszabályozottság? 976 hazai középiskolában kell működtetni a szolgálatot. Hogyan lehet biztosítani, hogy a jó szándékú, nemes emberi célokat kitűző pedagógiai eszköz az adminisztrációs terhek, a változó előírások hatására se veszítse el értékhordozó és értékközvetítő szerepét?

B. M. – Szükség van finomhangolásra. A nemzetközi tapasztalatok azt bizonyítják, hogy minimum 5 év szükséges ahhoz, hogy egy ilyen típusú új program beépüljön, és jól működjön egy oktatási rendszerben. A beépülés tanulási folyamat. Eközben módosításokra is szükség van: a tapasztalatokat figyelembe véve például már tavaly bekerült a jogszabályba, hogy a diák a lakhelyén is végezheti a tevékeny-

⁵ Ez kivételes eset, külön szülői engedéllyel vesz részt benne néhány 16 év feletti diák. (Lásd még: www.kozossegi.ofi.hu/tanaroknak/modszertani_anyagok/Szeretetszolgalat-kozossegi_szolgalat_III_video.)

⁶ www.kozossegi.ofi.hu

séget, nem csak az iskola környezetében. Egy másik jogszabály-módosítást követően az ötven óra iskolai közösségi szolgálat elvégzése az érettségi megkezdésének előfeltételévé vált. Ez a felnőttoktatásban részt vevőkre, valamint a szakbizottság által felmentett sajátos nevelési igényű tanulókra nem vonatkozik.

Úgy gondolom, hogy ez egy nagyon rugalmas rendszer: sok minden szabályozva van ugyan, ami korábban nem, de a diák nyolc különböző tevékenységi terület közül választhat, sőt, saját kezdeményezéssel is élhet, ha az megfelel a kritériumoknak. A fogadó és küldő intézmény szakembereinek ötletességén is sok múlik, a diákok például együtt evezhetnek mozgássérültekkel, biciklin szállíthatják az adományokat hajléktalanoknak; ezeket a megoldásokat kedvelik a fiatalok.

Az adminisztráció bizonyos elemeit nem lehet kihagyni, de igyekszünk olyan online rendszert kidolgozni a jövőben, amivel csökkenthetjük a kollégákra nehezedő dokumentációs terhet. Az elmúlt időszakban, egy uniós projekt részeként, több mint 450 pedagógus vett részt 60 óras ingyenes továbbképzésen. A képzéseken tudatosítjuk a közösségi szolgálat elemein túl az önkéntesség fogalmát is. Sokan nem tudják, mi az önkéntesség, pedig az IKSZ előszobája a későbbi önkéntességnek. A pedagógusok saját élményeit hívjuk segítségül a megértéshez.

– *A Karinthy Frigyes Gimnázium egyik beszámolójában láttam,⁷ hogy a gyerekek maguk döntötték el, milyen projektben szeretnék részt venni: tetszett nekik a Kapcsolda*

program, látták valahol a hírekben, jelezték az osztályfőnöküknek, felvették velük a kapcsolatot, csatlakoztak hozzájuk. Számomra sokkal hitelesebb, hogy ilyen esetben ténylegesen beszélhetünk kezdeményezőképzés-fejlesztésről, személyiségfejlesztésről vagy kreativitásról, mint olyan esetben, amikor a tanárra testálom a munkát, neki kötelessége ezt (is) elvégezni. Hogyan lehet elérni a pedagógiai célok teljesülését, hogy a gyerekek érezzék, jó dolgok részeseivé váltak?

G. H. A. – Ha azt akarjuk, hogy a közösségi szolgálat normává váljon, és minden kamasz gyerek részt vegyen benne, akkor kötelezővé kell tenni. Példákat kell mutatni, feladatokat adni, és segíteni annak

tudatosításában, hogyan szolgálja a program az ő javukat. Ha a közösségi szolgálatot laza szakköri keretek között hagynánk, a mai világ rohanásában, túlterheltségében jó eséllyel ez lenne, amit az

utolsó helyre tennének, és csak ott történe meg, ahol van egy nagyon elkötelezett tanár, vagy van valami egyéb kapcsolódása az iskolának a civil szervezetekhez.

B. M. – Vannak jó külföldi példák arra, hogy kötelező jelleggel is hatékonyan működhet a közösségi szolgálat. Két amerikai városban, Chicagóban és Philadelphiában vezették be így a programot. Kanadában, Ontario államban a diákoknak 40 óra közösségi szolgálatot kell végezniük, előírt program alapján. Maryland államban, az USA-ban, 8 évfolyamra lebontva, 75 óra közösségi szolgálatot kell végezni az érettségiig. Számos kulturális készséget, szociá-

vannak jó külföldi példák arra, hogy kötelező jelleggel is hatékonyan működhet a közösségi szolgálat

⁷ Pleskó Ágnes (2014): Segítő diákok – Karinthy Frigyes Két Tanítási Nyelvű Gimnázium (<http://www.kozossegi.ofi.hu/Contents/ShowContentById/74>)

lis attitűdöt, melyek korábban a családban formálódtak, most szervezett formában, a közoktatás rendszerében kell elsajátítaniuk a fiataloknak.

Gyakran érzik azt a gyerekek, hogy saját életük és az iskolában elsajátított ismeretek nem illeszkednek egymáshoz. Ott-hon vannak mindenféle gondok, családi válságok, szociális problémák, melyeket fel kellene dolgozniuk valahogy, de erre semmi esélyük nincs, mert az iskolában tantárgyakat kell tanulni, az iskola zárt világ. Itt van egy lehetőség, hogy kilépve ebből az üvegházból, találkozzanak a valósággal, kipróbálják magukat: szakmai felkészítést kapnak és lehetőséget a későbbi reflexióra, így az élmény valóban beépülhet a személyiségükbe, formálhat, alakíthat rajtuk. A felkészítés segíthet a motivációjukban, a feldolgozás pedig a történetek értelmezésében. Az egyik iskolában annyi maradt meg az óvodás foglalkozásból az egyik diákban, hogy ceruzákat hegyezett, de ha beszélnek róla, megéri, hogy ennél sokkal több és hasznosabb történet. Ezt először megélni kell, majd megosztani egymással: ebben a folyamatban partner és facilitátor a pedagógus.

– A MOL Magyarország az Új Európa Alapítványon keresztül anyagi támogatást nyújtott 97 iskolai közösségi szolgálat projektnek a KÖSZ! Program keretében. Hogyan, milyen értékek, célok mentén illeszkedik egy magyarországi nagyvállalat társadalmi szerepvállalása és a köznevelési rendszer közösségi szolgálati eleme? Az anyagi támogatás mellett előfordulhatnak-e egyéb kapcsolódások a MOL és a pályázaton győztes fogadó szervezetek együttműködésében?

G. H. A. – A MOL felelős nagyvállalként működik. Minden nagyvállalat tudatában van annak, hogy a bevételeiből köteles valamennyit visszaadni a társadalomnak, hozzájárulva a fenntarthatósághoz. Több mint 10 éve működik a MOL-ban tudatos CSR⁸-stratégia-építés, amit a cégvezetés koordinál. Ez nagyon fontos abból a szempontból, hogy a társadalmi szerepvállalás a vállalat működésének egészét áthassa. A MOL esetében ez a stratégia kiterjed a humán erőforrás-politikára, a környezettudatos működésre, az ökolábnym csökkentésre, a bioüzemanyag-gyártás támogatására, az értékesítési lánc különböző elemeire, valamint a vevői, beszállítói, munkavállalói etikai kapcsolatok építésére. A program része az adományozás is. A MOL esetében ennek jelentős része a 2006-ban létrehozott Új Európa Alapítványon keresztül valósul meg. Az alapítvány támogatási területei közé kezdetben a tehetségtámogatást, illetve a gyermek-egészségügyet választották ki a kurátorok, mivel a közvélemény-kutatások által ez a legérzékenyebbnek kimutatott két terület, ahol igazán szükség van a támogatásra. Így alakult ki a mi két nagy programunk: a *MOL Tehetségtámogató* és a *MOL Gyermekgyógyító Program*. 2014-ben nyitni szerettünk volna a fiatal korosztályok felé. Így jutottunk el a közösségi szolgálathoz. Az általunk támogatott projektekből közös, hogy a szemléletformálás a céljuk. Sikerült jó együttműködést kialakítani az OFI-val, a szakmai irányítóval, mi pedig a projektszemléletet és az anyagi támogatást tudjuk adni.

– Köznevelési rendszerünk éppen az IKSZ által célul kitűzött fejlesztési területeken a leggyengébb; ha egy fiatal pályakezdőként

⁸ CSR: angol betűszó, a *Corporate Social Responsibility* rövidítése, jelentése: vállalati szintű társadalmi felelősségvállalás.

bekerül egy vállalathoz, akkor a cég rögtön elküldi személyiségfejlesztő, kreativitásfejlesztő, csapatmunkára, projektszemléltre felkészítő tréningekre. A Kösz! Program a MOL és a civil szervezetek kapcsolatában egyoldalú, kvázi adománynyújtó, támogató kapcsolat, vagy esetleg más, tudástranszfert is lehetővé tevő elemeket is tartalmaz?

G. H. A. – Pályázatírás közben segítjük a gyerekeket, hogyan építsék föl, gondolják át a programot, de nem írjuk meg helyettük a pályázatot. A tehetségtámogató programunkban, ahol 10-18 év körüli gyerekek pályázhatnak, sokszor a szülő, a pedagógus, az edző vagy a nagymama írja meg a pályázatot, ugyanis a gyerekeknek gyakran ez az első pályázatuk. A fiatalokat először is arra kérjük, hogy állítsák össze, mire van szükségük. Költségvetést kell készíteniük, célokat megnevezni, kitűzni, és megtervezni az oda vezető utakat. A pályázati célok teljesítése után el is számoltatjuk őket. A civil szervezetek ebben előbbre járnak, gyakorlatuk van már a megfelelő módszertan kialakításában, bemutatásában, összefoglaló írásában.

– A készségfejlesztés, tudástranszfer, ha jól értem, nem egy közvetlenebb kapcsolatban, a nagyvállalat munkatársai és a gyerekek között, hanem a civileken keresztül tudna megvalósulni?

G. H. A. – Eleinte igen. Álmodozhatunk arról, hogy milyen képzéseket tartunk majd a fiataloknak, de azt gondolom, ez erősen kapacitásfüggő. Az idei pályázatokból számomra az derült ki, és több OFI-szakértő is megjegyezte, hogy a diákokat

segítjük a gyerekeket, hogyan építsék föl, gondolják át a programot, de nem írjuk meg helyettük a pályázatot

ma még kevésbé vonják be az előkészítésbe. Ennek egyik oka a projektszemlélet hiánya lehet. A diákoknak még fel kell kelteni az érdeklődését, motiválni kell őket arra, hogy elmenjenek egy séreltekkel foglalkozó intézetbe, vagy hogy részt vállaljanak egy rendezvény szervezésében. Közvetlen bevonásuk a projektek előkészítésébe esetleg egy új követelmény lehet az iskolai közösségi szolgálat módszertanában. Ha 5 év a beépülése az új programnak a köznevelés rendszerébe, akkor ez a második öt évben lehet reális elvárás. Mi nagyvállalként a finanszírozáson túl kommunikációs és médiatréningeket tudunk nyújtani a gyerekeknek, iskoláknak, civileknek. A fiatal tehetségeinknek, illetve a civil szervezeteknek szerveztünk már ilyet. A civil szervezetek akkor tudják vonzani az ügyfeleket, támogatókat, mecénásokat, ha adománygyűjtő akcióikkal meg tudnak jelenni a médiában.

B. M. – Az OFI szakértői a pályázatok elbírálásában vettek részt. Tanulságul szolgált, hogy nemcsak az iskolákat kell

nemcsak az iskolákat kell érzékenyíteni az iskolai közösségi szolgálat iránt, hanem a fogadó intézményeket is

érezékenyíteni az iskolai közösségi szolgálat iránt, hanem a fogadó intézményeket is. A pályázat előírta a hármas fölépítést, a felkészítés – tevékenység – feldolgozás lépcsőit, ezzel igyekeztünk az iskolai közösségi szolgálat struktúrájának tudatosítását elérni a pályázóknál.

Az iskoláknál nincs elég gyakorlat arra, hogy megjelenítsék azt, amit csinálnak. A Kösz!-pályázat esetén van dokumentálási kötelezettség, és lehet a fiatalokat tanítani: a MOL által nyújtott kommunikációs tréning sokat segít, hogy egy közösségi

eseményt jó minőségben megörökítsenek. Ez is tanulási folyamat, ami fejleszthető a pályázatok megvalósítása során. Van tudástranszfer, és „búvópatakként” segíti a folyamatot.

– *Az IKSZ professzionális pedagógiai eszközként definiálódik a hazai szakirodalomban és a szabályozási keretekben is: az értékelvű és az élménypedagógia eszközeként. Számos területen fejlesztési eszköz lehet értő kezekben (fejlesztheti az együttműködést, az empátiát, az érzelmi intelligenciát, a kommunikációt, a döntéshozatalt, az önbizalmat, a felelősségvállalást, a problémamegoldást, a kritikus gondolkodást, a kreatív gondolkodást és a hiteles vezetői készségeket is).⁹ Cél lehet a projektmunkában való tapasztalatszerzés, a közösségfejlesztés, a társadalmi szolidaritás és együttműködés erősítése vagy akár a pályaválasztás segítése. Milyen módszertani következetesség, tudatosság várható el a megvalósítás során a pedagógustól, a diáktól, a pedagógus munkaközösségtől, a fogadó szervezettől? Ha a gyerekekben problémamegoldást és kreativitást akarunk fejleszteni, elegendő-e a gyöngyfüzés az állami gondozásban élő társakkal? Léteznek-e jó példák érzékenyítésre és a reflexivitás gyakorlására?*

B. M. – Az intenzitása és a hatása más és más, ha a diákok az Országos Hulladék-gazdálkodási Ügynökség *Té Szedd – Önkéntesen a tiszta Magyarországért* akciójában vesznek részt, a környezetüket tisztán tartják, segítenek a hulladékgyűjtésben. Ha a Budapesti Művelődési Központ *Kattints rá, nagy!* programjának keretében idő

embereket e-mailezésre, internethasználatra tanítanak, mint teszik azt az apáczaiz és radnóti diákok, és hasonló módon a balatonfűzfői Öveges Iskola tanulói. Ha a Máltai Szeretetszolgálat játszóházában játszanak gyerekekkel, vagy ha hajléktaloknak ételmezt osztanak. Ha könyvtárban

a program kreatív kialakítását csak az adott tantestület pedagógusai végezhetik el

segítenek programok lebonyolításában, mint a toldysok. Az iskolák látják, hogy az arculatukhoz illeszkedően kell kitalálni, melyek azok a programok, amiket ők maguk meg tudnak szervezni, mi az,

amit ők jónak látnak, mi az, ami környezetükben elérhető.

Egészen más intenzitású és ötven órában is nagyon komoly személyiségformálást jelent, ha a fiatal az egész hétfévét együtt tölti fogyatékossgal élő kortársaival, ha egy kézműves foglalkozássorozatban vesz részt velük, vagy együtt sportolnak, mint a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Gyermek és Ifjúsági Önkormányzat *Fuss a fényben!* családi programjában. A program kreatív kialakítását csak az adott tantestület pedagógusai végezhetik el, a helyismeret alapján, mi csak ötleteket adhatunk számukra. Kiskunlacházán Tóth Benedek szakközépiskolás diák a helytörténeti gyűjtemény udvarának elhanyagoltságát látva kezdeményezte, hogy osztályával együtt rendbe hozza. Ebben az esetben a diák fedezte fel a lehetőséget, talált jó feladatot.

Az intenzitáson, a pedagógusokon és a mentorokon is múlik, hogy milyen lesz az ötven óra hatékonysága. Nem mondhatjuk, hogy itt minden diák, minden kompetenciában hatalmas fejlődést fog elérni, de azt reméljük, hogy egyre inkább az iskolák arculatához illeszkedő elem lesz

⁹ Lásd Matolcsi Zsuzsa tanulmányát: Az iskolai közösségi szolgálat bevezetése. *Új Pedagógiai Szemle*, 2013. 3–4. sz. 74–80.

az iskolai közösségi szolgálat, és lehet, hogy az iskolaválasztást is befolyásolhatja idővel, mert a szülő számára fontos lesz, hogy olyan iskolába írassa be gyermekét, ahol az IKSZ jelentős, arculat-meghatározó pedagógiai eszközként működik. A miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium sokéves szeretetszolgálat-programja példaértékű a magyar pedagógiában, a diákokra gyakorolt személyiségformáló ereje vitathatatlan. Néhány diákkal interjút készítettünk, hogyan épültek be az életükbe a Fényiben végzett tíz évvel korábbi szeretetszolgálatuk élményei, ezek a filmek elérhetők a portálunk *Módszertan* oldalán, segíthetik a diákok érzékenyítését.

Ökoiskolák varangymentési, állatmenhelyi tevékenységei, gyurgyalgépszek-védő akciói is lehetnek annyira fontosak, hogy a szülők, ha az iskola szellemiségében megmutatkozó környezettudatosság fontos érték a családjukban, emiatt iratják ide a gyerekeiket. Azt remélem, hogy hosszú távon ennek a kultúrája folyamatosan fejlődni fog.

– Pedagógiai értelemben két igen élesen elkülönülő jelenség, ha a diák kezdeményez, szervez, észrevesz, és élére áll egy ügynek, vagy amikor a tanár végez el helyette mindent, neki csak részt kell vennie a kész, kidolgozott programban. Ha a tanár gondolkodik helyettem, akkor én így szocializálok. Ez is lehet gyönyörű és életre szóló élmény, de módszertanilag teljesen más, mintha egy gyerek úgy jár a világban, hogy észreveszi azt, ahol rá, az ő segítségnyújtására, tehetségére szükség lehet.

A teljesítményre törekvő iskolákban, a mai magyar iskolákban azért jószereivel a tanulmányi átlagok a legfontosabbak, a szociális érzékenyítés új elem. Hogyan lehet módszertanilag beilleszteni az iskola életébe? Hogy a

gyerek adott esetben ne kikerülje az elvadult kertet, vagy esetleg még tovább rombolja, hanem rendbe hozza?

G. H. A. – Közös felelősségünk, de persze elsősorban a szülőktől várhatunk sokat. A pedagógus lehet, hogy túl van terhelve, és elsősorban a diákjai tanulmányi teljesítményére koncentrál. De ha van segítő szülői közeg, akár civil szervezet révén, az sokat segíthet. A szülői munkaközösség is szervezheti az iskolai közösségi szolgálatot, karácsonykor adománygyűjtést, testvérkapcsolatot más társadalmi helyzetben levő diákok iskolájával, osztályával. A szülői háttér kiegészítő szerepe nagyon fontos.

B. M. – A projekt-módszertan nagyon sok eleme jelenhet itt meg, ám természetesen nincs olyan módszertan, amivel minden

diákot ugyanolyan hatékonysággal, ugyanúgy lehetne érzékenyíteni. Többféle modell van. Tanártovábbképzésünkben egyszerű, kooperatív módszerekkel ismertetjük

ha van segítő szülői közeg,
akár civil szervezet révén,
az sokat segíthet

meg a pedagógusokat, elsajátíthatják a projekt-módszertan elemeit – persze először őket is érzékenyíteni kell saját élményeikre alapozva. A legfontosabb valóban az, hogy otthonról mit hoz a diák. Az önkéntesség például azok körében a legmagasabb, akiknek a szülei is önkéntesek. A családi háttér tehát nagyon fontos, de az iskolában a diákok egymásra hatása döntő lehet. A felsőbb éves szava, aki részt vett már egy adott közösségi tevékenységben, sokkal hitelesebb, mintha a pedagógus beszél ugyanarról.

Természetesen a leghatásosabb maga a tevékenység. A diákok sokszor méltatlankodnak az IKSZ miatt, hogy a szabadidejüket az iskola miatt akarja megszervezni. Aztán megesik, hogy átfordul bennük a

kezdeti ellenérzés, és akár az 50 óra fölött is, önkéntesként folytatják a szolgálatot. Nemesyszer tehát a tevékenység formálja át a diákot, nem az öt óra felkészítés. Ha együtt zenél fogyatékos kortársakkal, mint a dunaújvárosi Széchenyi Gimnázium diákjai, akkor ő fogja a szüleit és tanárait érzékenyíteni, mert megtapasztal olyasmit, amit ők esetleg még nem. Ez hólabdaként tudja magával sodorni mindazokat, akik részesei az élménynek, vagy annak a közélébe kerültek.

A marseille-i egyházi gimnázium önkéntes programjában, amit esettanulmányként feldolgoztunk, a tevékenységnek éppúgy szerves része a reflexió, mint nálunk. Kezdetkor megkérik a diákot, hogy írja le, mit vár, mik a féltelmei. Az írása borítékba kerül, amit ő fog kinyitni a szolgálat végén. Mérleget lehet készíteni, pozitív és negatív tapasztalatokat lehet összegezni a folyamat során többször is. A társakkal való megvitatás abban is segíthet, hogy a feszültségek oldódjanak.

– Akkor tulajdonképpen a társaktól való tanulásnak is az egyik eszköze az iskolai közösségi szolgálat.

Az IKSZ szervezését az iskolában lehet egy pedagógusra is bízni, vagy az osztályfőnökökre. A végrehajtási rendelet szabályozza a koordinátor feladatkörét. A reflexivitás koordinálásához azonban a pedagógusnak nemcsak empátiára van szüksége, hanem olyan tudásra, eszköztárra, amivel egy pszichológus inkább rendelkezik, mint egy szaktanár.

B. M. – Kérdőíves felméréssel készült adataink vannak arról, hogy az iskolák sok helyen már felismerték, hogy nem egy tanárkollégára kell kiosztani a koordinátori feladatot, hanem egy tanárcooporra. Nagy diáklétszámnál különben is elvégez-

hetetlen a feladat. A szociálisan érzékeny pedagógusok kerülnek helyzetbe, akik eddig esetleg háttérben voltak. Több példa van arra, hogy pszichológus, öregdiák, gyermekvédelmi felelős, művésztanár, könyvtáros pedagógusok vesznek részt ebben a feladatban, mert ők éppen ebben erősek. A versenyeredmények mellett ezzel megjelenik az iskolában egy egészen más-ként mérhető emberi érték: a szolidaritás, szociális érzékenységre nevelés. Ez is a fo-

lyamat része, megjelenik egy új minőség, keresi (és remélhetőleg megtalálja) elhivatott gazdáit egy-egy pedagógusközösségben. A Katona József Gimnáziumban egy pedagógus nagy lelkesedéssel kezdte

az iskolai közösségi szolgálatot szervezni: a Máltai Szeretetszolgálat akciójában a gyerekek adományokat gyűjtöttek a Spar előtt, és a karácsonyi időszakban meghirdette a pedagógustársaknak is, hogy jöjjenek, vegyenek benne részt. Maga lepődött meg a legjobban, hogy jöttek. Itt is működött a hólabda-hatás: azok számára, akik a tanári karból ebben részt vettek, a továbbiakban nem kell már magyarázni, hogy ez miért jó. Más-ként szervezte meg a balatonfüzfi iskola igazgatója tanári kara érzékenyítését, amikor tanári kirándulás helyett egy terem kifestésébe vonta be kollégáit. A továbbiakban értették már, hogy mire szolgál a közösségi szolgálat, mert saját élményük volt róla. Fontos, hogy a közösségi szolgálatnak meglegyen a megfelelő elismertsége a tantestületen belül, ezen is érdemes dolgozni.

– Az általam olvasott, a portálon fellelhető reflexiókban gyakran látható, hogy a gyerekek keresik a szavakat annak az élménynek a pontos megfogalmazására, ami az IKSZ során érte őket. Különösen azokra gondolok, akiknek a idősgondozásban, fogyatékossgal

fontos, hogy a közösségi szolgálatnak meglegyen a megfelelő elismertsége a tantestületen belül

élőkkel lettek közös élményeik. Előfordul, hogy a művészeteket hívják segítségül – irodalmi szöveget idéznek, vagy egy képet illesztenek be a szövegbe, hogy kifejezzék az élményt, a vele kapcsolatos mondanivalójukat. „Ezt nem lehet megfogalmazni, ez kimondhatatlan” – olvasható gyakran a beszámolókbán. Ismerve az IKSZ-et mint pedagógiai eszközt, és összevetve ezekkel az élményekkel, szembeötlő a portál interaktivitásának hiánya. Ezekre az élményekre, beszámolókra lehetne reflektálni másoknak, pedagógusoknak, diákoknak. A portál nagy-szerű lehetőség lehetne arra, hogy a diákok egymással kapcsolatba lépve – akár olyanok is, akik személyesen nem ismerik még egymást – reagáljanak ezekre az élményekre, és akkor valami létrejöhetne abból, ami nem tantárgyi ismeret, de megtörtént velük, és érzik, hogy nagyon fontos.

Az egyedi élmény hogyan kerülhet vissza a rendszerbe? Hogyan tudatosíthatja a diák, hogy amivel rendelkezik, alkalmazhatja más esetekben is? A pedagógiai folyamat csak így lehet teljes a pedagógia „tárgya”, a fejlesztett diák részéről. Amerikai kutatásokat idéz a hazai szakirodalom is, melyek bizonyítják a service-learning készségfejlesztő hatását.¹⁰ Várhatóak-e hazai kutatások ezen a területen, amelyek itthon gyűjtött adatokra épülnek?

G. H. A. – Jogos igény, hogy a gyerekek el tudják mondani, amit megélték. Ez is a tanulási folyamat része. Furcsa ellentmondás ma, hogy a diákok rögtön posztolják a Facebookon a mindennapi történeteiket, de a benyomások megfogalmazása kevésbé megy. Talán az IKSZ-élmény sajátossága

miatt sem könnyű ez, hiszen az emberi élet lényegéről lehetne szó, az önmagamból való kilépésről, mint az emberi boldogság egyik forrásáról. Ennek felismerése, megfogalmazása időbe telik.

B. M. – Az egész program lényege a visszacsatolás, és ezt több szinten lehet értelmezni. József Attilának igazat adhatunk: „Hiába fűrösztöd önmagadban, / Csak másban moshatod meg arcodat.” Mi módszertant, dokumentum-sablonokat tudunk adni,¹¹ hogy a fogadó intézmény vissza tudjon jelezni a diákoknak, a diák a fogadó intézménynek. A szociális ágazat és a kulturális

a gyerekek és az iskolák is egymástól tudnak legjobban tanulni

ágazat számára készített ajánlások ezen eszközöket tartalmazzák. Segítő kérdéseket, kérdőíveket készítettünk, amelyek reflexióra készítetik a diákot. Gyakran a program zárása,

egy társainak bemutatott prezentáció világítja meg a diák számára is, mi történt vele. Persze ez az önmegértés más kifejezési formát is ölthet, rajzra, levélre, képmon-tázsra, szoborra egyaránt volt példa. S persze osztályfőnöki óra tárgya is lehet.

A portálon igyekszünk összegyűjteni beszámolókat fogadó szervezetektől, koordináló pedagógusoktól és gyerekektől is. Most fejeződött be egy kutatás-fejlesztés: kérdőíves reprezentatív, országos felmérés az iskolai közösségi szolgálat jelenlegi helyzetéről. Ebből tudni fogjuk, hogy miként látják a koordinátorok (intézményvezetői kérdőívet is kitöltöttünk) a folyamatot, fókuszcsoportban a diákokat és a fogadó intézményeket is megkérdeztünk. Ettől a kutatástól egy komplex képet várunk arról, hogy most éppen hol tart ez a folyamat, az

¹⁰ Shelley H. Billing: Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds. *Phi Delta Kappa*. 2000 május, 658-664.

¹¹ A www.kozossegi.ofi.hu/letoltesek és a tanaroknak/modszertani anyagok helyeken érhetőek el a segédletek.

új pedagógiai eszköz beépülése a magyarországi oktatási rendszerbe.

A jó gyakorlatokat is várjuk az iskoláktól, pályázatokat írunk ki minden évben, s vállaljuk ezek közvetítését, mert a gyerekek és az iskolák is egymástól tudnak legjobban tanulni. A portál valóban nem interaktív, de nem is ez a szerepe. Facebook-on is

megtalálhatóak vagyunk, itt könnyebb kapcsolatba kerülni egymással, rögtön reagálni, ahogy e-mailben is sokan megkeresnek kérdéseikkel bennünket. Új kihívás a diákokat megszólítani, mert a Facebookon elsősorban a pedagógusok követik figyelemmel a bejegyzéseinket. Ez egy újabb feladat; a következő lépés ez lehet.



Kárpótlás 1.

Rendezte: a társulat
A képen: Antal Róbert
Fotó: Tóth Ridovics Máté



Kárpótlás 2.

Rendezte: a társulat
A képen: Bori Viktor
Fotó: Tóth Ridovics Máté



Kárpótlás 3.

Rendezte: a társulat
A képen: Antal Róbert
Fotó: Tóth Ridovics Máté



Kárpótlás 4.

Rendezte: a társulat
A képen:
Romankovics Edit
Fotó:
Tóth Ridovics Máté

Az emlékezés drámái című színházi-nevelési programsorozatról

Takács Gábort¹ kérdezte Fekete Anikó

– *Hogy született a program?*

– Az emlékezés témájáról két, két és fél éve indult a közös gondolkodás Tóth Ridovics Mátéval, a *Kréta*kör fotósával. Először arra jutottunk, hogy ez talán nem is *egy* program, lehetne akár egy játéksorozat is. A középpontban az emlékezés folyamata áll majd, hogy miféle technikákkal élünk, mi jellemzi emlékezetkultúránkat, s a fiatalokkal ezek megújításán dolgozunk. Tabukkal, hárításokkal, rossz értelmezésekkel szerettünk volna megbirkózni a magunk eszközeivel. Az *An-Blokk*² és a *Parforum*³ munkatársait bevonva négy téma mellett döntöttünk, mindegyik kapcsolódik hazánk utóbbi száz évének traumatikus történelmi eseményeihez vagy súlyos társadalmi kérdéseisehez; ezek, időrendben: a trianoni döntés, a holokauszt, a '70-es, '80-as évek ügynök-ügyei, s végül a néhány évvel ezelőtti, romák ellen elkövetett gyilkosságsorozat. Ezután osztottuk el a *KÁVA* szakemberei között, ki

tabukkal, hárításokkal,
rossz értelmezésekkel
szerettünk volna
megbirkózni a magunk
eszközeivel

– mivel foglalkozzon. Az egyes programok olyan játékok lettek – egyúttal formakísérletek is –, melyekben két-három drámatanár dolgozott. Fontos szempont volt, hogy utaztatható legyen egy-egy foglalkozás, s dramaturgokat is bevonjunk a munkába. Amikor elindult a tervezés, világossá vált,

hogy ezek nem dramatikus történelemórák lesznek, hanem az adott tárgyhoz kapcsolódó színházi játékok, az emlékezet kulcsfogalommal a közép-pontban, olyan emberi történeteken keresztül, melyekről azt feltételez-

tük, hogy érdekesek, izgalmasak lesznek a mai fiatalok számára is.

– *Egy-egy osztály mind a négy játékban részt vesz?*

– Amikor az eredeti ötlet megszületett, azt terveztem, ha megtaláljuk hozzá a megfelelő támogatót, s egy csomagként tudjuk kezelni az egész projektet, akkor olyan együttműködő intézményeket is keres-

¹ Takács Gábor a KÁVA Kulturális Műhely szakmai vezetője, színész-drámatanár. A társulat jelenleg a MU Színházban működik. (Aktuális információk az előadásokról és a társulatról: <http://www.kavaszhaz.hu/>)

² anBlokK Kultúra- és Társadalomtudományi Egyesület

³ Parforum Részvételi Kutatói Műhely

nénk, ahol egy-egy osztállyal végigmen-
nénk a teljes sorozaton. Sőt, az is felmerült,
hogy ha ez létrejönne, akkor kellene egy
bevezető óra, valamint egy
hatodik alkalom is, amikor
a fiatalok egy képzőművé-
szeti foglalkozás keretein
belül megalkotnák saját ösz-
szegzésüket, reflektálva a
négy foglalkozásra. Aztán
előállhatnának saját emlé-
kezetdrámájukkal. Arra is
gondoltunk, miért ne lehetne ez egy kö-
zép-európai projekt? Hisz a körülöttünk
lévő országok történelme rokon a miénk-
kel. Történelmi traumáink sokszor összeér-
tek. Végül ez a pályázatunk nem nyert. Két
év után tavaly ismét próbálkoztunk, akkor
sem jártunk sikerrel.

Jelenleg az osztályok, iskolák az őket ér-
deklő előadásra jönnek. De így is vannak,
akik mindet megnézik, mindegyiken részt
vesznek.

– *Időrendben hogyan következnek ezek a fog-
lalkozások?*

– A történelmi időrend szerint. *Üres lap* a
címe a trianoni drámajátéknak, drámafog-
lalkozásnak; egy Szlovákiában, szlovák ál-
lampolgárként magyarok lakta településen
élő magyar fiú történetét mutatjuk be.
A játék középpontjában az identitáskeresés
áll.

– *Hogyan fogadták a középiskolások?*

– Mind a négy foglalkozásnál kicsit tartot-
tunk attól, hogy a témák a kamaszoknak
önmagukban nem lesznek érdekesek. En-
nek ellenére mindegyik játék működik. Jól
számítottunk, a középpontba állított em-
beri, személyes problémák megérintették a
fiatalokat, az *Üres lap* esetében is. Ám az is
kiderült, hogy számukra a határon túli

magyar, erdélyi magyar, szlovákiai magyar
ismeretlen valaki. Nem tudják, kik ők, mik
a problémáik. A közpolitikában ez téma,

de nincs benne a hétköz-
napokban. A mai fiata-
loknak arról vannak is-
mereteik, hogy például
valaki Angliában dolgo-
zik. A játék valamennyit
ezen a tájékoztatanságon
is tud változtatni, sokat
persze nem. De talán va-

laminat mégiscsak megérintenek abból, milyen
lehet tőlünk néhány száz kilométerre ma-
gyar kisebbségként élni.

– *A Kárpótlás című foglalkozás a következő.*

– Minden esetben az okozta a legnagyobb
fejtörést, hogy milyen emberi probléma
tudja összekötni a távot a közelrel, a múlt-
tat a jelennel. Kitalált, megtalált történet-
ink itt és most játszódnak. *A Kárpótlás*ban
egy 18 éves fiú a főszereplő. Elmeséli, miért
kezdett el saját zsidóságával foglalkozni.
Vele és szüleivel együtt élt a nagymama,
akire senki nem figyel. Igazi kapcsolat köz-
te és az unokája között sincsen. Egyik nap
az idős hölgy kap egy levelet, melyben a
német állam 2000 eurós kárpótlást ajánl
fel neki a gettóba kerüléséért és a kényszer-
munkáért. A levelet az unoka bontja fel,
aki érdeklődik a filmezés iránt, és úgy gon-
dolja, ez a kárpótlási pénz kiváló lehetőség
lesz arra, hogy felszerelést vásároljon. Le
kell ülnie a nagyanyjával, ki kell húznia
belőle néhány alapvető információt, hogy
ki tudja tölteni az adatlapot, s elküldhesse
azt a megadott címre. Ám hiba csúszik a
számításába, mert a nagymama emlékei
pontatlanok. A fiú nem tudja megfelelően
kitölteni az űrlapot, elveszti a türelmét, s
végül lelepleződik. Valami megváltozik.
A srác végül valóban elkezdi a múltjával
foglalkozni: nagymamája történetével,

ezen keresztül a szüleiével és a sajátjával is. Így szembesül saját zsidóságával. Rájön, hogy dolga van ezzel. S megint eddig jut: minderről egy filmet készítené.

– *Számomra a négy foglalkozás közül ez tűnt a legszemélyesebbnek.*

– Ez így van. Amikor felnőtteknek, felnőttekkel játszottuk, azt mondták, hogy nagyon felkavarta őket a történet. Főleg az idősebbeket.

– *Hogyan fogadták a középiskolások ezt a történetet?*

– Rájuk is mélyen hatott. Szembesülhettek saját nagymama-élményükkel. Szinte minden családban vannak titkok, feldolgozatlan fájdalmak.

A nagymama a fiával sem beszélt a vele megesett szörnyűségről, így az apa sem a filmet készítő gyerekével. A tabusítás továbbböröklődött, amíg az unoka érdeklődése fel nem bolygatott mindent. S ami kiderült, ahhoz valamilyen módon a kamasz fiúnak is viszonyulnia kellett. S vele együtt a foglalkozások résztvevőinek is.

A *Kárpótlás*hoz külön program is kapcsolódott, melyet a holokauszt- emlékévk pályázata tett lehetővé. Megelőzte egy drámaóra egy furcsa halál-esetről. Egy idegen ember halálához való viszony feldolgozása, megértése volt a feladat. Ezután jött a *Kárpótlás*, a harmadik alkalom pedig egy egész napos képzőművészeti foglalkozás volt,

melyen a résztvevők egy szobrász segítségével készíthettek egy holokauszt- emlékművet vagy a holokauszthoz kapcsolódó képzőművészeti alkotást. Ehhez kötődött egy kutatás is. Készült belőle film is, és az egész eseményt egy nagyobb akció zárta a MU színházban, ahol bemutattuk az összes műalkotást.⁴

szinte minden családban vannak titkok, feldolgozatlan fájdalmak

– *A Kárpótlásban a filmelés adja a történet keretét. Mit szóltak ehhez a diákok?*

– Jó ötlet volt, könnyen kezelhető, érthető. A színész-drámatanárok is azt játsszák, hogy játszanak. Mindig kialakul egy vita a fiú filmes elképzeléseiről. A játékbeli színészek kezdik, és a részt vevő fiatalok folytatják, könnyű beléptetni őket a történetbe. A középiskolások segíthetnek a fiatal rendezőnek a jelenetek elkészítésében. Több ponton tanácsot is adhatnak. Adnak is. Nem jelent számukra problémát, hogy nincsenek valódi kamerák.

– *A Jelentés a következő játékok címe.*

– Kérdéses volt, mit tudnak kezdeni a gyerekek a besúgó-ügyekkel. Tragédiák, botrányok, elhallgatás. Mit kezdjenek vele a

sokat elárul ez a játék arról, hogyan élünk, mit gondolunk a roma kisebbségről, együttélésekről

tizenhat évesek? Hogy lehet megfogni azt, amihez közük van? Itt az árulásnak szántunk kulcsszerepet. Az egyik a jelenben, a fiatalok között zajlik. Az egyikükéről, egy fiúról kiderül, hogy tanára zsarolja

őt, s arra kényszeríti, hogy jelentéseket írjon a barátánójéről. A lány elmeséli ezt ott-

⁴ 2014. december 12-én volt a projektzáró a MU Színházban. A projekt honlapja: www.emlekezesdramaja.hu, itt megtalálható a kutatási jelentés is.

hon az apjának, akiről kiderül, hogy hasonló ügynek volt részese annak idején zenészként: jelentenie kellett társairól. A lánynak az egész helyzetet újra kell gondolnia. A végén fel lehet tenni a kérdést: de mit kezdünk az aktákkal? Nemcsak a főszereplő lány apjának ügyével, hanem az összes többivel is. A diákok a véleményüket izgalmas, metaforikus képekben szokták megfogalmazni.

– *Végül a Szobor következik.*

– Ez még nem történelem, hiszen 2008-2009-ben volt a gyilkosságorozat. Nehe-

zen tudtuk a játék keretét kitalálni.

A résztvevők áldozatok legyenek vagy gyilkosok? Ennek így túl sok értelmét nem láttuk. A cigány – nem cigány együttélésről szól ez a színházi játék. Abból a feltételezésből kiindulva, hogy nem véletlenül történt, ami történt. Sokat elárul ez a játék arról, hogyan élünk, mit gondolunk a roma kisebbségről, együttélésről. Szerettem volna ezzel úgy foglalkozni, hogy az érdekes legyen a fiatalok számára, de ne keveredjünk bele olyasmibe, aminek pszichológiai veszélyei lehetnek. Ekkor találkoztam a német szobrász esetéről szóló újsághírekkel, hogy az áldozatok emlékére készített művé-



Kárpótlás 5.

Rendezte: a társulat

A képen: Romankovics Edit

Fotó: Tóth Ridovics Máté



Kárpótlás 6.

Rendezte: a társulat

A képen: Romankovics Edit

Fotó: Tóth Ridovics Máté



Kárpótlás 7.

Rendezte: a társulat

A képen: Romankovics Edit

Fotó: Tóth Ridovics Máté

nek felállítását Tatárszentgyörgy önkormányzata elutasította. A többi érintett település sem fogadta be, végül Békásmegyeren a Magyarországi Evangéliumi Testvérközösség Megbékélés Háza Temploma kertjében állították fel.⁵ Úgy éreztem, ezen a történeten keresztül lehet minderről beszélni. Fel lehet tenni a kérdést: kell-e nekünk ez a szobor vagy sem? Alapvetően zárt kérdés, de amikor elnyerte végleges formáját a játék, nyitott kérdéssé alakult. Egy képzeletbeli magyar faluban játszódó történetet találtunk ki, ahol egy éve – származása miatt – megöltek egy roma fiút. Három szereplővel találkozhatnak a résztvevők: a polgármesterrel, a lányával és a lány barátjával, aki egyúttal az áldozatnak a legjobb barátja is volt. Ez a fiú nagyon szeretne nyilvánosan is emlékezni a meggyilkolt barátjára, de eddig ezeket a kísérleteit a polgármester ellenezte. Ám egyik nap a faluba egy csomag érkezik. Egy szobrász műalkotása az, melyet az áldozat emlékére készített. A polgármester letagadja, rejtegeti, titkolja, de végül a falu

tudomást szerez a küldeményről. A fiú a falu közösségét kéri, döntsenek az műsorról. A programban részt vevő diákok a falu lakosává válnak, nekik kell megvitatniuk, mi legyen, s végül nekik kell dönteniük.

– *Hogyan érvelnek a fiatalok?*

– Sokféleképpen. Hiszen nem sarkítva kapják a kérdést. Három személyes nézőpont, három értékrend jelenik meg. A polgármester szeretne felejtetni. A lány fontosnak tartja a megemlékezést, de úgy véli, mindez magánügy. A fiú a nyilvános megemlékezés híve.

Mindhárom vélemény védhető, igazolható, lehet vele azonosulni. A résztvevőknek ezek között kell eligazodniuk, saját álláspontra jutniuk. Két és fél óráig tart a megbeszélés, a vita. Ezután zajlik egy formális szavazás, ahol az *igen, nem, tartózkodom* szavak leírásával dönthetnek.

A játék jó serkentője az adott témáról való közös gondolkodásnak. Hiszen mind a

három személyes
nézőpont, három értékrend
jelenik meg

⁵ A szobrász Alexander Schikowski, a szobor címe: Róbert és Robika.

négy program olyan problémát vet fel, melyről beszélni kell, de nincs rá lehetőség. Az iskolák nem biztosítanak megfelelő alkalmakat erre.

– *Mi magyarázhatja ezt?*

– Nem vagyunk túl jók a történetekkel való szembenézésben.

– *A négy foglalkozás közül csak a Szobor végén kell konkrét döntést hozni...*

– Nem akartuk a játékokat döntésekre „kifuttatni”. A *Szobor*-foglalkozásnál mégis magától értetődő lett. Ez adja meg a játék súlyát, hogy tényleg meghozzuk a döntést.

– *Izgalmas, amit játéktechnikailag ajánlotok a gyerekeknek. Színészként hozzájuk szóltok, segítséget kértek tőlük. Erős provokáció ez, hisz nem szakítjátok meg a játékot, hanem kiterjesztitek.*

– A színházi nevelésnek Magyarországon kialakultak a hagyományai. Ezeket folytatnunk, s egyúttal az eszközöket folyamatosan fejlesztenünk kell. Ahogy mi a fiatalokkal ma foglalkozunk ezeknek a színházi játékoknak a keretein belül, az nem ugyanolyan, mint ahogy azt húsz vagy akár csak tíz évvel ezelőtt tettük. Munkánk, alkalmazott módszereink, s mindezek intenzitása is folyamatosan fejlődik. A provokáció fontos részévé vált a tevékenységünknek. Úgy értve a provokációt, hogy foglalkozásaink résztvevői ne nagyon tudják egy vállrándítással kikerülni az általunk felvetett problémát. Érezzenek erős késztetést az állásfoglalásra. A *Szobor* című játéknál egyáltalán nincs kibúvó. Amikor a színész nem lép ki a szerepéből, őt látod bajban, s egyszerűen csak téged kérdez, megszólít, kiküldhetetlenül adni kell valami választ.

A fiatalok minden esetben tudják, hogy egy színházi játék keretein belül mozognak. Ez nem *kész átverés* show. A játék elején, amikor találkozunk velük, elmondjuk,

mi következik, mire számíthatnak, miért és hogyan fogjuk bevonni őket. Persze, mindez akkor izgalmas igazán, ha nemcsak egy szimpla beszélgetés kerekedik ki,

hanem együtt élhetünk át valódi színházi jeleneteket.

– *Mitől függ egy találkozás sikere?*

– A színészek aktuális mentális állapotától, szakmai felkészültségétől. Az aktuális osztálytól. Attól, hogy ismerős-e számukra valamelyest az a fajta színház, amikor ennyire a közelükben zajlik a játék. Mi a viszonyuk az adott témához. Sok olyan tényező van, ami egy osztályt megbéníthat, visszatartat attól, hogy feloldódjék, s persze ugyanúgy sok olyan is akadhat, amelyik elindíthatja a diákokat a bátor bekapcsolódás felé, hogy kilépjenek a hétköznapiakból és elmerüljenek egy színházi játékban. Pont úgy, ahogy a nézők belemerülnek egy fontos és jó színházi előadásba. Osztályon belül is rétegzett a terhelhetőség, mert nem biztos, hogy a program során mind a harminc fő ugyanazzal az intenzitással vesz majd részt. Gond akkor van, ha a passzivitás, az ellenállás a közösség szintjén jelentkezik, s ez az állapot huzamos ideig marad fent. Olyankor nekünk is nehezebb a dolgunk.

– *Volt egy kedves élményem a Jelentés-foglalkozáson, amikor azt éreztem, hogy a játékban szépen összeér pedagógia és színház: az egyik szereplő kiszólt a résztvevők felé, s mivel egyértelmű volt számukra, hogy ők szinte együtt játsszák azt a szerepet a színésszel, pillanatnyi zavar nélkül válaszoltak.*

– Amikor egy osztály bejön hozzánk, viszonylag hamar fel lehet térképezni, hogy állnak hozzá a programhoz, mennyi tapasztalatuk van e téren, mit lehet náluk megengedni, s mit nem. S ha egy csapat bátor, merész, laza, jól fogad bennünket, akkor sok minden megtehető. Például az is, hogy az összes segédmondat – *azt fogjuk játszani, hogy..., én most kilépek a szerepből...* – elmaradhat, s ilyenkor működik az általunk szívesen alkalmazott technika, hogy amennyire csak lehet, folyamatos a játék. Ezzel is igazolva azt a gondolatunkat, hogy dramaturgiai egységben képzeljük el ezt a két és fél órát. Nem elválaszthatók a foglalkozás színházi és interaktív részei. Ezek a végén együttesen jelentenek majd valamit. Nyilván ez az egység sokszor megtörhet. Különböző okokból meg kell állni, a történetet magyarázni kell. Ám nem biztos, hogy ez mindig rossz. Az a legjobb, amikor a diákok természetesen veszik ezt a játékot, azonnal kapcsolnak, értik, s nem kérdeznak vissza, s azon-

nem elválaszthatók a foglalkozás színházi és interaktív részei

egy játék végén miféle útravalóval engedjük el a fiatalokat.

Az is fontos, milyen viszonyunk van a diákokat kísérő pedagógusokkal. Törekszünk rá, hogy ne csak hozzák-vigyék az osztályokat, hanem egy-egy téma feldolgozása során ők is bekapcsolódjanak, segítők legyenek. Mindez hozzáállás kérdése is, a tanárok részéről egyfajta elkötelezettséget feltételez. Azoknál a helyzeteknél, ahol a diákok akciókban is részt vesznek, a pedagógusoknak is segíteniük kell a felkészítésben. S van rá példa, hogy kérjük a tanárt is, nyugodtan szólhat ő is, lépjen ki a megfigyelői szerepből, legyen ő is tagja az osztálynak, a közösségnek. Akinek megbízható, nyitott kapcsolata van az osztályával, annak ez nem gond.

a tanárok részéről egyfajta elkötelezettséget feltételez

nal szerepbe tudják helyezni magukat is. Alapkérdés, hogy milyen mélységű a kapcsolatunk az adott iskolával, osztályal. Nem mindegy, egy-egy játék végén miféle útravalóval engedjük el a fiatalokat.



Kárpótlás 8.

Rendezte: a társulat

A képen: Antal Róbert

Fotó: Tóth Ridovics Máté



MELEG CSILLA

Pedagógiai problémák és értelmezési keretek¹

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

Gombocz János és Hamar Pál megszólítottak, intellektuális párbeszédre invitáltak. Szívesen teszek eleget ennek a meghívásnak, mégpedig annak reményében, hogy párbeszédünk a választóvonalak elmélyítése helyett egy pedagógiai probléma kezelését mozdítja elő. Közös szívügyünk ültet bennünket egy asztalhoz: a mostaninál kedvezőbb morbiditási és mortalitási mutatókkal jellemezhető majdani felnőtt generáció egészségességének, egészséges életvitelének megalapozása a kötelező iskoláztatás éveiben. Ebben a megközelítésben mindhárman egészségnevelésről beszélünk, azonban professzortársaimtól eltérően én az iskolai egészségnevelésről nem terminológiai és nem is neveléstani kontextusban gondolkodom. Ennek tisztázását dialógusunk alapvető kiindulópontjának tartom, ugyanis ez azt is jelenti, hogy egyetlen pillanatra sem vonom kétségbe az említett (és további más) kontextusok jelentőségét, létjogosultságát. Számomra viszont az egészségnevelés problematikájának értelmezési keretét az iskolaszervezet magatartásirányító erejének, hatásának a pedagó-

giai praxissal való szinkronizálása jelenti. Ebben a keretben azonosítom az egészségnevelést mint pedagógiai problémát, ezért kutatási kérdéseimet és válaszaimat is ebben a keretben, erre vonatkozóan fogalmazom meg. A megkezdett dialógus viszont lehetőséget ad számomra, hogy értelmezési keretemből kiindulva szólhassak a problémák megközelítésének sokféle lehetőségéről. Mindezzel azt hangsúlyozva, hogy különböző keretekben feltett kérdésekre más-más válaszok adhatók, melyek szintézisének a tudományos gondolkodás és a tudományos problémakezelés lehet a nyertese.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK – ÉRTELMEZÉSI KERETEK²

Az oktatás intézményesülése azért válhatott társadalmi jelentőségűvé, mert a szociokulturális egyenlőtlenségek kezelésére szervezeti választ adott. A – történelmi időben mérve – gyorsan kiépülő iskolarendszerek

¹ Reflexiók Gombocz János és Hamar Pál: Test és nevelés – egészségnevelés? Gondolatok egy pedagógiai terminológialváltozásról c. cikkére. *Új Pedagógiai Szemle*, 2014/11–12. sz., 92-102.

² A gondolatmenetben azokra a korábbi írásaimra is támaszkodom, melyekben pedagógiai problémákat helyeztem kétféle értelmezési keretbe. Így mutattam be, hogy egyrészt különböző keretekhez más-más kérdésfeltevés kapcsolódik, másrészt az új keretekben feltett kérdésre adható válaszokkal az iskola nevelési rendszere és praxisa más nézőpontokkal is gazdagítható. (Meleg, 2009; 2012) Boreczky Ágnes pl. a családörténet új kontextusba helyezésével járul hozzá az iskola nevelési rendszerének bővítéséhez. (Boreczky, 2014)

testesítették meg azt a hitet, hogy a felnövekvő generációk különböző startvonalról indulása korrigálható, egyenlő vagy legalábbis kevésbé egyenlőtlen életesélyekké transzformálható. A remények azonban nagyon hamar szertefoszlottak. Nyilvánvalóvá vált, hogy az iskola nem képes a többdimenziós társadalmi egyenlőtlenségrendszer megváltoztatására vagy

kompenzálására. A társadalmi egyenlőtlenségrendszer felől közelítő kutatások sorra kimutatták, hogy az iskoláztatáson keresztüli státusváltás nyertesei az amúgy is kedvező helyzetben lévő társadalmi csoportok gyermekei. Ebben a keretben illeszthetők azok az oktatásszociológiai kutatások is, melyek a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének mind több nyílt és rejtett iskolai mechanizmusát tárták fel, kemény iskolakritikává szélesítve az alapproblémát.³

Bár a kritikai nézőpont alapvető tények, összefüggések feltárásával gazdagította az iskoláról való tudományos gondolkodást, én nem ebben a szellemben közelíték az iskolához. Számomra ezek a kutatási eredmények kiindulópontot és alapot jelentenek ahhoz, hogy kutatói figyelmem, a kritikán túllépve, a pedagógiai problémakezelésre irányuljon.⁴ Meggyőződésem ugyanis, hogy bármely társadalmi probléma kezeléséhez (esetünkben a születéskor várható átlagos élettartam és az egészséges életévek számának emelkedé-

séhez) az iskola csakis saját kompetenciáinak rendszerbe szervezésével képes és tud érdemlegesen hozzájárulni. Ez a megköze-

lítés azonban a megsokkottól eltérő kérdéseket vet fel és a pedagógiai problémák módosított értelmezési keretét kívánja.

A nézőpontváltást saját kutatásaim is indokolták, azt is mondhatnám, hogy kikövetelték. Az

elemzések során ugyanis azzal szembesültem, hogy az iskolai egészségnevelés pedagógiai gyakorlattá transzformálásához az *iskolaszervezet mélyebb rétegeihez* is utat kell találni. Ez az út vezetett el az *időorientációkhoz és azok értelmezési keretét alakításához*. Abból indultam ki, hogy a szervezetszociológiai és az időszociológiai kutatási eredmények egymásra vonatkoztatásával az egészséghez kapcsolódó értékközvetítés, az egészségnevelés mint pedagógiai probléma más megvilágításba helyezhető, és így újabb értelmezési lehetőségekhez juthatunk. Az iskola hatásrendszerében gondolkodva ezért pedagógiai problémának tekintettem, hogy ugyanazon iskolai nevelési környezetben, ugyanazon pedagógusok keze alatt formálódó tanulók egy része felnőttként saját személyiségformálódása szempontjából az iskolai éveket meghatározónak tekinti, míg más részük ezzel éppen ellentétesen vélekedik. Pedagógiai magyarázatot igényelt az is, hogy hasonló szociokulturális családi háttér esetén is a tanulók egy része fogékony a nevelő hatásokra, míg

az iskola nem képes a többdimenziós társadalmi egyenlőtlenségrendszer megváltoztatására vagy kompenzálására

³ Pl. rekonverziós stratégiák (*Bourdieu*), nyelvi kódok (*Bernstein*), jövőre orientáltság (*Mollenhauer*), rejtett tanterv (*Jackson*, magyarul *Szabó L. T.*). A szakcikk megvalósítói: *Meleg* (szerk.), 2003.

⁴ Az 1980-as évek végére a témában folytatott kutatásaim ahhoz a kritikai állásponthez vezettek el, mely szerint egészségesnek lenni és maradni sokkal inkább egy társadalmi térképen kijelölt hely, mintsem az egészségügyi és a közoktatási rendszeren keresztüli pedagógiai beavatkozások függvénye. Ettől kezdve viszont már arra koncentráltam, hogy az iskola nevelési rendszerének keretei között milyen pedagógiai eszközök és módszerek teremthetnek lehetőséget az egészségérték hatékony közvetítésére.

más részük nem. Így korábbi kutatásaim kritikai hangvételű konklúziójára alapozva és azon túllépve (miszerint egészségesnek lenni és maradni sokkal inkább a társadalmi egyenlőtlenség-térképen kijelölt hely, mintsem pedagógiai beavatkozások függvénye) *a fő trendekbe nem illeszkedő folyamatokra* is válaszokat kerestem. Jól látható, hogy az ily módon megfogalmazott problémafelvetések *a (már ismert) trendek és a trendekkel ellentétes folyamatok ugyanazon keretben történő értelmezését* tették lehetővé. Ezért került az iskolai egészségnevelés problematikája az iskolai szervezet időviszonyokkal átszőtt rendszerébe.⁵

Ehhez az új értelmezési keretben a következő kérdéseket lehetett feltenni:

- választ adhat-e az idődimenziók mentén történő vizsgálódás arra, hogy a kötelező iskoláztatás évei a biológiai vagy, az életminőség, az egészségesség tekintetében (is) miért jelentenek eleinte profit-szerzést, majd a későbbiekben (de akár egyidejűleg is) a nyereség felélését,
- milyen válasz(ok) adható(k) arra, hogy a társadalmi egyenlőtlenségrendszer hasonló szintjein elhelyezkedők között a körülmények hasonlósága ellenére mindig találhatók olyan egyének és/vagy csoportok, akik és amelyek a várható trendekkel ellentétesen szerzik meg a profitot.⁶

Ezen kérdések mindegyike az *iskoláztatás éveihez mint kötelező időintervallumhoz* és az *iskolához mint szervezethez* kapcsolódik. Így az idővonatkozásokkal telített iskolaszervezet folyamatainak feltárása lehetőséget biztosít az *ezekhez illeszkedő iskolai gyakorlat* kialakításához, mégpedig pedagógiai eszközök, módszerek, kompetenciák sokaságának az alkalmazásával, fejlesztésével.

Természetesen az is magyarázatot igényel, hogy miért éppen az időrelációk kaptak kitüntetett szerepet a pedagógiai problémák keretének meghatározásában.

Értelmezésemben abból indultam ki, hogy az időről való gondolkodás, a múlthoz, a jelenhez és a jövőhöz (azaz az időhöz) való viszonyulás *többdimenziós időtérré* barázdálja a társadalmat. Így a barázdák hossza, kereszteső-dése és mélysége rendezi különféle virtuális csoportokba a társadalom tagjait, mutatva a társadalom időorientációk szerinti tagolt-ságát. Ennek alapján lesznek olyan csoportok, melyek inkább a múltat tekintik orientációs keretnek a körülöttük lévő világ megértéséhez, más csoportok a mindenkori jelen lehetőségeinek maximális kihasználását teszik életvezetési elvükké, míg megint mások az elérni kívánt távolabbi célok függvényében rendezik mindennapjaikat. Nézőpontom szerint ez a csoportosítás csupán a társadalom tagjainak *időorientációk szerinti különbözőségeit* jeleníti meg, és nem

a tanulók egy része fogékony a nevelő hatásokra, míg más részük nem

⁵ E szemléletmód szerint a fő trendekbe nem tartozók esetében az a kérdés, hogy milyen közös jellemzők magyarázzák a fő irányvonalról való eltérést. Ugyanis ha ezeket sikerül feltárni, akkor az iskolai intézményes problémakezelés lehetősége is megeremthető.

⁶ Biológiai vagy, azaz születéskor várható élettartamot értem. Amikor profitszerzésről és -vesztésről beszélek, akkor pedig azokra a kutatási eredményekre támaszkodom, melyek az iskolázottság és a születéskor várható élettartam hosszát a társadalmi egyenlőtlenségekhez kapcsolják.

larendszerekből való kilépés.¹⁰ Másrészt a jövő a következő szelekciós csomópontig (középsiskola befejezése) tágulhat, ahol ismét jelené válva lezárulhat vagy tovább is tágulhat (felsőoktatás). Ugyanakkor az iskolarendszerben való előrehaladás nem csupán a szelekciós csomópontok túllépéseként, a jövő horizontjának kitágításaként értelmezhető, hanem *az iskolai és az egyéni idő összehangolódására* is utal. Hogyan tudnánk különben megmagyarázni annak a gimnáziumot

végzett lánynak az esetét, aki kitűnő érettségi és felsőfokú nyelvvizsga birtokában házuk kazánjában elégeti tankönyveit, és szülei bántára így demonstrálja, hogy elege van a tanulásból? A

korántsem egyedi példa azt mutatja, hogy a szelekciós csomópontokon megszületett döntésekben az is tetten érhető, hogy az egyén saját normakövetési hajlandóságával elfogadja-e a jövő lépcsőzetes tágitását feltételező időnormát vagy ellenáll annak, és ezzel jelenbe fordítja saját jövőjét.¹¹ *A továbbhaladás lehetősége és iránya szempontjából ugyanis azok élveznek előnyt, akik nemcsak felismerik az iskola időnormáit, hanem saját időnormáikat is megkísérlik szinkronba hozni azokkal.*

A fenti okfejtés volt a magyarázata annak, hogy a jelenre és a jövőre egyszerre irányuló iskolai egészségnevelést az időrelá-

ciókkal teli iskolai szervezet értelmezési keretébe helyeztem.¹² Most tudok érdemben reflektálni professzortársaimnak azon kritikai megjegyzésére, mely szerint koncepcióm nem illeszthető a nevelélmélet keretei közé. Egyetértek, közvetlenül semmiképp sem. Az eddig írtak alapján is látható, hogy olyan komplex rendszerben gondolkodtam, amelyben társadalmi célok jelölik ki az egészség helyét, megvalósításuk tehát

egészséges generációk nélkül elképzelhetetlen.

A nevelélméletet koherens rendszernek tekintem, melyben az egészségnevelésnek is különböző keretekben ugyan, de megvan a maga helye. Meggyőződésem azonban, hogy

egy tudományos problémafelvetés kapcsán nem célszerű a már meglévő rendszerek koherenciájának fellazítása, szétfeszítése, esetleg megkérdőjelezése. A tudományos gondolkodás szabadságát ebben a kontextusban úgy értelmezem, hogy ha ugyanarra a problémára új és más kérdéseket tudunk feltenni, azok új értelmezési keretet kívánnak. Ennek validitását majd az fogja eldönteni, hogy a szükségképpen más gondolatok mentén más kategóriákkal operáló új konstrukció képes-e a közös probléma kapcsán más rendszereket megszólítani. Koherens rendszerek dialógusa ugyanis ép-

az egyén saját normakövetési hajlandóságával elfogadja-e a jövő lépcsőzetes tágitását feltételező időnormát vagy ellenáll annak

¹⁰ Ennek következménye az élettartamban is kifejeződő társadalmi büntetés lesz, ezzel azonban jelen tanulmányban nem kívánunk foglalkozni. (Meleg, 2006, 34–35. o.)

¹¹ Az iskolai és az egyéni idő más rendszerben való elhelyezkedése egyeztetési problémák sokaságát veti fel. Ha a gyerek az órát megússza valamilyen módon, akkor ezt nem a saját idő elvesztegetéseként éli meg, hanem átlépésként egy másik idősíkbba, ahol az iskolai normák és kötelezettségek nem léteznek. Ugyanakkor ezek az egyéni „kilépések” az iskolai időből hosszú távon a teljesítményében jelentkező büntetéseké és végső soron az iskolával szembeni ellenséges attitűddé transzformálódnak, melynek során végül az egyén jövőhorizontjának sorompóit engedni le.

¹² Az iskolai egészségnevelés jelenre (korrekciók és ismeretadás) és jövőre (a felnövekvő korosztályok életminősége) irányultságát, valamint az ezekhez kapcsolódó pedagógiai koncepcióról: Meleg (2002).

pen azért jelenthet intellektuális kihívást, mert befogadhatják egymásból azt a gondolatot, ami saját rendszerüket nem bontja meg (sőt, erősítheti), és emellett folyamatos újragondolásokra, újraértelmezésekre ösztönöz. Ilyen lehet például az egészségnevelés hatékonyságának problémája. *Zrinszky László* szerint (2002b, 227. o.) például az iskolában az a fő probléma, hogy az egészséges életmódra nevelésben (is) túlteng a verbális tanítás. Ezért hangsúlyoztam, hogy szerencsére a testnevelésóra nem vált az ismeretek számonkérésének színterévé, hanem maradt a tényleges mozgásé (ami mögött természetesen a testnevelő tanárok elméleti tudása rendezti a gyakorlati feladatok felépítését). Sajnálom, ha olyan olvasata volt munkámnak, mely szerint leértékeltem a testnevelést. Éppen ellenkezőleg! Több helyen és több vonatkozásban utaltam arra, hogy a testnevelést alapvetőnek tartom a lelki egészségvédelemre alapozott iskolai egészségnevelésben, ugyanis a sporttevékenység – mint ahogy ezt számos más kutatás is megerősítette – kiválóan alkalmas a nevelési célok vezérelte csoportdinamizmusok felhasználására. Magam is úgy gondolom, hogy a testnevelés kiemelkedő szerepet tölt be az együttműködésnek, az egyéni teljesítményt is megsokszorozó csoporttervek életvezetési rutinná építésében, és persze nem utolsó sorban annak a kapcsolati kultúrának a gyakorlásában, miszerint az ellenfél nem ellenség (sem a csapat szintjén, sem egyenként).

Az eddig elmondottakat ezért úgy összegezném, hogy *az iskolai egészségnevelés*

a testnevelést alapvetőnek tartom a lelki egészségvédelemre alapozott iskolai egészségnevelésben

új értelmezési keretbe helyezésével nem más diszciplínák belső koherenciáinak megkérdőjelezésére vagy a velük való konfrontációra törekedtem, hanem arra, hogy közös, párbeszédre érdemes pontokat találjak, melyek felülírhatják a diszciplináris elkülönüléseket.

AZ EGÉSZSÉGNEVELÉS KONCEPCIÓJÁHOZ ILLESZKEDŐ PEDAGÓGIAI GYAKORLAT

Ahhoz, hogy professzortársaim további kritikai észrevételeire reflektáljak, röviden összefoglalom egészségnevelési koncepcióm pedagógiai praxissá válásának folyamatát.¹³

Abból az általánosságból indultam ki, hogy a társadalom intézményrendszerei a társadalmi problémákra saját kompetenciájukba illő válaszokkal tartoznak. Mivel az egészségstatisztikák magyarországi jelzőszámai súlyos társadalmi problémára utaltak, *pedagógiailag releváns kérdésfeltevésé* az vált, hogy a kötelező iskoláztatás éveit milyen pedagógiai kompetenciákkal formálható az egészségmagatartás, azaz: *milyen lehetőségei vannak az isko-*

lának arra, hogy pedagógiai szakértelemmel irányított rendszerén keresztül egymást erősítő hatások kiváltásával járuljon hozzá a jövőendő felnőtt generáció egészségességéhez. Arra kerestem tehát érvényes válaszokat, hogy az iskola saját illetékességi körében és saját kompetenciáival hogyan tud egészségessé tevő erőforrásokat mozgósítani, fejleszteni (és a veszélyeztető tényezőket mérsékelni),

¹³ Mіндеzt azért tartom célszerűnek és fontosnak, hogy a tudományos dialógus azok számára is követhető legyen, akik számára a szerzők által olvasott és idézett szakirodalmak még nem vagy nem olyan mélyrehatóan ismertek.

és ezzel egyidejűleg az iskola szereplőinek aktív adaptációt kiváltó szabálykövető viselkedését befolyásolni. Az *Egészség* („teljesség”) elnevezésű pedagógiai program erre a válaszára szerveződött.¹⁴

Az egészségmagatartás intézményes formálását célul kitűző *Egészség program* az egészség holisztikus értelmezéséhez pedagógiai szakértelmet, módszereket és eszközöket illesztett. A program azonban nem az ismert negatív tendenciák egyenkénti kezelésére irányult (mozgásszegény életmód, táplálkozási problémák, élvezeti szerek fogyasztása), hanem a problémák közös gyökere alapján *egy ütemmel korábbról indította a választást*. A program a lelki egészségértartalmak operacionalizálásával szervezeti szinten teremtette meg az egészségmagatartás intézményes formálásának pedagógiai lehetőségeit. A program nem azzal a kérdéssel foglalkozott, hogy az iskola bizonyos vonatkozásban miért tekinthető stresszt okozónak, hanem arra adott válaszokat, hogy az adaptivitás érdekében milyen, az egészségesség irányába vivő reakciókat képes kiváltani szereplőiből (tanárból, tanulókból és a szülőkből is). Vonzó alternatívák kínálatával pedagógiai kontroll alá vonta a tanulók azon reális szükségleteit, melyek kielégítetlenségét éppen az élvezeti szereket használókkal és a deviáns csoportokkal foglalkozó kutatások tártak fel. *A pedagógiai program így az egészségtelen életmódban szerepet játszó és tudományosan azonosított konkrét problémák fölé pedagógiai védőernyőt helyezett azzal, hogy*

a program a lelki egészségértartalmak operacionalizálásával szervezeti szinten teremtette meg az egészségmagatartás intézményes formálásának pedagógiai lehetőségeit

az iskola minden egyes szereplője számára szükséges védelmi rendszer kiépítéséhez vezető utakat szervezeti szintre emelte. Tudatában voltunk azonban annak, hogy a program eredményességét csakis olyan módszer garantálhatja, mely egyszerre és egyidejűleg az iskola összes viszonyrendszerére képes hatást gyakorolni. Ezért az egészségnevelési program gyakorlatba történő átültetése *szervezetfejlesztéssel* valósult meg.¹⁵ A mentálhigiénés beavatkozási pontokra épülő iskolai szervezetfejlesztés nem egyszerűen rendszerszintre emelte a problémamegoldást, hanem kifejezettebbé tette a szervezeti kultúra fejlesztését, valamint folyamatjellegével az időhorizont szinte tetszőleges tágítását is. *A lelki egészségvédelmet hangsúlyozó szervezetfejlesztés ugyanis abban az értelemben általános modellként kezelhető, hogy a tantestülettől kezdve a tanulókon át a szülői környezetet is szisztematikusan és folyamatosan a fejlesztési folyamatba illeszti.*

Ezen a ponton tudok reflektálni a lelki egészségvédelem hangsúlyozására irányuló kritikai észrevételre, arra, hogy nem egy hibás ábrát gyártottam-e azért, hogy saját gondolatmenetemet igazoljam.

A lelki egészségvédelem szervezetfejlesztési alapelvevé tételét korábbi empirikus kutatásomra alapoztam.¹⁶ Akkor két nagy rendszer (köznevelés és egészségügy) egészségfogalmának tartalmát, a tartalmi elemek rendszerek közötti szétválását, saját rendszeren belüli szétesését vizsgáltam. Ennek összegzése az az ábra, mely az

¹⁴ Részletes leírását ld. *Meleg* (2006, 93-179. o.).

¹⁵ A (közgazdaságtanban jól ismert) szervezetfejlesztés elméletéről és gyakorlatáról, ennek iskolai adaptálásáról részletesen ld. *Meleg* (2006, 69-78.).

¹⁶ Erről részletesen ld. *Meleg* (1991; 2006, 59-62. o.).

egészségügyre és a köznevelésre vonatkozó *alapidokumentumok* egészséggel kapcsolatos részeinek *tartalomelemzésén* alapul. A kutatásban a hivatalos és a rendszerben lévők számára kiindulópontként szolgáló *alapidokumentumokra* koncentráltam, mert csak a leírtak válhattak elemezhetővé és mérhetővé. Az ábra tehát ezért nem tartalmazza mindazokat a hatásokat, melyeket profeszortársaim hiányolnak. Ezért az általuk leírtakat úgy korrigálom, hogy nem az ábra hiányos, hanem *az ábra alapját képező hivatalos dokumentumok voltak hiányosak a lelki tartalmakat* illetően.

Térjünk vissza ismét a szervezetfejlesztéssel működő pedagógiai programhoz!

A folyamatelemzésekkel és hatásvizsgálattal kontrollált program képes volt a szervezeti és az egyéni időorientáció összehangolására.¹⁷ Az iskola és szereplőinek időrendje nem egyszerűen a múltat és a jövőt összekötő időtartamot tágította és vonatkoztatta folyamatosan egymásra, hanem közvetve az egyéni időhorizontokat is közös időkeretbe helyezte. A szervezetfejlesztés az iskola társas erőtereinek a közvetítésével strukturálta át és szinkronizálta az iskola időviszonyait.¹⁸ Ennek alapján *megengedhető az a kiterjesztő értelmezés, mely szerint a társas kapcsolatokat az egészségmagatartás, a jövőendő életminőség meghatározó iskolai faktorának is tekintjük. A szervezetfejlesztést pedig olyan módszernek, mely a nevelés írá-*

nyának megfelelően (esetünkben egészségneveléssel) *a társas erőtereket képes pedagógiai befolyásolás alá vonni.*

A program azon kapcsolódási lehetőségeket is képes volt összegyűjteni és egybefogni, melyekkel a szervezeti magatartásirányítás és a pedagógiai tevékenység egymást erősítővé-támogatóvá válhatott. Az iskolai egészségnevelés közös értelmezése¹⁹ olyan keretet kínált az iskola szereplőinek (tanárnak, tanulónak, szülőnek), melyhez egyéni tartalmakkal lehetett csatlakozni. A közös megegyezéseken alapuló szervezeti értelmezési keret így biztosította azt, hogy a pedagógusok az egészségneveléshez kapcsolódó korábbi elképzeléseiket ne csak új tartalmakkal bővítsék, hanem

egyéni „kognitív térképek” megújításával a gondolkodásmódbeli váltás is bekövetkezzék.

A fentiek adják a magyarázatot arra is, hogy az egészségnevelést miért *pedagógiai* (és nem szaktanári) kompetenciaként kezeltem. Álláspontom szerint

ugyanis – tudatosan vagy tudattalanul, közvetlen vagy közvetett módon – valamennyi pedagógus egészségre és annak az ellenkezőjére is nevel. A pedagógus személyisége és az általa közvetített pozitív vagy negatív minta ebben a vonatkozásban is megkerülhetetlen. Ezért az egészségnevelés általam kialakított értelmezési keretében nem az a kérdés, hogy milyen szaktanári kompetenciával rendelkező tanár hajlandó,

az egészségmagatartásformáló neveléstől a jövőben csak akkor várható eredmény, ha az iskolai direkt és indirekt hatások egymást erősítik

¹⁷ Gondoljunk a tankönyveit elégető lány esetére, amikor tettét a szervezeti és az egyéni időorientáció aszinkronjával magyaráztuk.

¹⁸ Az iskola társas erőterei különböző típusú kapcsolatokban formálódnak: tanuló-tanuló, tanár-diák, tanár-tanár, tanár-szülő.

¹⁹ Az iskolai egészségnevelés közös értelmezési kerete: az oktatási-nevelési rendszert átfogó feladat és koordináló szemléletmód; a jövő generációjának egészsége szempontjából értékelhető kutatási eredmények szintézise és gyakorlattá formálása; a felnővekvő nemzedék intézményes előkészítése egészségmagatartásának formálására, jövőendő életminőség alakítására és megőrzésére. (*Meleg*, 2006, 52-53.)

képes közreműködni e szemléletváltást és a korábbiaktól eltérő gyakorlatot igénylő feladatban. A kérdés sokkal inkább az, hogy a pedagógusok az egészségnevelés folyamatában találnak-e utat saját szerepük újraértelmezéséhez, és mindezt egy feladat végrehajtójaként vagy együttműködőjeként teszik-e. Ezért elengedhetetlen az együttműködő szerepvállalás valamennyi pedagógus részéről. Ugyanis az egészségmagatartás-formáló neveléstől a jövőben csak akkor várható eredmény, ha az iskolai direkt és indirekt hatások egymást erősítik. A saját egészségük iránti felelősségvállaláshoz és „egészséges”

kapcsolatrendszerek, kapcsolatcultúra kialakításához és formálásához csak azok a pedagógusok képesek a tanulókat megnyerni, akik önmaguk vonatkozásában

már sajátjukként kezelik ezeket. Az elmondottakat úgy összegezzük, hogy az iskolai egészségnevelés alapvető előfeltétele a pedagógusoknak saját magukra és másokra vonatkoztatott mentálhigiénés felkészültsége, *pedagógusi szerepük újraértelmezése*.²⁰ Ez a fajta pedagógiai kompetencia az alapja annak, hogy *saját szakértelmét hozzáátve* egyrészt valamennyi pedagógus (függetlenül beosztásától és feladataitól) képes beépülni az egészség nevelésének iskolai viszonyrendszerébe, másrészt ennek függvényében újra tudja gondolni saját szakirányú tevékenységét is. Ez pedig *pedagógiai erőforrás*, melynek egyenkénti lenyomatai az iskolához, a tanuláshoz fűződő attitűdökben, magatartásminták

tudatos vagy tudattalan követésében jelennek meg.

A lelki egészség köré szerveződő egészségnevelés azzal, hogy az iskola egészét átölelő, precíz lépéseken keresztül fejlesztési folyamat, mintaadó résztvevőit folytonos önreflexióra és önkorrekcióra készíti. Az ily módon *átrendeződő társas erőter kapcsolja össze a pedagógiai szakértelmet az iskolaszervezet magatartás- és viselkedésformáló erejével*. A lelki egészségvédelem kidolgozott iskolai programja új módon szólítja meg a szereplőket, akik megszokott rutinuktól eltérően új, a korábbiaktól eltérő tár-

a lelki egészségvédelem szervezeti tanúlással történő elsajátítása

sas konstrukciókkal kezdenek válaszolni az iskolai helyzetekre. A kapcsolati kultúra sokszínűségének fel- és megismerésével, gyakorlati tapasztalatokra épülő elsajátításával és

alkalmazásával indul meg az egyéni mentális-kognitív térképek felülírása.

A közös értelmezési térkép megrajzolásának folyamatában szervezeti interpretációs keret formálódik, melynek közvetlen és közvetett hatásai az iskolai és az iskolával kapcsolatos események értelmezésében, jelentéstartalmában és cselekvési alternatíváiban érhetőek tetten. Ez már a lelki egészségvédelem *szervezeti tanúlással történő elsajátítása*, melynek során újraalkotott szerepviszonyok, átstrukturálódott rutínok, újraszótt és átrendeződött kapcsolati hálók válnak egészségmagatartás-formáló gyakorlattá, tapasztalati tudássá, majd az életminőségben oly jelentős szerepet betöltő mentalitássá.

²⁰ Buda Béla is úgy látja, hogy az iskola hatékonyságát sokkal inkább a pedagógusok elkötelezettsége, modellhatása, hitelessége, kongruenciája növeli, mint a normatív rend. A pedagógusok lelki egészsége ezért is kiemelt jelentőségű, hiszen az indirekt nevelés mintakövetéseken, azonosulásokon keresztül érvényesül. Így a pedagógusszerep újraértelmezése egyre sürgetőbb feladat. (Buda, 2003, 72. és 157. o.)

KONKLÚZIÓ HELYETT

A pedagógiai problémák szervezeti kontextusba helyezése további értelmezéseket kínál, melyek újabb utakat nyithatnak pedagógiai gyakorlattá transzformálásukkal. Ugyan a szervezetfejlesztéssel történő egészségnevelés folyamata igazolta az iskolai szervezet magatartásirányító, magatartásformáló erejét, további kérdés azonban az, hogy a szervezeti tanulás eredményeképpen létrejött tudás egyéni és/vagy szervezeti szinten megőrizhető-e. Témánk továbbgondolásához a szervezeti tudás mélyebb rétegeinek a felfejtése adhat választ.²¹

A szervezeti tudást vizsgáló közgazdasági modellek arra a megállapításra jutnak, hogy a szervezetek tudásbázisának nagyobbik része hallgatólagos. Nincs ez másképp az iskola esetében sem. Ebben egyrészt az adott iskola múltjához (történetéhez) szorosan kapcsolódó értékek, a szervezeti kultúrát meghatározó csoporthangulatok és teljesítményorientáltságok összegződnek (ez a szocializált tudás), másrészt viszont ez az alapja a mindenkori jelen folyamatait meghatározó, a pedagógusok készségeiből, képességeiből, szervezeti rutinjaiból, azaz

a pedagógusok gyakorlati tapasztalataiból szerveződő tudásnak is (ez pedig a tapasztalati tudás).

A *hallgatólagos szervezeti tudásra* utaló gondolkör nem új és nem is idegen a neveléstudományban.²² Különböző megjelenési formáinak feltárása, oktatási-nevelési folyamatokhoz kapcsolódó magyarázó szerepe pedagógiai gondolkodásunk része. Amikor azonban arra keressük a választ, hogy a szervezetfejlesztéssel folytatott egészségnevelés évei után milyen hallgatólagos tudást őriz meg a szervezet, akkor ennek jó indikátora lehet az újonnan érkező pedagógusok beilleszkedése, a szervezeti kultúra elfogadása.²³ Ezért mélyen egyetértek *Zrinszky Lászlóval*, aki a neveléstudományban először utal arra, hogy ez a fajta tudás nem szerzhető meg kizárólag könyvek-

az iskola hallgatólagos szervezeti tudásának a feltárása

ből. Ahhoz ugyanis, hogy valaki ilyesfajta tudás birtokába jusson, a leghelyesebb ott élnie, abban a közösségben, legalább néhány éven keresztül, ahol ez a tudás már szervesült. (*Zrinszky, 2002a*)

Az iskola hallgatólagos szervezeti tudásának a feltárása azonban jóval több pedagógiai lehetőséget rejt magában, mint saját egészségnevelési koncepcióm újbóli igazolását. Azt látom, hogy a ma iskolá-

²¹ Ezt fejtem ki részletesen a *Pedagógiai probléma – szervezeti válasz* c. tanulmányban. (*Meleg, 2013*)

²² A rejtett tanterv például olyan tudáselemek gyűjteménye, amelyek az iskola mindennapjainak társas helyzetzeit, kapcsolatrendszeit, konfliktus- és problémakezeléseit, a múltat, a jelenet és a jövőre vonatkozó időorientációit jellemzik. A rejtett tanterv tehát az iskolai kultúra szerves részeként közvetetten ugyan, de a hallgatólagos tudás hordozója. A magyar nyelvű pedagógiai szakirodalomból *Szabó László Tamás* munkáját emeljük ki, melynek alapján a rejtett tantervhez kapcsolódó kutatások sora indulhatott meg (*Szabó, 1988*). A tényleges hallgatólagos tudás pedagógiai értelmezését azonban az oktatási folyamat eredményesség-vizsgálataival foglalkozó kutatók tartották indokoltnak. Meglátásuk szerint a domináns tantárgyi szemlélet nem szívesen vesz tudomást a tanulók ismeretei közé más módokon kerülő tartalmakról, pedig ezeknek a hallgatólagos tudástartalmaknak explicitte konvertálásával és pedagógiai rendszerbe illesztésével eredményesebbé válhatna az oktatás. (*Mihály, 2007*)

²³ Egy, az egészségnevelési programok hatékonyságát vizsgáló kutatásnak a szervezetfejlesztő iskolára vonatkozó összegzéséből jól látható, hogy 20 év után is az adott iskola (hallgatólagos szervezeti tudásként) megőrizte a lelki egészségvédelemre alapozó egészségnevelést, melyet az újonnan érkezett pedagógusok arra épülő tapasztalati tudása igazolt. (Az összegzést idézi *Meleg, 2013, 221. o.*)

jában az iskola szocializált (a múltjához kapcsolódó értékek, a szervezeti kultúráját meghatározó csoporthangulatok, teljesítményorientáltságok), illetve tapasztalati tudása (a jelen folyamatait meghatározó, a pedagógusok gyakorlati tapasztalataiból szerveződő tudás) eltávolodott egymástól. *A szocializált tudásra alapozódó tapasztalati tudáshoz, az újbóli szerveződésükhöz, az iskolaszervezet ezen hallgatólagos tudásainak összekötéséhez* pedagógiai beavatkozások sokasága építhet hidakat. Mivel a pedagógiai beavatkozások iskolán belüli történések, eredményességük elsősorban attól függ, hogy az iskola belső környezete milyen szálon biztosítja a kapcsolódás lehetőségeit. Külön figyelmet érdemel ezért a hallgatólagos tudás azon sajátossága, hogy az adott szervezet összes szereplője tudásbirtokos és tudástermelő is egyben (akár tudatában van ennek, akár nincs). Csoportdinamikai hatások következtében a kapcsolatrendszeri zavarok, konfliktusok felismerése és kezelése, a különböző iskolai helyzetekhez illesz-

kedő megbirkózási stratégiák differenciált alkalmazása *pedagógiai erőforrás*. E folyamat mozgatórugói a *pedagógusok*, akiknek egyenkénti kapcsolódását, elköteleződését saját lelki egészségtartalmaik teszik lehetővé. Megküzdési stratégiák, közösségi védőháló felismerése és azok működtetése, társas támogatások kezdeményezésének és igénybevételének képessége, egyéni és kölcsönös felelősségvállalások gyakorlata társas folyamatok erőtereiben: mindezek mintaközvetítő folyamatok az iskola valamennyi szereplője vonatkozásában. Ezért ennek belsővé tételéhez, elfogadásához kapcsolataik, kapcsolatrendszereik átgondolásával, újraértelmezésével, a szocializált és a tapasztalati tudás szinkronizációjával lehet utakat építeni.

Végül: csak remélni merem (*Esterházyt* parafrazálva),²⁴ hogy a gondolatmennyel kialakított új tér esélyt is teremt a további gondolatcseréhez, de még inkább az iskolai praxis minél hatékonyabbá tételéhez.

IRODALOM

- Boreczky Ágnes (2014): *A család történet és a családi narratívák helye a multikulturális pedagógiában*. Letöltés: <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2014/07/a-csaladtortenet-es-a-csaladi-narrativak-helye-a-multikulturalis-pedagogiaban/> (2015. 04. 04.).
- Buda Béla (2003): *Az iskolai nevelés – a lélek védelmében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gombocz János és Hamar Pál (2014): Test és nevelés – egészségnevelés? Gondolatok egy pedagógiai terminológia-változásról. *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12. sz. 92–102.
- Iskola és társadalom* (2003) Szerk. és bevezetőkkel ellátta: Meleg Csilla. Dialóg Campus, Pécs. 1–477.
- Meleg Csilla (1991): Egészségérték és intézményes befolyásolás. *Társadalomkutatás*, 2-3.sz. 81–89.
- Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 11–29.
- Meleg Csilla (2009): Időorientációk és esélykülönbségek. In: Pusztai G., Rébay M. (szerk.) *Kité az oktatáskutatás?* Csokonai Kiadó, Debrecen. 32–46.
- Meleg Csilla (2012): Az idő szövegében – szabadon. In: Orsós A., Trendl F. (szerk.) *Útjelzők*. Pécsi Tudományegyetem BTK, 178–187.
- Meleg Csilla (2013): Pedagógiai probléma – szervezeti válasz. Az egészségnevelés példája. *Educatio*, 2. sz. 213–223.
- Zrinszky László (2002a): A tudás mint andragógiai probléma. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 131–144.
- Zrinszky László (2002b): *Neveléstudomány*. Műszaki Könyvkiadó.

²⁴ Idézi: Gombocz és Hamar (2014. 95.)

KERNER ANNA

Minek filozofálni?

Erre a kérdésre válaszoltak 17-18 éves középiskolás fiatalok, akiknek alkalmuk volt megismerni a filozófia természetét, más diszciplínával nem helyettesíthető lényegét. Kivételes helyzetűek ők, hiszen egyre kevesebben tanulnak, tanulhatnak filozófiát a középiskolákban. Őket idézem írásom második részében. De előbb nézzük a tantárgy aktuális helyzetét.¹

VESZÉLYBEN A MAGYAR KÖZÉPISKOLAI FILOZÓFIATANÍTÁS

Mitől függ, hogy ma egy iskolában szerepel-e a tantárgyi palettán a filozófia mint választási lehetőség? A tantestületi tantárgyi lobbik erőviszonyaitól, az igazgató elkötelezettségétől, az iskola hagyományaitól, a külső támogatottságtól, a pénzügyi

lehetőségektől (szüksége miatt általában az iskola nem tud széles tantárgyi választékot finanszírozni), s talán a szülői igényektől. A tanulói igényekről ebben a vonatkozásban nem beszélhetünk, hiszen a tanulók többségét előbb meg kellene kínálni azzal a szellemi örömmel, amit a filozófia adhat, hogy aztán igényük legyen rá. A tanulói választást persze segítheti, ha már van hagyománya az intézményben a filozófiának; például híre van a jó tanárnak, a sikeres versenyeredményeknek, az érettségien nyújtott teljesítményeknek. Ma még akadnak ilyen iskolák, de kérdés, meddig tudnak kitartani.

A magyar közoktatásba három évtizede került be (ismét) a filozófia tantárgy; gyökeret vert, megerősödött, az oktatás minősége nemzetközi szinten is elismertséget szerzett. 2013-ban azonban elveszítette addigi státuszát, a választható tantárgyak

¹ A dolgozatban tárgyalt kérdésnek bőséges irodalma van az elmúlt évtizedek pedagógiai sajtójában. Például: Szücs László Gergely: Volt-e a magyar filozófiaoktatásnak aranykora? *Iskolakultúra*, 2007, 11-12. sz., 169-179. „Az iskolának csak felesleges dolgokat szabadna tanítania” – Kerekasztal-beszélgetés a filozófia tanításáról (Résztevők: G. Havas Katalin, Heller Ágnes, Vajda Mihály, Vámos Tibor, Schüttler Tamás és Vitányi Iván). A kerekasztal-beszélgetést vezette és a megjelent változatot szerkesztette: Kiss László. *Új Pedagógiai Szemle*, 2008. június-július. Kerner Anna: Mire jó a filozófia? A kompetenciák fejlesztésének lehetőségei a filozófiatanításban. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. 8-9. sz., 80-90. A témát közvetlenül érinti két közelmúltbeli írásunk is: Magyar diák, Palasik Róbert nyerte az idén a filozófiai diákolimpiát (Pató Attila, Takács Márta, Palasik Róbert és Asztalos Éva írásai). *Új Pedagógiai Szemle*, 2013. 3-4. 81-91.; Sümei István (2014): Etikaoktatás – mi végre? *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. sz., 79-86. (A szerk.)

sorába került át (s így más tantárgyak kötelezővé tétele már csak az óraszámkorlátok miatt is befolyásolja a filozófiaoktatás esélyeit). Mondjuk ki, veszályben a filozófia tantárgy további jelenléte a középiskolákban.

A filozófia tantárgyi leépülése a közoktatásban természetesen a felsőoktatásra is hatással van. Egyre fogynak azok az egyetemi lehetőségek, amelyek például a filozófiatanár-képzést biztosítanák.

VERSENYBEN A JÖVŐÉRT – RÖVID TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS

A rendszerváltást megelőzően, a nyolcvanas években megjelent a szigorúan a marxista ideológiát közvetítő *Világnézetünk alapjai* tantárgy helyett a *Bevezetés a filozófiába* című, új, filozófiát, filozófiatörténetet közvetítő tantárgy. Igaz, hogy hangsúlyait tekintve megtartotta ideológiai irányát, azonban mégiscsak előrelépést jelentett az európai normák szerinti filozófiatanítás felé. Ezekben az években a kötelező tantárgyak sorában kapott helyet a filozófia, bár tanítását gyakran nem szakos tanárookra, hanem a történelemtanárookra bízta. Ők általában örömmel vállalták a heti plusz két tanítási órát. Nincs adatunk arról, hogy hány középiskolában kaptak akkor legalább alapszinten a tanulók valódi filozófiai képzést. Megerősödését azonban jelezte a tanárképzés sikere, a nemzetközi versenyeken való részvételünk, valamint a filozófiatanári konferenciák aktivitása.

A tantárgy történetének fontos állomásait jelentették: a kerettanterv kidolgozása, majd az a tény, hogy 1996-ban az Országos

Középiskolai Tanulmányi Versenyen is megjelenhetett. Elfogadottságának azonban az egyik legfontosabb eleme az volt, hogy választható érettségi tárgy lett. Követelményeit és vizsgaleírását 2003-ban dolgozta ki egy elkötelezett munkaközösség, kezdetben csak a középszintű szóbelire.

Megjegyzem, hogy a Nemzetközi Filozófia Olimpia (IPO) inspirációja a kezdetektől a mai napig hat a tantárgy sorsára (először 1996-ban vettünk részt az IPO-n²). A hazai (OKTV) és nemzetközi (IPO) versenyek felépítése, szerkezete, követelményei, értékelési szisztémája és elvei majdnem azonosak. Ugyanakkor megvalósult a koherenciájuk a filozófia tantervvel és az érettségi követelményekkel is. (A jelenlegi szisztematikus, és nem problémacentrikus kerettantervre ez már csak részben igaz.)

Elmondhatjuk, hogy a tantárgynak igen nagy értéke ez a szoros egymásra épültség. Minden dokumentum struktúráját a filozófiai problémák határozzák meg, a kiemelt korszakok, irányzatok, életművek közel azonosak. (Ebből következően, ha bármelyik területen változtatunk, azt csak mindezek tudatában, felelősséggel tehetjük meg.) A tantárgy alapdokumentumait évek óta együttműködő szakemberek csoportja hozta létre a filozófiatanári közösség jóváhagyásával. A tantárggyal foglalkozó bizottságok tagjai között fővárosi és vidéki középiskolai tanárok és egyetemi oktatók egyaránt megtalálhatók.

² Ezt megelőzően G. Havas Katalin – magyar részről – részt vett az IPO (Nemzetközi Filozófia Olimpia) alapításában (1993-ban).

2007-ig csak középszinten lehetett érettségizni, és csak szóbeli vizsgát tettek az érettségizők. (2007-ben például 636 diák érettségizett filozófiából.) Ezután elkészültek az írásbeli középszintű követelmények, valamint a vizsgaleírás, majd az emelt szint kidolgozása is megtörtént. Jóváhagyása³ megalapozta a tantárgy presztízst; rövid ideig úgy tűnt, hogy a tantárgy jövője biztosított a magyar közoktatásban. 2008–2011 között így két szinten tehettek filozófiából érettségit a középiskolások. A választási lehetőség sajnos a 2011. május-júniusi vizsgaidőszakban megszűnt. Jelenleg újra csak középszinten lehet érettségizni ebből a tárgyból. Míg a felsőoktatás bizonyos szakokon néhány évig elfogadta felvételi tantárgyként a filozófiát, addig ezzel a lehetőséggel ma már nem élhetnek a legkiválóbbak, a filozófiaversenyek győztesei sem.

2013-ban lett a filozófia már nem kötelezően tanítandó, hanem csak választható tantárgy, illetve választható érettségi vizsgatárgy.⁴ Ott érettségizhetnek ma saját iskolájukban a jelöltek filozófiából, ahol az iskola pedagógiai programjában ez a tantárgy szerepel. Az érettségi léte-nemléte tehát alapvetően befolyásolja a tantárgy helyzetét, jövőjét.

A szakközépiskolákban pedig megszűnik a filozófia tantárgy, ott a jövőben már nem is választható. Pedig több olyan szakközépiskoláról tudunk, ahol nagyon sikeres a tantárgy oktatása. Fontos annak tisztázása, hogy nem csupán az „elit” gimnáziumokban népszerű a filozófia, hiszen

elkötelezett tanárok kifejezetten a problémás helyzetű diákokat is képesek voltak megszólítani a filozófiai „(ön)terápia” révén. Gyakran tapasztaltuk az OKTV-n, hogy ők azok, akik új és más nézőpontból is képesek feltenni filozófiai kérdéseket.

Talán az sem köztudomású, hogy az egyházi gimnáziumok diákjai aktív és sikeres résztvevői az országos versenyeknek; ez a tény is egyértelművé teszi, hogy a filozófia nem konkurens a vallásos nevelésnek. (Például a Pannonhalmi Bencés

Gimnázium versenyzői rendszeresen a verseny döntőjébe jutottak: nem ritkán az első között végeztek.)

1. TÁBLÁZAT

Néhány tájékoztató érettségi és OKTV létszámadat⁵

| | Közép-szint | Emelt szint | Előre-hozott | OKTV |
|-------|-------------|-------------|-----------------|------|
| 2007. | 636 szóbeli | – | | 228 |
| 2008. | 294 | 21 | 16 (7 fel-nőtt) | 231 |
| 2009. | 381 | 17 | 17 | 214 |
| 2010. | 364 | 13 | 31 | 190 |
| 2011. | 288 | – | 48 | 227 |
| 2012. | 296 | – | 32 | 185 |
| 2013. | 247 | – | 25 | 234 |
| 2014. | 246 + 3 | – | | 204 |

³ Az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002 OM rendelet módosításáról, 38/2007 (XI.13) OKM-r. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről 22. szám OKM közlemény *Szakok és érettségi vizsgatárgyak*.

⁵ Az érettségi adatok forrása: www.ketszintu.hu/publicstat.php. Az OKTV-s adatok forrása: www.oktatas.hu/koznevelés/tanulmányi_versenyek/oktv_kereteben/dijazottak_eredmenyek.

Az 1. táblázatban szereplő számok még nem jelzik egyértelműen a filozófiatanítás megszűnésének közeledő veszélyét, amelynek több oka is lehet. Egyrészt az etika tantárgy csak 2016-tól jelentkezik a 12. évfolyam óraszámában is kötelező jelleggel, másrészt az iskolai tantárgyi struktúrák változtatása/változása lassú folyamat, a filozófiatanárok elkötelezettsége pedig – úgy tűnik – töretlen. És talán a legfontosabb: a diákoké is! Beszédés bizonyítékok erre a létszámadatok, megmutatva, hogy fiataljaink szívesen tanulnak filozófiát! Nagy kedvvel, kiemelkedő felkészültséggel vesznek részt az országos versenyeken még abban a tudatban is, hogy nem nyernek pontot a felvételihez.

A NEMZETI ALAPTANTERV⁶ CÉLKITŰZÉSEI ÉS A FILOZÓFIAOKTATÁS

A Nat az oktatás-nevelés alapvető célját többek között *az egyetemes kultúra közvetítésében, az erkölcsi érzék és a szellemi-érzelmi fogékonyság elmélyítésében jelöli meg.* Az *egyetemes kultúra* talán első asszociációja számunkra a görög-latin kultúra, amely a filozófiával szorosan összekapcsolódva született meg, és vált az európai kultúra egyik pillérévé. Ennek a filozófiának megismertetése; szellemiségének, kérdéseinek és válaszainak újragondolása vagy továbbgondolása napjaink problémáihoz is elvezeti fiataljainkat.

Az *erkölcsi érzék* fejlesztése mint kiemelt cél, elvitathatatlanul fontos. Az etika oktatásának célja a Nat megfogalmazásában: „A morális helytállás értelmének sokoldalú megvilágításával segít különbséget tenni jó és rossz döntés között. Az etika oktatása feltárja és fogalmilag megragadhatóvá teszi azokat az értékelveket, amelyek a társadalmi együttélés bevett normái alapulnak, és segíti a kulturális sokszínűség értékének felismerését.”

Filozófiai hagyománya is bizonyítja az etika jelentőségét, hiszen minden filozófiai korszakban és minden filozófiai rendszerben az egyik legfontosabb diszciplínaként jelenik meg. Az etika a filozófia része, de indokolt lehet az is, ha a gyakorlat hangsúlyával külön tantárgyként jelenik meg az oktatásban. Ez azonban ne zárja ki, illetve ne korlátozza a másik lehetőséget! Vagyis legyen a filozófia tantárgy ugyanolyan súlyú, szerepű alternatíva. Az etikatanár is tanít filozófiát (hiszen a célkitűzésben olvassuk, hogy *fogalmilag megragadhatóvá teszi az értékelveket*), a filozófiaóráknak pedig megkerülhetetlenül része az etika.

A filozófia választása mellett szól, hogy olyan képességeket és készségeket fejleszthetünk a filozófiaórákon, amelyeket a Nat kulcskompetenciái között több területen is megtalálunk.

A fejlesztési területek – nevelési célok között kiemelt jelentőséggel szerepel *Az önismeret és*

a társas kultúra fejlesztése. A filozófiatanítás lényegének tarthatjuk az e témához kapcsolódó fogalmakat, mint például a

a filozófia választása mellett szól, hogy olyan képességeket és készségeket fejleszthetünk a filozófiaórákon, amelyeket a Nat kulcskompetenciái között több területen is megtalálunk

⁶ 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

kíváncsiság, énkép, önálló döntések, empátia. Gáspár Csaba László 2000-ben megjelent tanulmányában (*Gáspár, 2000*) például az *önreflexióra nevelő filozófiaoktatás* érvényességéről beszél. A *szociális és állampolgári kompetencia* alapja az alaptanterv megfogalmazásában „az a sokféle képességre épülő készség, hogy az ember különféle területeken tud hatékonyan kommunikálni, figyelembe veszi és megérti a különböző nézőpontokat, tárgyalópartnereiben bizalmat kelt, és empátiával fordul feléjük.” A 11–12. évfolyamon már rendelkeznek a diákok a különböző tudományterületek alapismereteivel, művészeti ismeretekkel, de mindezek tudásmozaikok maradhatnak, ha nincs olyan lehetőség, ahol létrejöhet az integrációjuk. A filozófiaórákon történhet meg a kultúra egységességére való rácsodálkozás, az összefüggések felismerése. A filozófiaórákon kérdések hangzanak el, különböző nézőpontok ütköztetése zajlik, csakis érvekkel lehet vitatni a másik/mások álláspontját, tehát az empatikus magatartás a magától értetődő attitűd. Elmondhatjuk tehát, hogy a filozófiatanítás nagy részben hozzájárulhat a Nat-ban megfogalmazott célok eléréséhez: „Az attitűdök vonatkozásában az együttműködés, a magabiztosság és az integritás a legfontosabb. Nélkülözhetetlen még a társadalmi-gazdasági fejlődés, az interkulturális kommunikáció iránti érdeklődés. Az attitűd fontos része a személyes előítéletek leküzdése és a törekvés a kompromisszumra. Ide tartozik még a stressz és a frusztráció megfelelő kezelése, valamint a változások iránti fogékonyság.”

Közműveltségi tartalmak cím alatt találhatjuk a *Retorikai alapismeretek* elsajátítását: „Az élőbeszéd fajtái, a nyilvános beszéd, a meggyőző szövegműfajok, érvelés, tétel, állítás, érvtípusok, cáfolat, bizo-

nyítás.” A filozófia elméleti megalapozását adhatja ezeknek a tartalmaknak (Arisztotelésztől napjainkig), a tanórai gyakorlatokban (vitákban, írásos tanulmányokban, szóbeli hozzászólásokban, esszéekben) pedig a retorikai készségek hatásosan fejleszthetők.

A matematika és (a filozófiában fontos szereplő) logika összefüggésére, egymást erősítő szerepére csak utalni szeretnék. Elég, ha csak egy, a Nat-ból idézett mondat reprezentálja kapcsolatukat: „Gondolkodás a saját gondolkodási folyamatokról.” Igen, ez a filozófia! De a filozófia sajátja az is, hogy képes fejleszteni olyan készségeket, mint a „Saját vélemény megvédése vagy korrekciója. Együttműködés csoportos beszélgetésben, vitában. A kommunikációs zavarok, konfliktusok feloldásának eljárásai. A manipulációs szándék(ok), a hibás következtetések és a megalapozatlan ítéletek felismerése.” Az anyanyelvi kompetencia céljait, tartalmait taglaló részből való a fenti idézet.⁷

„MÁSNAK E TANTÁRGY MIT JELENT?” – AZ EURÓPAI ORSZÁGOK FILOZÓFIAOKTATÁSÁRÓL

Egy országon belül is nehéz lenne igennel és nemmel jellemezni a helyzetet, hiszen a középfokú oktatás különböző iskolatípusaiban természetesen más és más a filozófiaoktatás helyzete. Még a hagyományosan filozófia-elkötelezett Franciaország adatai is azt mutatják, hogy az állami gimnáziumokban sem azonosak a filozófia-óraszámok; a tagozatok jellegétől függően heti 2 órától heti 7 óráig változnak. (Például a végzős, irodalmi orientációjú osztályokban

⁷ A kompetenciák fejlesztési lehetőségeiről írt tanulmányomban ezt a témát mélyebben kifejtettem. (*Kerner, 2009*)

heti 7 órában kötelező a filozófia.) Franciaországban (*Cipres*, é. n.), ahol az elemző és kritikus tanulási módot részesítik előnyben, a filozófia tehát kötelező stúdium, és kötelezően megjelenik az érettségien, de tagozatoktól függően más pontszámmal és szorzóval.

A következő *tájékoztató adatokat* kis- és egyszerűsített formában emeltem ki a 2010-ben megrendezett nemzetközi (26 ország részvételével zajló) filozófiaversenyhez kapcsolódó felmérésből.⁸

(Pontosabb lehetne a kép, ha lenne adatunk 2014-ből, amikor 40 ország vett részt a versenyen; például tudjuk, hogy Lengyelországban – noha 2010-ben nem volt jelen – nagyon erős a filozófia iskolai jelenléte.)

Kötelező tantárgy a filozófia Ausztriában, Bulgáriában, Horvátországban, Csehországban, Finnországban, Franciaországban, Görögországban, Olaszországban, Romániában, Törökországban, Kanadában; Németországban és Svájcban tartományonként, illetve kantononként változó a helyzete. Norvégiában kötelezően választható tantárgy, míg Belgiumban, Angliában, Észtországban, Oroszországban választható tantárgy. Írország és Svédország esetében csak néhány iskolatípusban kötelező, máshol fakultatív tantárgy. Indiában, Japánban,

Koreában például oktatási csomag része, más diszciplínákhoz kapcsolódó tantárgy. A norvég oktatási reform például erősíteni kívánja a filozófia helyzetét a következő indoklással: „A reformok filozófiaoktatásra vonatkozó kihatása annak a belátásnak az eredménye, hogy a filozófia olyan készségeket nyújt a társadalom tagjai számára, amelyek a társadalmi diskurzus, akár a viták során nagyon jól hasznosíthatók, úgymond az élet, tehát a politika, gazdaság, kultúra minden területén (érvek, logika, etika stb.).”⁹

hogy a filozófia olyan készségeket nyújt a társadalom tagjai számára, amelyek a társadalmi diskurzus, akár a viták során nagyon jól hasznosíthatók

Törökországban nagyon erős a filozófia jelenléte a közoktatásban (még a magániskolákban is). Van olyan iskolatípus, ahol 4 éves tantárgy. „Az 1998-99-es oktatási reformok a filozófia oktatását a 11. osztályban minden középiskolában kötelezővé

tették. (...) a török diákok elsők között csatlakoztak az IPO kezdeményezéséhez (1993). A felkészülés komoly mozgalmat hívott életre, amely a *Filozófiai Klubok* hálózatává fejlődött. Ezek közül a legaktívabb az *Isztambuli Platform*.”¹⁰

A felmérésből kiderül, hogy ezekben az országokban általában az egyetemeken is jelen van a filozófia, sőt a legtöbb országban nem lehet diplomát szerezni filozófiai képzés nélkül.

⁸ A filozófiaoktatás helyzete nemzetközi áttekintésben. A 2009-ben végzett körleveles-körkérdés (e-mail survey) eredménye alapján összeállította Pató Attila. Kézirat. (Irodalom: International Philosophy Olympiad 2009, Helsinki. Publications of the Finnish National Commission for UNESCO. No 85. Helsinki, 2010.)

⁹ Uo.

¹⁰ Uo.

MIT ÉRDEMES TUDNI AZ IPO-RÓL?

Fontos kimeneti lehetősége a tantárgynak a nemzetközi verseny.

Takács Márta¹¹ és Pató Attila,¹² a versenyre kísérő tanárok beszámolójából való az idézet: „Az IPO egyrészt verseny – másrészt jóval több annál! A 40 országból érkező diákok és tanárok számára a versenyfeladat megoldása és a javítás mellett számos lehetőség van a filozófia művelésére. Workshopok, előadások, kiállítások, hajnalig tartó beszélgetések erősítik meg azt a tapasztalatot, hogy a filozófia egy nyitott és békés emberi társadalom, egy humánus világ kiteljesedésében fontos szerepet játszhat.”¹³

A Nemzetközi Filozófia Diákolimpiát 2013-ban Dániában rendezték meg, ahol 40 ország 90 versenyzője közül az egyetlen aranyérmet a magyar Palasik Róbert nyerte (Fazekas Mihály Gyakorló Gimnázium)!¹⁴

a filozófia egy nyitott és békés emberi társadalom, egy humánus világ kiteljesedésében fontos szerepet játszhat

Az IPO évenkénti hazai válogatóján azok vesznek részt, akik a filozófia OKTV döntőbe jutnak, és vállalják, hogy angol,

német vagy francia nyelven írják meg az esszéjüket. Általában 10-16 ilyen versenyzőnk akad; közülük nyeri el az első két helyezett az utazás lehetőségét. Diákjaink majdnem minden évben sikerrel szerepelnek eze-

ken a rangos nemzetközi megmérettetésen, gyakran a díjazottak között vannak.

DIÁKOK ÍRÁSAI A FILOZÓFIÁRÓL

Végül, a legfontosabb kérdés – amiért ez az írás megszületett – még hátra van: hogyan vélekednek az érintettek, a majdnem felnőttek arról, hogy *minek filozofálni!*?

A 2014-es Filozófia Országos Tanulmányi Verseny első fordulójának¹⁵ esszékérdése így szólt:

A filozófiáról filozofáló Xavier Rubert de Ventós katalán író könyvéből idézünk.¹⁶ Mi az Ön véleménye: minek filozofálni? Fejtse ki véleményét egy-másfél oldal terjedelemben!



Minek filozofálni?

Hát jó, filozofálni annyit tesz, hogy elég naivak (vagy bátrak) legyünk annak beismeréséhez, hogy nem látjuk tisztán a dolgokat. Hogy fenntartások és kifogások nélkül elfogadjuk a bizonytalanságot, bosszúságot, szédületet,

¹¹ A Fővárosi Fazekas Mihály Gyakorló Gimnázium filozófiatanára, az elmúlt években több diákja OKTV döntős, illetve győztes volt, így már többször vett részt kísérőtanárként az IPO-n.

¹² A Magyar Filozófiai Társaság képviseletében és támogatásával minden IPO-n részt vesz, ápolja a magyar filozófia nemzetközi kapcsolatait, több tanulmánya jelent meg a témával kapcsolatban.

¹³ Pató és Takács, 2013.

¹⁴ A győztes dolgozatot és a verseny bemutatását lásd az 1. lábjegyzetben jelzett összeállításban.

¹⁵ A feladatlap megtalálható az Oktatási Hivatal honlapján. Letöltés: www.oktatas.hu/koznevelés/tanulmányi_versenyek/oktv_kereteben/versenyfeladatok_javitasi_utmutatok/1fordulo_2013_2014

¹⁶ Ventós, 2008. Az embléma a könyvből való.

amit az okoz bennünk, amit nem értünk. Szókratész következő kijelentését sokszor idézik a filozófia alaptételeként: „Tudom, hogy semmit sem tudok.” Valóban, a filozófia nem tud sokat, és szinte semmit sem nyújt. Nem ad például biztonságot, mint a tudomány, élvezetet, mint a művészet, sem vigaszt, mint a vallás. Egy olyan magyarázat, formula, fogalom vagy ördögűzés keresése helyett, amely enyhítené az intellektuális ürességtől való rémületünket és az ismeretlentől való félelmünket, a filozófiai attitűd veszi a bátorságot, hogy elidőzzön, és a zavarosban halásson. Ezért van az, hogy – immár harmadszor is – egy bölcsességet kell átformálnunk: a klasszikus noscere audere (merj tudni) mondást helyettesíteni vagy legalábbis kiegészíteni kellene a nescere audere felszólítással (merj nem tudni).

2013/14-ben 234 diák jelentkezett a versenyre, 164-en érték el a továbbjutási/beküldési ponthatárt. Közel 120 dolgozatot olvastam el, amelyek mindegyike vitába szállt Ventós véleményével. Ezek a rövid esszék meggyőző érvelések, vallomások a filozófia, a filozofálás szükségességéről. Az írások egy korosztály, talán egy nemzedék

igényét fejezik ki a filozófia(tanítás) iránt. Azok a szerencsés 18 évesek írhatták le a véleményüket, akik tanulhattak (még) filozófiát, élvezve kiváló tanárok inspiráló tudását.

Az itt közölt idézetek¹⁷ csupán kiemelések a nem-tudás tudását büszkén vállaló diákok írásaiból.

Miért is érdemes filozofálni?

„Inkább szembesülés a nem-tudással, mint a hamis önáltatás.” (*Boros Noémi*)

„Nem akarok gép lenni a csúcstechnológiák között.” (*Dávid Patrícia*)

„A kétely igazolja önmaga létét.” (*Umathum Dóra*)

„Támaszt is nyújt: a múlt és jelenkori gondolkodók által ösvényeket jelöl ki, amelyeken járhatunk, amelyek tájékozódásul szolgálhatnak a saját utunk megtalálásához.” (*Balogh Viktória*)

„Ha más nem, de méltóságot, azt ad az életnek.” (*Forrai Borbála*)

„Filozofálni jó és kell, mert általa megismerhetjük magunkat és a világot olyan minőségben, ahogyan más módon nem lehet.” (*Balogh Viktória*)

„Minek látszólag értelmetlenül a nádas felé fordítani a csónakot, és az evezőért nyúlva elindulni a zavarosba? Minek filozofálni? Első ránézésre semmi haszna, sőt, akit nem érintett meg (...) a heideggeri szorongás, annak hosszas vizsgálódás után is az lesz a konklúziója, semmi haszna. Véleményem szerint a filozófus bátor ember, megpróbálja megismerni önmagát és a környezetét, kihívás elé állítja elméjét, a sűrű ellentmondások között néha tükröt talál, melyben az embert gondolkodó lényként pillanthatja meg. Akit ez az érzés egyszer megérintett, azt többé nem eresztí.” (*Örvényesi Bálint*)

Ventós-szal vitázva sokan érvelnek amellett, hogy a filozófia adhat olyan örö-

met, élvezetet, mint a művészet és egyéb tevékenységek.

¹⁷ Az idézetek szerzői hozzájárultak a közléshez.

„De leginkább azt szeretem, hogy elgondolkozom egy korábban alkotott véleményről, hogy megkérdőjelezem azt, amit eddig biztosnak gondoltam. A filozófia számomra ezt a megkérdőjelezést jelenti. Megvilágítja, hogy van még ismeretlen, hogy van még mire rájönni, hogy van még mit átgondolni. Emlékeztet a bizonyosság hiányára, amivel, mint mindenkinek, nekem is szembe kell nézmem újra meg újra, akár akarom, akár nem. Ezért a szembenézésért kell tudománynak tartanom. A filozófia számomra tudomány. Tudományabb tudomány, mint bármelyik másik tudomány (már ha nem sértő a többi tudomány számára eme fokozásom). Amíg más tudományok kész tények és adatok elé állítanak, amelyeket ugyan meg kell értenem, de nem kell megkérdőjelezmem, addig a filozófia nemcsak kijelent, de kérdéseket tesz fel. És kérdését nemcsak költő módjára a semminek teszi fel, hanem válaszra vár (adott estben), az én válaszomra. Bevon az értekezésébe, részesévé, filozófussá téve engem is, megsűrhetetlenül, végérvényesen. Ettől lesz több mint tudomány. A filozófia számomra állapot. Nem eldöntendő kérdés, melyre az adott helyzet és a józan ész megadja a választ. Mindenki magáénak tudhatná, ám kevesen akarják. Ezen kevesek számára azonban állapotává válik, fel sem hozva a filozófia hiányának lehetőségét. Állandó létezővé téve ezzel a filozófiát és a művelőjét is.” (Kiss Nikoletta)

„Egy jó gondolatmenet lehet olyan szép, mint egy hangsor.” (Juhász Mátyás Péter)

„A szellem meg-megújulása a vita hevében, az újraértelmezéseink készítésében, lehet olyan vérpezsdítő, mint hegyet mászni.” (Horváth Zsóka Dorottya)

„A filozófia egyfajta barát. Csak akkor ismerjük meg igazán, ha foglalkozunk vele. (...) A filozófia nem mondja meg, hogyan építsünk egy templomot (mint az építész), de azt megmondja, hogy miért építsük.” (Csigi Ádám)

„Xavier Rubert de Ventós gondolatait olvasva könnyen eszünkbe juthat Albert Camus Sziszüphosz mítosza. Könnyedén felfedezhető a párhuzam a »merj nem tudni« felszólítás és Camus abszurd hőse között, aki megtagadja az ugrást, és saját zsenialitását »a határait beismerő értelemben nevezi meg«, de vajon helytálló ennek a szkeptikus attitűdnek az egész filozófiára való kiterjesztése?

Aligha. A metafizika több ezer éves történelme során megfigyelhetjük, amint a filozófusok feljutnak a hegyre, amíg tudásuk elér, s ott mégis ugranak. Ez alapján úgy látom, nem érvényes a nyugati filozófiára a taoista világszemlélet, a misztikum magunkhoz ölelése.

Mi hát a filozófia értelme, ha ez a legtöbb, amit várhatunk tőle, és hogy csalatkozásunkban megvilágítódik saját létünk? A filozófia értelme az ambíció, az előretérés, a kérlelhetetlen eltökéltség, hogy megismerjük a világot. A filozófia zászlóhordozó a tudományok között, ami átkarolja, felvértezi magát az emberi tudás egészével, majd sziszüphoszi sorsát büszkén felvállalva hagyja maga mögött a biztosat (vagy annak tetszőt), s ezt meghaladva betör az ismeretlenbe, akár egy szellemi Kolombusz, skorbutot, szomjúságot vállal, elindul megkeresni Indiát és csak Amerikát találja, melyet még csak nem is róla neveznek el. Herkulesi erőfeszítései homályba vésznek.

A filozófia először is sínylődik, az ismeretlen esőerdejének kígyói és leopárdjai szorongatják. Újdonsült megvettetése ellenére tévedései mégis megkerülhetetlenek. Merészsége az emberi lét egészét hatja át, a politikától a fizikán és a pszichológián át

egészen a nyelvészetig, a filozófia mindenhol jelen van. Vakmerőségével pedig szellemi Amerikák egész seregét nyújtja a tudományoknak. A filozófia mindemellett, mint már korábban is említettem, összefogja a tudományokat. Gondoljunk csak Arisztotelész széles körű természettudományos munkásságára, vagy a Bécsi Körre, akik a nyelv, a fizika és a tudás összefüggéseit kutatják. Vagy a racionalista gondolkodók, Descartes, Leibniz hatalmas matematikai felfedezéseire; Püthagoraszra. A filozófia képtelen teljesíteni vállalkozásait, újra és újra feljut a hegyre, tudásának határához, s ott kénytelen ugrani, újra és újra szakadékba veti magát, olyan vad szenvedély fűzi a megismeréshez, hogy képtelen megállni, ugyanakkor éppen ebben rejlik lényege, ha megállna a hegytetőn, megszűnne filozófia lenni.

Sorsa a lángoló főnixmadaré, homályba borítja az ismeretlen éjszakáját, s noha végül lángjai mindig felemésztk, tüze erőt ad a többi tudománynak, s azt kiáltja: Tovább! Tovább! Az ismeretlenbe mindörökké!” (*Grosszer Ádám*)

Örömmel elnézzük a szerzőnek a filozófiához kevésbé illő elragadtatottságot, mert megérint minket ez az őszinte vallomás a filozófiai gondolkodásmód, szemléletmód mellett. Ne vegyük ezt el fiataljainktól, ne csak kivételes szerencsével jussanak hozzá a magyar középiskolások a filozófia nyújtotta szellemi örömhöz, ahhoz a kérdezni képes tudáshoz, amely a nyitott, befogadó ember sajátja. A filozófia két és félezer éves története kultúránk része.

AZ ESZMECSERE REMÉNYÉBEN – ETIKA ÉS/VAGY FILOZÓFIA

Ez az írás a filozófia mellett kíván szólni, de nem az etika ellenében. Amellett kíván érvelni, hogy a két tantárgy között hagyjunk választási lehetőséget. Abban az esetben, ha kötelezően választható tantárgyak lennének, olyan kompromisszum születne, amely a magyar közoktatás oktatási és nevelési céljaihoz közelebb vinne, diákjaink pedig csak nyernének. A filozófia iránt elkötelezett iskolák és tanárok folytathatnák sikeres tevékenységüket, az etikát oktató iskolák számát pedig növelhetnénk az igényeknek megfelelően.

IRODALOM

- Cipres, C. (é. n.) A filozófia oktatása a francia állami gimnáziumokban. Letöltés: www.c3.hu/~prophil/profi004/FRANCIA.html (2015. 04. 15.)
- Gáspár Csaba László (2000): A filozófia oktatásának felettébb szükséges voltáról. *Iskolakultúra*, 1. sz., 24–30.
- Kerner Anna (2009): Mire jó a filozófia? A kulcskompetenciák fejlesztésének lehetőségei a filozófiaoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. 8–9. sz. 80–90.
- Pató Attila és Takács Márta (2013): International Philosophy Olympiad – Nemzetközi Filozófiai Diákolimpia. *Új Pedagógiai Szemle*, 63. 3–4. sz., 81–82.
- Ventós, X. R. (2008) *Minek filozofálni?* Typotex Elektronikus Kiadó, Budapest. Letöltés: http://www.typotex.hu/book/677/xavier_rubert_de_ventos_minek_filozofalni (2015. 04. 15.)



KERÉNYI MÁRIA

A (F)eltalálók Suliszökevények új raja a Zöld Kakasban

PEDAGÓGIAI JELENETEK

A Zöld Kakas Líceum egy olyan középiskola, amelyet azoknak a diákoknak hoztunk létre, akiket a közoktatás kivetett magából. Mire hozzánk jutnak, általában már több iskolában próbálkoztak sikertelenül. Nem mintha nem lenne elég eszük, sőt... Mindenesetre, mire elérik a tankötelezettség végét, sokan már köszönik, nem kérnek belőlük.

Ez amúgy mostanában elég hamar megy, hiszen a korhatár tizenhat év.¹ Így eshetett, hogy ismét megjelentek nálunk a „kicsik”. Megszoktuk, hogy diákjaink legnagyobb része, mire hozzánk kerül, már túl jár egy

kicsivel a tizennyolcon. Amikor az első tizenöt-tizenhat évesek beszállingóztak a tanácsadónkhoz, mindenki összecsapta a kezét: hát ezek a picurkák mit keresnek itt? Az elmúlt tanév első felében még azt gondoltuk: majd csak megáll ez a folyamat november táján. Nem állt meg. Aztán azt hittük, a félév után már tényleg mindenki

marad, ahol eddig volt. Ebben is tévedtünk. Végül addig-addig jöttek, míg döntöttünk: új csoportot indítunk, márciusban!

A vállalkozó szellemű kolléga felgyűrte az ingujját, levelet írt, egyeztetett, telefonált, összehívott szülőket-gyerekeket-kollégákat és elindult a beszédes *T(eszter)*² nevű csoport, csupa kilencedikes-tizedikes suliszökevényel.

Senkinek nem ígértünk csodát: aki ide jár, az azt remélhette, hogy a tanév végéig tartó kis időben legalább nem felejt, amit eddig tudott, kicsit előre is léphet abban, amiben a legügyesebb, és a következő tanévet immár ismert helyen, megszokott, elfogadó és mindinkább elfogadott közegben folytathatja ott, ahol abbahagyta, ameddig eljutott.

Szülő, gyerek, kolléga lelkesen bólogatott: remek, próbáljuk meg. A csoport

Amikor az első tizenöt-tizenhat évesek beszállingóztak a tanácsadónkhoz, mindenki összecsapta a kezét: hát ezek a picurkák mit keresnek itt?

¹ Nem tudjuk, tudományosan utánanézett-e már valaki ennek a dolognak, de több „második esély iskola” munkatársai informális beszélgetések során a miénkhez hasonló tapasztalatokról számolnak be: az állami oktatás intézményei könnyebben és szívesebben adnak túl a nehéz eseteken. A családok pedig előbb-utóbb rátalálnak arra a néhány iskolára, ahol szívesen látják jócskán iskoláztatásra szoruló csemetéiket.

² A játékos elnevezés részben a kísérleti program asszociációjaként az ilyen néven piacra dobott termékmintákra utal, részben a csoportvezető, Eszter nevére.

tehát elindult, és áprilisra teljes jogú taggá küzdötte fel magát a ZK tarkabarka közösgében. Mindenki egyetértett azzal, hogy roppant kedves, példásan összetartó, de kevésbé könyvmoly ez a társaság.

Mire eljött az új tanév, az idei, a T(eszter) csoport létszáma már a huszonötöt is elérte a folyamatosan érkező gyerekekkel.

Nálunk úgy kezdődik az év, hogy minden diák eldönti, az adott tanévben milyen tantárgyakat szeretne tanulni, milyen tempóban kíván haladni a tanulással, és milyen időbeosztás, tanulásszervezés a legmegfelelőbb neki. Lehet gyorsabban vagy lassabban haladni, többféle módon hozzájutni a kívánt vagy elérendőnek vélt tudáshoz. A T(eszter) csoport tagjainak nagyon fontos szempont volt, hogy a tantárgyak zömét továbbra is együtt szeretnék tanulni. Úgy látszott, a csoport egyik jellemzője, az ösztetartás megmaradt az új tanévre. Aztán kiderült, hogy a másik is... Noha mindenkinek elkészült az egyéni tanulási terve, és a saját haladási útját részletesen átbeszélte a mentorával,³ ebből a mindennapokban semmi nem látszott.

A kollégák napról napra úgy jöttek ki az osztályteremből (mert már az is lett: saját tantermük!), hogy itt nem lehet tanítani. A diákok alig járnak be az órákra, szívesebben kvaterkáznak egymással az ud-

varon. Aztán ha valaki késve befut, akkor a bent ülők vidáman üdvözlök az érkezőt, röpködnek a sziák és a pacsik, zajosan húzogatják a székeket-asztalokat, hogy legyen helye a kedves vendégnek... Meg-megszólalnak a mobilok, és a fontos elintéznivalók miatt vagy hangosan beszélnek meg a halaszthatatlant, vagy pedig kiszaladnak a teremből, menet közben táskákba botolva, és persze a huzat csapja be az ajtót utá-

nuk... Nem hogy könyv, füzet, de még papír és toll sincs náluk. Nincs figyelem, nincs munka, zaj van. Ez minden, csak nem tanulás!

Nálunk minden héten egy óráckára összeülnek a tanulócsoporthoz tartó kollégák, hogy meg-

beszéljék az aktuális ügyeket, tennivalókat, problémákat. A T(eszter) stábjában hangos volt a jeremiádtól. Szeptember végén úgy döntött a csapat, hogy ez így nem lehet tovább. Jöjjön az osztálymediáció!⁴

A cél egyértelmű: derüljön ki, mi is a baj tulajdonképpen, és igyekezzenek közösen megtalálni a megoldást. Olív, aki elvállalta a facilitátor⁵ szerepét, jól ismerte a társaságot. Noha nincsenek órarendi órái a csoportban, de a napi tes⁶ keretében, projekteken⁷ elégszer találkozott már velük. Nem idegenként ment be hozzájuk osztályfőnöki órára, hogy előkészítse a konfliktusmegoldó beszélgetést. Az oldott légkörben a gyerekek csak mondták és mondták a magukét. Nagyon hamar kiderült, hogy az

a kollégák napról napra
úgy jöttek ki
az osztályteremből
(mert már az is lett: saját
tantermük!), hogy itt nem
lehet tanítani

³ A diákok személyes segítője. A mentort a diák választja magának, de valójában a mentor-mentorált páros kölcsönös választás eredményeképpen alakul ki.

⁴ A resztoratív szemléletű konfliktuskezelő technikák egyike. Alapvetően az érdekek egyeztetését helyezi középpontba.

⁵ A konfliktusok rendezésében segít, a resztoratív (helyreállító) esetkezelésekben képzett, tapasztalt személy.

⁶ Napi testnevelés: ezt összevontan tartjuk az iskola diákjainak; ennek keretében naponta két alternatív mozgásforma között választhatnak.

⁷ Iskolánkban a tanítási idő minimum 20%-át projektekre fordítjuk. A projektek témáját és tartalmát a tanulócsoporthoz igazodva a csoportvezető határozza meg. Mindenféle tantárgyi és egyéb kompetenciát lehet így elsajátítani.

egységessé kovácsolódottnak tűnő csoportban valójában sok a feszültség. Egymásra is képtelenek figyelni, amíg ezekkel a belső feszültségekkel nem kezdenek valamit. Úgy határoztak tehát, hogy az első lépés egy nagy visszajelző kör⁸ legyen. Ez lehetőséget teremt arra, hogy biztonságos körülmények között, rendezetten elmondják egymásnak, ami a szívüket nyomja.

A nagy visszajelző kör mindig szertartásosan zajlik. A csoport körberakott székeken ül, a kör közepén pedig két, egymással szemben álló szék van. A csoport tagjai egymás után ülnek a székekbe. A szembeülőnek elmondják a magukét. Az első visszajelző mondat úgy kezdődik: *nagyra értékelem, hogy...*, a második: *tartsd meg, hogy...*, és a harmadik: *fejleszd azt...* Az egyik diák visszajelzést kap a másiktól. Aki kapta, az aztán behív valakit, akinek ő fog visszajelzést adni. Így lassacskán sor kerül mindenkire, sőt, van olyan is, hogy az első, nagyon szertartásos kör után valaki maga ül ki, és kér visszajelzést egy társától, vagy éppen azért hív ki valakit, hogy ő szólíthassa meg. A visszajelzés módja is nagyon fontos. Aki valaha részt vett ilyen visszajelző körön, sosem felejt el. Mint mindig, most is tanárok és diákok egy körben ültek; a tanárok segítettek az elakadásokat megoldani. Többen mondhatták, mondták el a körben egymásnak, ami a szívüket nyomta. Régi félreértések tisztázódtak, sok tantusz esett le, kibékülések öröme oldotta egyre jobban és jobban a görcsöket. Ezáltal megérett a csapat arra, hogy megkezdődhessen a szabályos mediáció.

A mediáció idejére megállt a tanítás, és természetesen a csoporttal együtt dolgozó valamennyi kolléga jelen volt.

Először a tanárok kaptak szót. Mindenki egyenként elmondta, mi az, ami őt zavarja, miért kérte a mediációt, és mi az, amit a csoporttól kér, hogy zavartalan legyen a további együttműködésük. Nem kell nagy dolgokat gondolni. Döntsék el, bejönnek-e órára, és ha igen, akkor érkezzenek időben. Ne telefonáljanak órán. Legyen náluk toll, füzet, az órai feladatlapok. Adottak legyenek az elemi munkafeladatok.

Ezután a diákok fejthették ki az álláspontjukat. Lassacskán felbátorodva végül

döntsék el, bejönnek-e órára, és ha igen, akkor érkezzenek időben

arra jutottak, hogy noha ők egy csoport, de mindenkinek saját magáért kell felelősséget vállalnia.

Azt javasolták, adjanak két hét próbaidőt maguknak, amikor

különösen figyelni fognak a felelős magatartásukra. Ez alatt az idő alatt mindenkinek nagyon tudatosan hozza meg a döntéseit, és vállalja is a felelősséget ezekért a döntésekért. A két hét letelte után tanárok és diákok ismét összeülnek és megvizsgálják, ki hogyan állt helyt. A tanulságokat ebből vonják majd le közösen, de személyre szólóan.

A két hét hamar eltelt. A stábokon újra és újra megállapították a kollégák: hát, valami mintha történne, de azért még nem egészen gömbölyű a dolog. Amikor tanárok és diákok ismét összegyűltek a mediáció eredményére rátekinteni, a diákok mindegyike egyesével, felelősségének tudatában, egyes szám első személyben számolt be arról, mit tett az elmúlt két

⁸ A resztoratív technikák egyike.

hétben. Ilyesféle mondatok hangzottak el: *próbáltam nem késni, figyeltem a viselkedésemre, óra előtt kikapcsoltam a telefont stb.* A tanárok csak ingatták a fejüket: *szép, szép, de ha te nem késtél, mások még igen; csak megszólal valaki telefonja minden órán; elég sok a viccelődés, ami megakasztja az órát...*

A tanulócsoporthoz tagjainak kétheti teljesítményét és jelenlétét áttekintve még mindig lehangoló volt a

kép, noha megállapíthatták, hogy a felelős viselkedés erősödött. De nem eléggé. Hogyan tovább?

Ismét a diákok javaslataiból indult ki az egyeztetés. Először is arra jutottak, hogy legjobb lesz, ha az alapszabályokat kirakják a falra, hogy örökké szem előtt legyenek, és figyelmeztessék az eltévelyedésre hajlamosakat:

Érkezz időben! Ne mászkálj! Legyen nálad felszerelés! Kapcsold ki és tedd le a telód az asztalra!

Ha valaki ezek közül bármelyiket megszegi, vagy más módon akadályozza a tanulást, akkor azzal kössünk kisserződést.⁹ A mentorok pedig nagyon figyeljenek, hogyan is működik a mentoráltjuk, és igyekezzenek segíteni, támogatni őt. Ezekben megállapodva új reményekkel vágtak neki a következő heteknek, hónapoknak. – *Hát...* – mondták a tanárok – *majd meglátjuk...* Valami elkezdődött. Persze semmi sem megy könnyen. Még nem is egyszerű.

MÉGISCSAK MEGVIRRAD...

Mégis, tagadhatatlanul valami nagyszerű történt: egy tanulócsoporthoz, a csupa „kicsiből” álló (T)eszter újra feltalálta a ZK-t. Lássuk csak!

Az iskola alapítása óta 18 év telt el, és nagyon sok dolog változott. Az alapok azonban megmaradtak, sőt, ahogy telik az

idő, egyre fontosabb a szerepük a folyamatosan fejlődő szervezetben.

Mióta csak létezünk, minden diákkal szerződést kötünk, amely az iskola és a diák együttműködésének alapjául szolgál. Tartalma általánosabb, de nagyon hasonló ahhoz, amit alapszabálynak kiraktak a falra a (T)eszter diákjai. És ami a lényeg: az alapszerződés mindkét fél számára fontos, transzparens – hivatkozási alap. Amennyiben ez a megállapodás bármilyen módon sérül, személyre szóló ún. kisserződést kötünk a diákkal arról, hogyan lehet helyreállítani az együttműködés épségét. Ezeknek a kisserzódéseknek a megszegése már nagyon súlyos következményekkel jár –

három megszegett kisserződés után az iskola és a diák megválnak egymástól. Az ilyen szerződést szeretnék a mindennapok szabályozására használni a (T)eszteresekek.

A tanulócsoporthoz vezetői¹⁰ mellett minden diák személyes segítőtámaszkodhat, aki menedzseli iskolai tanulmányait, mellette áll a nehéz helyzetekben és támogatja minden törekvésében. A mentor

ismét a diákok javaslataiból indult ki az egyeztetés

a mentor nélkül nem lehet fontos döntést hozni a diákról

⁹ A kisserződés az iskolánk működésének egyik fontos eleme. Nincs intő, egyéb fegyelmi fokozatok, hanem szerződést kötünk a diákokkal.

¹⁰ Korábban főnök hívtuk őket, most „I” (identifikációs) csoport vezetőnek.

nélkül nem lehet fontos döntést hozni a diákról. Nos, éppen erre az „intézményre” és erre a kapcsolatra kíván építeni a (T) eszter csapata.

Jócskán benne járunk a tanévben, fáradunk. A T(eszter) osztályterme azonban most különül néz ki, mint októberben. Nagy, közös előkészülettel kifestették, kicsinosították. Korábban mindenki került, most meg tudjuk, hogy ott érdemes délutáni stábot tartani, mert minden nap rendszeren felseprik és összeszedik a szemetet. Polc került a falra, s a polcon szép rendben sorakoznak az irattartó dobozok. Mindenki maga színezte, rajzolta, írta rá a nevét, s most abban tartja a jegyzeteit, tollat is, hogy mindig kéznél legyen. A negyedév környékén kiosztott szöveges értékelésben már minden diák kapott egy-egy megerősítést, dicsérő szót, biztatást. Volt mit megerősíteni, volt mit dicsérni!

A félévi vizsgák következnek. Ez mindig komoly feszültséggel jár, s tudjuk, hogy a T(eszter) csoport tagjainak ez az első igazi vizsgaidőszak. Annyi már látszik: elszántan küzdenek az utolsó órák javítási lehetőségeit kihasználva. A Face-en mennek körbe a tételcímek. Minden kolléga arról számol be, hogy az ijedségen kívül szemlátomást az igyekezet is növekszik.

A mediáció eredménye volna? Bizony, nem lehetetlen. Ezek a diákok az elmúlt félévben szembesülhettek azzal, hogy milyen komoly bebeszólásuk van a dolgok menetébe, és milyen nagy a felelősségük saját mindennapjaik alakításában. Az iskola ezúttal nem egy külső, hatalmat gyakoroló

szervezetként, hanem a közös cél eléréseért velük együttműködő partnerként jelent meg. S az együttműködésben már értelmetlenné válnak mindazok a játszmák, melyeket olyan remekül lehet egy hatalommal szemben működtetni.

Legújabb tanulócsoporthoz tagjai együtt és külön-külön is, lassacskán valóban megérkeznek hozzánk. Most már nem csupán egy kellemes, laza helynek érzékelik az iskolát, jó fej tanárokkal. Maguk találják ki maguknak, és be is lakják szabadságuk tereit. Eddig csak jól érezték itt magukat, de most kezd valóban az övék lenni az az intézmény, amit egykor az „ilyeneknek”, éppen nekik találtunk ki: a ZK.

A történet, ha mese volna, úgy zárulna, hogy „boldogan éltek, míg meg nem haltak... avagy le nem érettségiztek.” De a valóság egy kicsit árnyaltabb. A (T)eszter diákjai tovább küzdenek majd önmagukkal, egymással, családjukkal, az iskolával.

Lassan belátják majd, hogy nem rossz cimbora, aki azt mondja a másoknak: szeretném, ha egy kicsit csendesebb lennél.

Tanulnia kell a szülőknek is: ne követeljenek lehetetlent a gyereküktől. Hadd legyen hangja gyermekeik önmaguk iránti követeléseiknek.

Tanulni fognak a mentorok, a csoportvezető, minden kakasos munkatárs: hiszen nincs recept, egyszerűsített eljárás, szabványmegoldás, rutin a szabálytalan, békétlen diákokra sem.

Sok-sok segítő beszélgetés vár még ránk.

a diákok az elmúlt félévben szembesülhettek azzal, hogy milyen komoly bebeszólásuk van a dolgok menetébe, és milyen nagy a felelősségük saját mindennapjaik alakításában

**SZERKESZTETTE ÉS A BEVEZETŐKET ÍRTA:
ALEXANDROV ANDREA, ÉGER GYÖNGYI, FENYÓDI ANDREA
ÉS JAKAB GYÖRGY**

Tanári szemmel
Az erkölcsstan tantárgyról...

Az alábbi szövegeket azokból a pedagógiai naplókából válogattuk,¹ amelyeket gyakorló tanárok készítettek az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet erkölcsstani pedagógiai műhelyében.² Összeállításunk felvillantja a tantárgy újszerűségéből és sajátosságaiból fakadó alapvető kérdéseket, és számtalan közvetlen tanítási tapasztalattal is megismerkedhet az Olvasó. Ezúton is köszönjük a kollégák – Éger Gyöngyi, Farkas Attiláné, Grajczárné Hahn Katalin, Halász Mária, Horváthné Arany Nikolett, Horváthné Fenyvesi Lilla, Kerek Mária, Nagyné Páll Edit, Nemesné Varga Zsuzsanna, Szecsődi Tamás, Turáni Katalin – beszámolóit.

AZ ERKÖLCSTAN TANTÁRGY CÉLJAI

A pedagógiai naplók szinte kivétel nélkül azt mutatták, hogy a kollégák roppant tudatos módon vállalták az erkölcsstan tanítását: elgondolkodtak azon, melyek a tantárgy legáltalánosabb pedagógiai céljai.

„Azt gondolom, hogy a ma pedagógusának nem az oktatás a legnagyobb kihívás. A tananyagokhoz annyi interaktív és érdekes segédlethez lehet hozzájutni, illetve a médiumok és az internet segítségével már szinte minden kérdésre választ kaphat mind a szülő, mind a gyermek, hogy ha egy tanuló érdeklődését BÁHOGYAN is sikerül felébreszteni, akkor már szinte ön-

ha egy tanuló érdeklődését
BÁHOGYAN is sikerül
felébreszteni

magától is képes – ha igen érdeklődő, még a tanárénál is alaposabb – ismeretekre szert tenni. Meglátásom szerint a pedagógus munkája ma nagyon kis mértékben az oktatás, ma

a pedagógus NEVEL.”

„Tapasztalataim szerint a mai gyerekek nagyon sokat, de mégis rendkívül keveset tudnak a világról. Le tudják vezetni a Pitagorasz-tételt, de nem tudják, hogy mi az a köszén. Tudják, hogy honnan lehet pillanatok alatt letölteni egy új alkalmazást a kütyüjükre, de nem simogattak még élő lovat. Minden nap megnézik a Való Világot, az Éjjel nappal Budapest-et a tévében,

¹ A szövegek kiemelése az összeállítás szerkesztői felfogását tükrözik. Ugyanakkor a kiválasztott szövegeken belül nem történt javítás. A naplók teljes szövege megtalálható az www.ofi.hu/erkolcstan weboldalon.

² Az erkölcsstani pedagógiai műhelyt az OFI Tanterv- és Követelményfejlesztő Központja – vezetője Dobszay Ambrus – szervezte, szorosan együttműködve az Intézetben működő TÁMOP 3.1.1. számú projekt munkatársaival.

de nem tudnak mit kezdeni egy valóságos konfliktussal.”

„A gyerekek idejük jelentős részét az iskolában töltik, mégis nagyon kevés idő jut – főleg felső tagozaton – a beszélgetésre. A tananyag minden évfolyamon hatalmas, a gyerekek között egyre több és több rész-készség-, figyelem- és magatartás-zavarral küzdő tanuló van, így a nevelésre szinte már

csak az alsó tagozatos pedagógusoknak van (és nekik is csak a tananyag rovására) idejük. Felső osztályokba lépve a heti egy osztályfőnöki óra jelentős hányada eltelik a napi problémák kezelgetésével, és nagyon kevés idő marad a beszélgetésre, építő jellegű vitákra, egymás megismerésére, közös, pozitív élmények szerzésére. A szabadidős programokra, osztálykirándulásokra egyre kevesebb pénz jut, illetve az ott szerzett tapasztalatok megbeszélésére, feldolgozására sincs megfelelő mennyiségű idő.”

MÁS TANÍTÁSI MEGKÖZELÍTÉS

A kerettantervi bevezetőben felvázolt tanítási szemlélet az általában megszokott gyakorlattól eltérő tanítási módszertant javasol azért, hogy ezen a tanórán elsősorban a gyerekek kerüljenek középpontba: a fejlesztés az ő tudásukból, tapasztalataikból induljon ki. Ezt közvetíti a kerettantervi tematika is, és a kérdésekben kifejtett tananyag. A kérdés az, hogy sikerül-e ezt a megközelítést alkalmazni a tanórákon, illetve okozhat-e nehézséget ez az eltérő jelleg a tanításban – akár a gyerekek, akár a pedagógus számára –, és az iskolai gyakorlatban?

„Elsődleges feladatomban így – a tantárgy jellegéből adódóan – nem a frontális ismeretátadás, hanem egyéni gondolkodásra,

tapasztalatok közös megbeszélésére, vitára ösztönzés az adott témákban. A játékokkal, gyakorlatokkal számtalan fontos képesség, kompetencia fejlesztését vettem

tapasztalatok közös megbeszélésére, vitára ösztönzés az adott témákban

célba a kifejezőkészségtől az önismeret, empátia, érvelés, a konstruktív hallgatás, a kooperativitás fejlesztésén keresztül az etikus gondolkodásig. Az erkölcsanórákon a padok és székek úgy vannak az

etikateremben elrendezve, hogy a terem közepén elég nagy hely legyen a mozgásos gyakorlatoknak. A tanteremben körben ülünk, hogy a beszélgetéseknél mindenki lássa a beszélőt, lehetőség van internethasználatra és filmnézésre is.”

„A gyerekeknek szükségük van egy olyan, nem »Nyisdkiakönyvet/füzetet ésírdfel/olvasdel« tanórára, ahol ugyan meghatározott kereteken belül, de szabadon beszélgethetnek a napi életükről, és kérdéseikre is válaszokat kaphatnak. Kipróbálhatnak szituációs játékok keretében többféle szerepet, és olyan meghatározó élményeket szerezhetnek, amik segítségével talán kevesebb tévkepzet és bizonytalanság lesz a fejükben, illetve viselkedésükben.”

„Tanítási elveim egyike, hogy a tankönyv csak egy eszköz, ami mankó, kapaszkodó, és néha korlát. Az erkölcsan – szerintem – tipikusan az a tantárgy, ahol egyáltalán nem szükséges, hogy a gyerekek a tankönyvet bújják. Alkalmazott módszereim a tanítás/foglalkozások során: frontális munka, egyéni és páros munka, csoportmunka, kooperációs technika, drámajátékok, szituációs játékok, szerepjátékok. Eszközök, amiket használok: interaktív, digitális tábla + laptop, tankönyv, internet, társasjátékok, labda, babzsák, színes papír, technika- és rajzeszközök és tankönyv.”

„Egyre inkább érzem, hogy nem lehet ehhez a tantárgyhoz szigorú értelemben vett tankönyvet készíteni, csak segédanyagok gyűjteményét, mely iránymutató lehet.”

„Előzetes elképzeléseim között szerepelt, hogy a tárgy egy közvetlen, élő és jól működő kapcsolatot alakíthat ki pedagógus és diák között. Lehetőséget ad aktuális problémák megbeszélésére, az órák sora között némi pihenőt nyújt a gyerekek számára. Itt nem az a cél, hogy én adjak át nekik új ismereteket, hanem az, hogy egymás álláspontját meghallgatva tudjanak érvelni saját véleményük mellett, és belássák, ha valamit lehet jobban csinálni, mint ahogyan ők azt addig elgondolták, tapasztalták. Fontosnak tartom még, hogy az órákon tudjam kézben tartani a fegyelmet és figyelmet a »nagy« beszélgetések, viták közben is.”

„Hasznosnak tartom az irodalmi forrásokat, a megjelent aktuális cikkeket, médiahíradásokat és a tankönyvben fel-lelhető webes elérhetőségeket beemelni az óra menetébe. A múzeumi órák is széles lehetőséget kínálnak egy-egy aktuális téma körüljárására, elsajátítására. Alkalmazott tevékenységformák: beszélgetés, disputa, játék, kutatás, aktív részvétel az élettér és a környezet megismerésében. Külső helyszínek meglátogatása, tárlatok, kiállítások, művészeti előadások és interaktív anyagok megtekintése, az infokommunikációs tevékenység alkalmazása.”

„Fontos pillér számomra az erkölcsstan oktatásában, hogy igyekszem az osztályt tanító kollégákkal is együttműködni. A leglényegesebb az osztályfőnökkel kialakított jó kapcsolat. A csoport dinamikáját megfigyelhetjük, együtt építhetjük. Az osztályban előforduló konfliktusokat az

a tárgy egy közvetlen, élő és jól működő kapcsolatot alakíthat ki pedagógus és diák között

erkölcsstanóra gyakorlataival, a feldolgozott szövegekkel is tudjuk olykor kezelni, jobb esetben megelőzni. Ugyanakkor nem cél az osztályfőnöki feladatok átvétele, az erkölcsstanóra megmarad a tantárgy keretein belül. Ahhoz, hogy jól együtt tudjak dolgozni a diákokkal, mindenképpen érdemes

kiemelten figyelnem és követnem az osztály életének fontosabb eseményeit (gólyaavatás, versenyeredmények), melyekre a tanórán is reflektálhatok, jelezhetem feléjük figyelő magatartásomat.”

„A csoportszabályokat a közös munka kezdetén közösen elfogadjuk, ezek között szerepel a konstruktív hallgatás, meghallgatáshoz és »rejtőzészhez« való jog, csoporttitok.”

„A csoport működési kritériumait együtt beszéljük meg. Főbb szabályaink közé tartoznak például: »Hallgassuk meg a másikat!« »Tartsuk tiszteletben más véleményünket szemben a többiekkel is.« »Nincs olyan, hogy rosszul gondolja, csak olyan, hogy másképp gondolja.«”

SZAKMAI FEJLŐDÉS

A tantárgyat tanító pedagógusok közül a többség semmilyen szakirányú képzéssel nem rendelkezik, a kisebbség is csak rövid továbbképzés után kezdte a tárgy tanítását. Az önképzés és a kollégákkal való együttműködés, úgy tűnik, különösen fontos az erkölcsstan tantárgy esetében.

„Önfejlesztő tevékenységeim közzé tartozik egy gyermekpszichológus és játékterapeutával való rendszeres szakmai konzultáció és esetmegbeszélés. Természetesen a szakirodalom olvasása, segédletek gyűjtése

és készítése napi feladataim részét képezik. Szakmai továbbfejlődésemhez szívesen részt vennék egy szaktanfolyamon, ahol lehetőségem nyílna új ismeretek megszerzésére és tapasztalataim összevetésére más, erkölcsstan tanító kollegákkal is.”

„Az én esetemben az egyetemi etika-képzés nagyon sokat segített a tantárggyal való kapcsolatomban, emellett a gyakorlati félévem alatt megismert, több mint 30 éve etikát tanító reflektívpedagógia-tanárnőmnél tett óralátogatásaim, az ő személyisége. A munkahelyemen a tánc és drámát tanító kolléganőmnél tett óralátogatások ötleteket adtak a drámás játékok alkalmazásához. További segítséget nyújtanak az interneten található különböző, osztályfőnöki órákhoz javasolt témák feldolgozási javaslatai, valamint az erkölcsstan tankönyvekhez tartozó tanári kézikönyvek.”

„A kolléganőmmel az elvégzett 60 órás erkölcsstanfolyam záró dolgozataként kidolgoztunk egy teljes tanmenetet az 5. és a 6. évfolyamra. Mi ezeket a tanmeneteket használjuk. Az elmúlt egy teljes és egy féléves szakasz tapasztalatait hozzáírjuk, változtatjuk, kiegészítjük. 2015 nyarán kidolgozzuk a 7. és a 8. évfolyam tanmenetét is. A témákat a tanítás előtt átbeszélgük, anyagot cserélünk, a gyűjtéseinket, ötleteinket átadjuk a másoknak is, egyeztetjük a jegyszerzési lehetőségeket, hogy ezzel is segítsük egymás munkáját, illetve hogy az egy évfolyamon, mégis különböző tanárnál tanulók szinte megegyező tudást és élményt kapjanak. Rendkívül sokat készülünk az órákra! Egyre gyűlnek a saját készítésű anyagaink, összeállításaink.”

SZEMÉLYES ATTITÚD

Fontos és érdekes eleme az erkölcsstan tanításának és bevalásának az, vajon hogyan élik meg a pedagógusok saját viszonyukat a tárgyhoz. Milyen elképzelésekkel, elvárásokkal indultak, miben változnak, fejlődnek ők maguk, melyek a maguk számára megfogalmazott célok, és ezek vajon hogyan változnak a tanítási tapasztalatok hatására?

„Nagy lehetőséget láttam abban, hogy az etika tantárgyat én taníthatom a hetedikesek számára. A történelemórák megtervezésekor is tudatosan építettem be a tananyaghoz kapcsolható etika tantárgyi koncentrációt. Ezért úgy gondolom, hogy sokkal több időt kaphatott ezáltal a tankönyvi tananyag szélesebb körű értelmezése és elsajátítása, valamint a jelenkori és aktuális személyes érzések megnyilvánulása. Céljaim: tantárgyként oktatni az etikát, az általános műveltség gyarapítása, a világszemlélet és az erkölcsi értékrend kialakítása, fejlesztése, a kulturált társas kapcsolatok építése, fenntartása, olyan pedagógiai, világnézeti kultúra kialakítása, amely egyértelműen az értéket állítja a személyiségfejlesztés középpontjába.”

„A korábbi tanulmányaim, ismereteim, tapasztalataim alapján úgy gondolom, az erkölcsi nevelés elsősorban min-taadással történik. Nem lehet csak a hagyományos órakeretbe sűríteni. A

konvencionális tanórai módszerek ön-magukban nem igazán hatékonyak. Megfigyeléseim mindezt megerősítették, sőt kiegészítették: a diákok nem feltétlenül az eléjük tárt mintát veszik észre, sokkal in-

anyagot cserélünk,
a gyűjtéseinket,
ötleteinket átadjuk
a másoknak is

kább spontán helyzetekre, megfigyeléseikre hagyatkoznak. Könnyű azt mondani egy gyereknek, hogy ne verekedj, de azt kellene átadni, hogyan is kerülje el a verekedést. Ehhez nekünk, tanároknak a konfliktuskezelési stratégiákra kellene megtanítanunk. (Ezt bizony mi magunk sem tanultuk. Ezt pillanatnyilag önképzéssel tudjuk elsajátítani.) A másik gondolat egyben félelem is volt: egy tantárgytól fogjuk elvárni ezután egy társadalom viselkedésének pozitív irányú változását? A félelmem, a tantárggyal szembeni túlzott elvárás, úgy gondolom – bár óvatosan jelentem ki –, nem igazolódott. A tantárgy ötlete szerintem nem rossz kezdeményezés, de a módszertan, a tartalom, a tanári módszertani eszköztár bővítésre szorul.”

„Számomra állandó feladatot jelent kialakítani a különböző témákban a magam helyes viszonyulási módját. Általánosságban ez úgy fejezhető ki, hogy megtalálni valamiféle középútat a magasba tartott mutatóujj: »Gyerekek, mindig adjátok át a helyeteket a buszon! Ne szokjatok rá a dohányzásra, alkoholra, továbbá ne legyetek internet-függők!« és a távolságtartó semlegesség – mely mindig csak kérdez, de sosem nyilvánít véleményt – között. A diákok gyakran igénylik, hogy én is elmondjam, mit gondolok az adott témáról, különösen akkor, amikor a beszélgetés során ők is személyes tartalmakat osztottak meg egymással.”

„Én is nagyon szeretem az erkölcsstanórákat, sokszor érzem, hogy nemcsak én próbálok adni a gyerekeknek, hanem ők is adnak nekem, szeretetet, figyelmet, elismerést. Ezek az órák egész más hangulatúak, kicsit többet tudok meg a gyerekek érzéseiről, gondolkodásmódjukról. Fontosnak

tartom, és úgy látom, a gyerekeknek is szüksége van az élő kapcsolatra.”

A TANTÁRGY NYITOTTSÁGA

A pedagógusok szinte kivétel nélkül komplex tanítási-tanulási tapasztalatokról számolnak be. Az erkölcsstanórák hangsúlyosan nyitottak és interaktívak: a fő motívum az, hogy a gyerekek szeretnék, ha figyelnének rájuk, meghallgatnák őket.

„A gyerekek nagyon hamar megnyíltak, és meglepett, hogy mennyire hamar elfogadtak mint idegent. Komoly pozitívumként élem meg, hogy a konfliktusaik jelentős hányadával megkeresnek, és a segítségemet kérik, illetve útmutatót a megoldáshoz.”

„Első alkalommal, amikor találkoztunk, és megkérdeztem őket, hogy tudják-e, miért vagyunk itt és mit fogunk csinálni, akkor nem igazán volt még fogalmuk arról, hogy mit is takar

az erkölcsstan, és mi az a tevékenység, amit órán végezhetnénk. Azt gondolták, hogy ez olyasmiről lehet, mint a hittan, csak ők nem mehetnek oda, mert ateisták, nincsenek megkeresztelve, vagy a szüleik nem akarják, hogy templomba járjanak. Azt

gondolták, hogy majd olyan dolgokról fogunk tanulni, hogy hogyan kell illedelmesen viselkedni egy étteremben, hogyan kell tisztelettudóan beszélni a tanárokkal stb. Azt gondolták, hogy majd lediktálók a füzetükbe egy csomó szabályt, amit majd meg kell tanulniuk, és fel kell majd mondananiuk. Ma már tudják, hogy az erkölcsstanóra a szelep, amin keresztül kiadhatják

a diákok nem feltétlenül az eléjük tárt mintát veszik észre, sokkal inkább spontán helyzetekre, megfigyeléseikre hagyatkoznak

frusztrációjukat, örömeiket, és amelyen keresztül megkapják a szükséges muníciót a továbblépéshez. Legszívesebben természetesen játszani szeretnek.”

„A gyerekek nagyon pozitívan állnak a tárgyhoz, egyre jobban érzik talán ők is, hogy mennyire fontos a kommunikáció, egymás véleményének meghallgatása. Szeretnek csoportmunkában dolgozni, de kedvelik a szerepjátékokat és a körbenülő kötetlen beszélgetést is. Pozitív tapasztalat számomra, hogy milyen nagy szüksége van a gyerekeknek a beszélgetésekre, játékokra, együttlétre, odafigyelésre, arra, hogy valaki meghallgassa őket, és emellett arra is, hogy hallják egymás véleményét, érvelését egy-egy dologról. A másik jó tapasztalat számomra, hogy mernek kérdezni ügyes-bajos dolgairól szünetekben, az órák után is.”

„Az iskolai életben szerintem nagyon fontos szerepet tölt, tölthet be az erkölcsan. Kicsit más, mint a többi tárgy, de véleményem szerint szüksége van rá a gyerekeknek. Alsóban és felsőben is. Pozitív a visszajelzés a szülők és a kollégák részéről is. A kollégák nyitottak a tantárgyra, és ha bármi problémát, konfliktust észlelnek osztályon belül, bátran jönnek segítséget kérni, hogy együtt oldjuk meg.”

„Általános tapasztalat az, hogy a gyerekek nyitottak, őszinték az órákon. Mélyebb gondolatok is előkerülhetnek tanár és diák részéről egyaránt, ami – ha az osztályfőnök tarthatná az erkölcsanórákat –, még szorosabb kapcsolat kialakulását tenné lehetővé a két fél között. A gyerekek nagyon szeretnek beszélgetni, szükségük van arra, hogy

elmondhassák élményeiket, véleményüket. Több alkalommal megtapasztaltam, hogy néhányan mennyire éretten gondolkodnak,

véleményük van a világról, amiben nyilvánvalóan szerepe van egyrészt a szülői háznak, másrészt az olvasási kedvüknek. Nagyon kevesen maradnak ki a beszélgetésekből, az én osztályomban ezek

a diákjaim máskor is visszahúzódnak. A hallgatagokat nehéz rávenni arra, hogy megnyilvánuljanak, ha igen, röviden, néhány szóval elintézik a választ. Az ünnepek témánál például az átalakulóban lévő család szokásairól nem akart egy kisgyermek beszélni. Néhányukat otthon is foglalkoztatta az óra témája, elmélkedtek rajta, majd a következő alkalommal, de lehet,

hogy már a következő nap reggelén kerestek és beszámoltak róla. Több-ször éreztem azt, hogy mennyire bizalmukba fogadtak a gyerekek, különösen a lányok. Közel

kerültünk egymáshoz, tanácsot kértek lelki ügyeikben, baráti viszályokban, ami szív-melengető számomra.”

„Egy témával kapcsolatban érvelést, vitafórumot tartunk. Kezdenek ráérezni arra, hogy nem csak erővel lehet egymást meggyőzni, és ez nagyon tetszik nekik. Érdekes látni egy-egy ilyen alkalomkor a szerepek alakulását is a diákok között, és azt is, ahogy egyre inkább önállóan, saját véleményt beleszöve dolgoznak fel egy-egy részterületet. A legnagyobb előrelépésnek azt tartom, hogy kezdik meghallgatni a másikat, figyelnek és továbbfűzik egymás gondolatait.”

azt gondolták,
hogy majd lediktálok
a füzetükbe egy csomó
szabályt

általános tapasztalat az,
hogy a gyerekek nyitottak,
őszinték az órákon

NEHÉZSÉGEK

A tantárgy továbbfejlesztése szempontjából a nehézségek, problémák meglátása is hasznos.

Ezek között vannak általános pedagógiai problémák, de számtalan nehézség az erkölcs tan tantárgy sajátosságaiából ered. Ez utóbbiak kezelésére tanácsos lenne folyamatos szakmai tapasztalatcseréket folytatni.

„A legnagyobb nehézséget számomra az idő rövidsége, és a találkozásaink kevés száma jelenti. Nagy élmény nekem is a velük való munka, de az a 45 perc nagyon kevés még egy drámajáték megbeszéléséhez is.”

„Az erkölcs tan saját tapasztalataim szerint nagyon megosztja a pedagógustársadalmat és a szülőket is. Úgy látom, hogy új és szokatlan kihívások elé állít minket. Az elmúlt évtizedekben hozzászoktunk egy tudásalapú rendszerhez, ahol mindig azt kellett keresni, hogy mit nem tud a tanuló. Objektív módszerekkel próbáltuk mérni tudásukat vagy éppen nem tudásuk mélységeit. Az erkölcs tan – saját olvasatomban – erre alkalmatlan.

Sok kolléga úgy tekint erre a tárgyra, hogy ez egy olyan fölösleges, szükséges rossz, amin túl kell lenni, mert most ez van. Azt gondolom, hogy a hittannal is ez a helyzet. Ezek azok a tárgyak, amik »elveszik az időt és a teret«. A szülők hozzáállása is vegyes. Ezekben a foglalkozásokon rendszerint felmerülnek olyan, a társadalmunkat éppen szétforgácsoló, megosztó témák, amikről többször a felnőtteknek merőben más, »megalapozott és megdönthetetlen« tapasztalataik vannak, amelyek sok esetben

ezekben a foglalkozásokon rendszerint felmerülnek a társadalmunkat éppen szétforgácsoló, megosztó témák

örömmel jönnek órára, maguk is hoznak olyan eseteket, amelyekről azt kéri, beszéljük meg

ütköznek a tankönyvben leírtakkal, a pedagógus szavával. Hogy mik ezek?

A kisebbség, a másság, a szeretet mikéntje, választási lehetőségek hogyanja, szabályok és hagyományok, erkölcsi értékrendek,

penzbeosztás, és még sorolhatnám. Nagyon nehéz megtalálni azt a keskeny utat, ahol még úgy haladhatunk, hogy nem térünk el sem a gyerekek, sem a szülő szemével nézve egyik oldalra sem. És hűek maradunk a saját

értékrendünkhöz is.”

„A legnagyobb nehézséget a magatartásproblémás gyerekek motiválása jelenti. Hiszen tudják, hogy itt nincs dolgozat, felelés stb. Előfordul, hogy ilyen gyermekek fegyelmezése, motiválása miatt értékes idő megy el az órából. Ami még talán nehéznek mondható számomra, ha egymás után 4 erkölcs tanórám van, a szünetek rövidek a lelki feltöltődésre és áthangelődésre egyik osztályról a másikra.”

„Nem tartom jónak, hogy meg vannak osztva a gyerekek a hittan és az erkölcs tan között. Szerintem jobb lenne, ha egységes lenne ez a tárgy minden-

kinek, és nem kellene rivalizálni a gyerekeknek egymást között amiatt, hogy ki melyik órára jár.”

„Az iskolás korosztályt ismerve úgy gondoltam, biztosan szívesen be-

szélnek, beszélgetnek az adott témákról. A valóságban azt tapasztaltam, hogy van tanuló, akit nagyon nehéz megszólítani, másokat mondanivalójuk tömörítésére rávenni. Nézetkülönbségek esetén a vita nem éppen vita. Kihívás tehát a kommunikáció mederben tartása. Nagyon sok beszélgetés és furcsa gondolat mellett bölcs, helytálló meglátásokkal is találkoztam.”

„A tanítás során meghatározó, milyen létszámú a csoport, milyen az összetétele. Megtapasztaltam a három, a két párhuzamos osztályból, de homogén, egy osztályból jövő csoportot is. Az utóbbiban könnyebb, gyorsabb a nyílt légkör megteremtése, az önismeret, az egymás ismerete. Örömmel jönnek órára, maguk is hoznak olyan eseteket, amelyekről azt kérlik, beszéljük meg. Sokkal felszabadultabbak, nyíltan tudnak beszélni. A több, gyakran rivális osztályból összetevődő csoport magatartási normájának kialakítása nehezebb, gyakoriak a konfliktusok.”

„A legtöbbször az okozott gondot, hogy türelmetlenek voltak, nem bírták kivárni, hogy a beszélgetések során rájuk kerüljön a sor. Hasonlót tapasztaltak kollégáim is. A gyerekek hallják osztálytársuk véleményét, arról újabb gondolatok jutnak az eszükbe, és azonnal szeretnék megosztani. A nagy osztálylétszámok miatt nehéz mindenkinek kedve szerint elmondani a véleményét, de mindenkit igyekszem megszólaltatni.”

„A 7. és 8. évfolyamon az erkölcstanórákon a többi tárgytól eltérő keretet szerettem volna megvalósítani, így a hagyományosnak mondott formák kerülésére koncentráltam, mint például frontális oktatás, tankönyvívű szövegek, klasszikus értelemben vett házi feladatok. A diákokban igyekeztem olyan pozitív attitűdöt kialakítani, mely teret ad a nyílt véleményalkotásnak és a kreativitásnak. E kezdeti gondolatokat azonban viszonylag hamar felül kellett bíráltni, mert a csoportban a

nagyon nehéz negyvenöt percben kötetlenül beszélgetni és kreatív munkát végezni harmincan egyszerre

az a kérdés, hogy pontosan milyen erkölcstant tanítsunk a diákoknak

tanulói létszám harminc fő feletti. Nagyon nehéz negyvenöt percben kötetlenül beszélgetni és kreatív munkát végezni harmincan egyszerre. Úgy vélem, ilyen nagy létszámnál segítség egy jól megválasztott tankönyv, amely követetőbb vázat ad a diákok kezébe, segítségül szolgál azoknak, akik valamilyen oknál fogva a heti egy órás tantárgy óráiról hiányoznak.”

„Az erkölcsstan tantárgy kapcsán nem kerülhető meg az a kérdés, hogy pontosan milyen erkölcstant tanítsunk a diákoknak. Magyarországon ma távolról sincs széles konszenzus az egyes erkölcsi kérdésekben vallott nézetekről. Etikát lehet úgy tanítani, hogy »Tekintsük át, hogy a legmeghatározóbb irányzatok mit vallanak pl. a halálbüntetés kérdésében!«, hiszen az etikának a filozófia egyik részterületeként nagyjából ebben áll a lényege. Erkölcstant viszont mindig csak valamilyent lehet tanítani: katolikusait, liberálisait

stb. A tantárgy mai oktatáskonceptiójának egyik legnagyobb hiányossága, hogy ezzel a problémával nem hajlandó szembenézni, hanem úgy tesz, mintha létezne valamilyen általános értelemben vett erkölcsstan, ami minden emberre egyaránt érvényes. A dilemmában jórészt magamra hagyva döntöttem úgy, hogy a leghitelesebben a magam erkölcsi meggyőződését tudom tanítani, s ha ezt más – racionálisan képviselhető – elvek iránti nyitottsággal teszem, akkor nagyjából hasznosan tanítom azt, amivel meg lettem bízva.”

A TANTÁRGY FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEI, CÉLJAI

A fejlesztési célok nemcsak előre meghatározottak lehetnek, amelyekhez mindenáron ragaszkodni kell. Kiderülhet, hogy némely cél – többféle ok miatt – túl nehezen vagy egyáltalán nem érhető el, más, újabb célok viszont a tanórai megfigyelésekből születhetnek, olyan fejlődési folyamatokat vehetünk észre, amelyekre nem gondoltunk korábban.

„Azt gondolom, hogy az erkölcsstan interdiszciplináris tantárgy, és csakúgy, mint a dráma, a tánc, a küzdelem és a játék, szinte minden területen fejlesztő hatású. Erkölcsi érzék, kritikai érzék, olvasás, szövegtérítés, írás, helyesírás, beszédértés,

beszédképzés, rajz, verbális és vizuális kommunikáció, érzelmi, értelmi fejlesztés, mozgásfejlesztés, ritmusfejlesztés zajlik benne. A fejlődés megfigyelésének legjobb módja – az én esetemben

– a játékokban való részvétel mikéntjének megfigyelése.”

„A fejlődés eredménye nyilván nem pillanatok alatt figyelhető meg, én azt gondolom. De az is nagy eredménynek számít, amikor mernek beszélni egymás előtt, ahogyan az egymással töltött órák telnek. Fel merik vállalni, amit gondolnak, és szépen lassan látják, hogy miért jó az, hogy meg tudunk beszélni dolgokat, és meg tudjuk hallgatni a másikat. Ha csak néhány területet említek, akkor a gyerekek önismeretét, a kommunikációs készségüket, az érvelés művészetének elsajátítását mindenképpen fejleszti a tantárgy.”

„A tananyag feldolgozása során a szóbeli kommunikációs készség fejlesztése beszélgetés során történhet. A heti egy tanóra során nehezen, de hosszabb idő alatt talán lehetővé válik a vitakultúra fejlesztése

is. Az egyes írásos források, de a film-, színdarab-részletek hasznosak a beleérző képesség, az empátia fejlesztésére.”

„Úgy gondolom, hogy az etika és az erkölcsstan a legszélesebb lehetőséget kínálja fel a komplex személyiségfejlődésre, a tantárgyak közötti koncentráció megvalósítására, a különböző tudástartalmak szintézisére és a holisztikus látásmód kialakítására.”

„A fejlődés eredményeit leginkább a tanulók egymáshoz való viszonyainak változásában látom. A heti egy óra nagyon kevés ahhoz, hogy komoly és átütő sikereket érzünk el, de elég ahhoz, hogy a már meglévő erkölcsi normákat kiszélesítsük, a nem létezőket pedig szép lassan megalapozzuk.”

„Úgy vélem, a tantárgy tanításához nagyfokú humánus és elfogadás szükséges. Mivel magyartanár vagyok, sokszor építke a magyarórán elhangzottakra. A tantárgy

nagy segítséget jelent a jellemformálásban, az értékrendek tisztázásában, a problémák megvitatásában, az érdeklődési területek felderítésében és korunk veszélyeinek feltárásában.”

általában az órához való hozzáállást szoktam figyelembe venni

ÉRTÉKELÉS

Az értékelési lehetőségeket behatárolja a törvényi szabályozás, de az erkölcsstan esetében lehetőség van arra, hogy helyi pedagógiai program alapján eltekintsenek az osztályzattal történő értékeléstől. Mivel itt nincs „számonkérhető” tananyag vagy egyértelműen mérhető tudásszint, magát az erkölcsi megítélést pedig nem szabad értékelni, a pedagógusok számára kérdés marad az, hogy mit és milyen módon értékeljenek a tanítás

során. Ebben a kérdésben is szerencsés volna folyamatos szakmai egyeztetéseket folytatni.

„Általában a fejlesztő értékelést igyekszem használni. Azt figyelem, hogy egy tanuló mennyire tud azonosulni az adott tananyagrésszel, szituációval, önmagához képest hajlandó-e esetleg kilépni önmaga komfortzónájából, és más helyzetből is átélni, átértékelni egy adott szituációt. A korábban már megismert helyzeteket képes idővel egy másik helyzetben felidézni, és beépíteni azokat az aktuális szituációba. Én erre adnék osztályzatot, de leginkább szöveges értékelést.”

„Szóbeli értékelést, építő jellegű mondatokat szoktam közölni. Havonta jegy formájában is adok visszajelzést a gyerekeknek. Én általában az órához való hozzáállást szoktam figyelembe venni, esetlegesen gyűjtőmunkát.”

„Tanítványaim szívesen vesznek részt a tantárgy tudásanyagának elsajátításában. A számukra legfontosabbat aknázom ki: véleményüket, meglátásaikat meghallgatva, értő figyelemmel, közvetlenül és közvetve veszek részt a személyiségük fejlődésében, iskolai közösségük alakításában. Éppen ezért tanórákon (klasszikus értelemben) nem felelnek, órai munkájukat értékelem, illetve házi dolgozatokat írnak. Az igényességre, tantárgyi tartalmakra és az önálló ismeretszerzésre, a jelen értékével történő összehasonlításra inspirálom őket. Komoly és értékes munkák születnek.”

„A tanuló tantárgyi értékelése szöveges értékeléssel történik. Az értékelés során félévente minden diák három jegyet kap. Töreksem arra, hogy két esetben a tanulók írásos munkáját, egyben pedig szóbeli megnyilvánulását értékeljem. Az értékelés során alkalmazott formák: kiválóan teljesített, jól teljesített, megfelelően teljesített, felzárkóztatásra szorul.”

AZ ERKÖLCSTAN ÉS A HIT- ÉS ERKÖLCSTAN KAPCSOLATA

Kevés visszajelzés érkezett arról, történt-e próbálkozás a két kötelezően választható tantárgy – a hit- és erkölcsstan és az erkölcsstan – közös elemeinek megkeresésére az iskolákon belül. Mindez azért lenne fontos, mert az ily módon „világnézetileg” elválasztott osztályok számára az eltérő megközelítések az évek során komoly teherterheléssel válhatnak. A két tárgy hatékony párbeszéde a világvallásokkal kapcsolatos más jellegű tananyagok hatékonyabb tanítása szempontjából is szerencsés lenne.

„Fontosnak tartom a kapcsolattartást a hit- és erkölcsstant oktatókkal, korábban is rendszeresen vendégek voltak az egyházak képviselői az etikaórákon. Az utolsó, Hit, világgép, világnézet témakör lezárásaképpen a 2013-2014-es tanév végén egy látogatást szerveztem a helyi református templomba. A templom bemutatására a

hit- és erkölcsstanos diákokat kértem meg, akik ezt örömmel vállalták. Az órák egy időpontban vannak – pénteken az utolsó óra, így nem okozott gondot a közös óra

megtartása és az sem, hogy tovább tartott, mint egy tanóra.”

az első vásár bevételeit egy súlyosan beteg diáktársuknak juttattuk el

TANÓRÁN KÍVÜLI FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEK

Az erkölcsstan fejlesztési céljainak megvalósítását jól kiegészíthetik a tanórán kívüli tevékenységek, programok. A személyes találkozók iskolán kívüli emberekkel, aktív részvételt igénylő programok, projektmunkák, közösen végzett feladatok tartósabb és erősebb hatásúak lehetnek, mint a külső szemlélőként folyó

tatott beszélgetések. Szerencsésebb, ha egy-egy ilyen program iskolai szinten valósul meg.

„Iskolánkban hagyomány, hogy egy tanévben három témanapot tartunk: tolerancia-nap, karácsony és egy diáknapi. Itt is rendszeresen lehet a tantárgyhoz kötődő tartalmakat beépíteni. A diákok által választott téma a tavalyi tanévben Európa volt. Minden osztály kapott két tagországot, melyek közül az egyiket bemutatta a többieknek a maga választotta módon. Volt kiállítás, társasjáték, kézműves foglalkozás, vetélkedő stb. Minden diák és tanár kapott egy, az *Európa napra* érvényes útlevelet, amelybe pecsétet kellett gyűjteni. A leglátogatottabb ország (osztály) jutalma egy tanulmányi kirándulás támogatása lett.

A karácsonyi program része idén az adventi vásár. Minden osztály készített különböző termékeket, melyeket a tornateremben pénzadományért cserébe adtak. A diákönkormányzat kezdeményezésére minden osztály javaslatot tehetett arra, hogy milyen jótékony célra ajánljuk fel az adományokat. Ezek közül szavazta meg a DÖK, kinek szeretnének gyűjteni. Az első vásár bevételét egy súlyosan beteg diáktársunknak juttattuk el.

Tolerancia-napot már közel 10 éve szervezünk iskolánkban, melynek legfőbb célja a szociális érzékenység fejlesztése és a személyes felelősség érzésének felkeltése. Az előző tanévben a téma az önkéntesség volt. Meghívtunk minden osztályhoz egy-egy környékbeli civil szervezetet, egyházat, akik önkéntes segítőköt várnak. A délelőtti folyamán négy bemutatkozáson vehettek részt a diákok, ebből két olyanon, amelyet az osztály közösen választott, kettőt pedig minden diák érdeklődésének megfelelően egyénileg választott. Több diák még ezen a napon jelentkezett is, hogy elmegy egy napra segíteni. Az idei tanévben az osz-

tályok közösen választhattak a különböző vendéglátók között. Újdonság volt az is, hogy két osztályterem-színházi előadás is megvalósult: az egyik a *Vakság*, a másik pedig az *Eszter hangja* volt. A legtöbben Weisz Fanni modell és esélyegyenlőségi aktivista *A csend világából a csend hangjáig* előadásán vettek részt. Az erkölcsstanórán megkértem a diákokat, tanuljanak meg egy dalt jelnyelven, melyet az előadásán bemutatnak. A diákok két hétig lelkesen tanulták, egyeztettek a flash mob-ot, ami

nagyszerű meglepetésnek bizonyult az előadónak (saját facebook-oldalán is megosztotta), és az iskola többi diákjának egyaránt.

Több civil szervezettel is évek óta együttműködünk, ezek többek között az Amnesty International, Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Civil Művek, Élőkönyvtár, Anne Frank Ház. Rendszeresen tartanak tanév közben is ingyenesen diákjainknak foglalkozásokat, képzéseket.”

„Kollégáimmal együttműködve minden évben újabb ötleteink vannak a tantárgy igazi életbe való átültetésére, pl: kapcsolat kialakítás a HUMUSZ-szal, csatlakozás a cipősdoboz-akcióhoz, az iskolán belüli különböző véleménynyilvánítási fórumok szervezése, interjúk, élménybeszámolók.”

TANÍTÁSI TAPASZTALATOK

Szövegválogatásunk utolsó szakaszában néhány lezajlott óra részletét mutatjuk be. Sokféle módszer alkalmazására látunk itt mintát. Arra kértük a kollégákat, írjanak arról is, hogyan reagáltak a gyerekek egy-egy témára vagy órarészletre, mi váltotta ki a legnagyobb érdeklődést, vitát.

milyen érzés volt
megbélyegzettnek lenni

„A korábban összegyűjtött sztereotípiák listájáról kiválogattuk közösen, melyek pozitív és melyek negatív sztereotípiák (közel azonos számú volt). Ezután mindenki megkereste a saját céduláját, amire egy negatív sztereotípiát írt, és ráragasztotta valakinek a hátára. Így az illető nem tudta, milyen bélyeget ragasztottak rá. Megkértem a gyerekeket, hogy a teremben sétálgatva igyekezzenek minél több társuk céduláját elolvasni, és viselkedésükben kifejezésre juttatni, hogyan viszonyulnak hozzá –, amilyenek őt tartják most. Ki kellett találni mindenkinek, mi van a hátára írva, vagyis milyenek tartják őt a többiek. Az átélt élményekről, tapasztalatokról, érzésekről beszélgettünk ezután. Milyen érzés volt megbélyegzettnek lenni, kivel cseréltek volna szívesen címkét? Többen mondták, hogy nem volt olyan nehéz a címkét viselni, hiszen ez csak egy papír, de jó érzés volt megszabadulni tőle. A sok-sok kérdésnek köszönhetően megfogalmazódott, hogy vannak olyanok, akik nem tudják levenni magukról a bélyeget.” (7. évfolyam)

„Állításokat mondtam a diszkriminációra vonatkozóan, és megkértem a diákokat, hogy minden állítás után helyezkedjenek el a teremben egy képzeletbeli skála mentén az »egyetértek« és a »nem értek egyet« táblák között, aszerint, hogy mennyire értenek egyet az adott állítással. Ezután megkértem őket arra, hogy egy-egy érvet fejtsenek ki saját oldaluk mellett, és így próbáljanak meg minél több diákot átcsábítani saját oldalukra. Minden érv elhangzása után megkérdeztem őket, hogy változott-e a véleményük, és ha igen, akkor azt mozgásukkal jelezzék is. Voltak olyanok, akik elbizonytalanodnak az érvek hallatán, ők középre álltak. Az érvelések sok esetben nem voltak világosak. A legnagyobb vitát

kiváltó állítás: *A szülők kérhetik, hogy gyerekek ne járjon roma gyerekekkel egy osztályba.* Az egyik diák azzal érvelt, hogy miért ne járnának együtt suliba, hiszen később is találkozik felnőttként velük. A feladat során a diákok szabadon választhatták meg, hogy felszólalnak-e vagy sem, ezért többnyire a szószólók érveltek. Csak egy-két diák volt igazán aktív, ezért megkérdeztem a csendesebb diákok közül is néhányat. Kiderült, hogy nem szívesen mondják ki hangosan az ellenszenvüket. A vita során egyre többen érveltek azzal, hogy sok roma gyerekeknek van gond a magatartásával, ezért tartották elfogadhatónak, hogy ők külön osztályba járjanak. Másik ellenérv volt az, hogy minél többfélék vagyunk, annál többféle embert ismerhetünk meg. Egyre többen átálltak a »nem értek egyet« oldalra. Az a diák, aki végül egyedül értett egyet az állítással, elmondta, hogy ő otthon kisgye-

rek kora óta állandóan azt hallotta, hogy a cigányok rossz emberek, miért mondana mást. A vita utolsó mondata a másik szószólótól: »Tudom, hogy én is sokszor bunkó vagyok másokkal, de ne

kiderült, hogy nem szívesen mondják ki hangosan az ellenszenvüket

ítélkezzünk általánosságban.« Nem tudtam előre, hogy a két legnagyobb hangú diák két oldalon fog állni, és nem értenek egyet. Végül megkértem a diákokat, hogy miközben helyükre mennek, gondolják át, hogy honnét indultak a vita elején, és hol kötöttek ki a végén.” (7. évfolyam)

„A *Fiúk és lányok* témát azért választottam, mert úgy éreztem, nagy szüksége lenne ennek az osztálynak erre a témára. A gyerekek helyesek voltak, mindenki nagyon akart beszélni. Az óra elején még egy kicsit döcögött a tulajdonságok, viselkedések gyűjtése, de aztán a szituációs játékokban megjött a kedvük ahhoz, hogy eljátszhatják, milyenek látják az ellenkező nemet.

Igaz, hogy eredetileg csak egy viselkedést terveztem eljátszatni és megbeszélni, de annyira akartak dramatizálni, hogy engedtem nekik többet. Megállapodtunk már az elején, hogy próbáljanak nem beszélni a másik jelenetében, bármennyire is úgy érzik, hogy az adott viselkedésforma nem jellemző rájuk. Ezt egészen jól sikerült betartani. Minden jelenet után megvitattuk a szituációt. Érdekes volt, ahogyan megformálták egymást a fiúk és a lányok. Kiderültek olyan reakciók, tulajdonságok, melyeket a gyerekek nem is vettek még észre magukról. Tetszett, hogy fegyelmezetten várták végig a jeleneteket, utána viszont annál vehemensebben próbálták helyretenni a szerintük helytelenül megformált tulajdonságot.

Az óra tervezése nem haladt végig a tervezett dolgokon, csak a felén körülbelül. Azonban azt gondolom, fontosabb volt, hogy kijátszhassák a bennük lévő »feszültségeket«. Nagyon jó érzés volt, hogy mikor megszólalt a csengő, nem kezdtek pakolni, hanem kérték, hogy a következő órát kérjük el az azt tartó tanártól. Szerették volna folytatni a témát, ez bizonyította számomra, hogy igazán elérte az óra célját. A gyerekek motiváltak voltak, élethelyzetükhöz közeli témáról volt szó, és azt hiszem, a feldolgozási formában is sikerült kiválasztanom az ideillőt.” (7. évfolyam)

„Ezen az órán a kapcsolatokról beszélgettünk, frontális munkaformában. A gyerekek pontosan tudták, hogy mit jelentenek a kapcsolati háló fogalmai, el tudták mondani azokat, és személyes életükre tudták vonatkoztatni. Olyan régi kapcsolataikról beszéltek, amelyek óvodába nyúltak vissza, vagy egy alsós osztálytársukról, aki elment, és megszűnt vele az érintkezés. (Éppen a minap emlegették fel azt a volt osztálytársukat, akit sajnálnak a sorsa miatt, de már eltávolodtak egymástól, és nincs remény a kapcsolat felelevenítésére.) Azt is tudták, hogy a vita miatt lazuló

kapcsolatot a problémák tisztázásával lehet rendezni. Megjegyezték viszont, hogy nem könnyű beismerni a tévedést, kínos kezdeményezni egy tisztázó beszélgetést.

Volt olyan gyerek, aki az óra témájának hatására elkérte nagyszüleitől a családfát és áttanulmányozta. Elmondta, hogy milyen jó érzés volt számára megtalálni önmagát, testvérét, élmény volt beazonosítani az élő rokonokat, rájönni, hogy a név kit is takar valójában.” (5. évfolyam)

„A *Színesedő társadalmak* című téma keretein belül három órában arról beszélgettünk, milyen következményei lehetnek egy külföldön eltöltött tanévnek, munkavállalásnak, mit jelent külföldön élni, vagy külföldit befogadni országunkba, és mi kell az eltérő kultúrák békés egymás mellett éléséhez.

Az első tanórára több történetet vittem. Egy diáklány döntési helyzet előtt áll: külföldön tölthet el egy tanévet, de szülei családja nélkül. Mit tennék a helyében? Csoportmunkában kértem az eset feldolgozását. A csoportok mindegyike azt javasolta a lánynak, hogy mindenképpen menjen, fogadja el a külföldi tanulás lehetőségét, mert a további tanulmányainál rendkívül hasznos lesz a nyelvismeret. A diákjaimnál nagy tudatosságot és tervezést figyeltem meg. Többen megfogalmazták, hogy ők szívesen mennének külföldre tanulni, és szívesen le is telepednének, főképpen Angliában. Kifejezték sajnálatukat amiatt, hogy barátaikat, családjukat hátrahagynák, de saját sorsuk alakulását mindenképpen előtérbe helyeznék.

A másik történet egy munkavállalóról szólt, egy apáról, aki jó kereseti lehetőséggel külföldi munkalehetőséget kap, de családját nem viheti magával. Ez a történet már inkább megosztó volt. Bár a csoportok többsége itt is úgy döntött, hogy menjen az apa külföldre, de minden csoportnál megfogalmazták, hogy a család összetartása is rendkívül fontos.

Azt figyeltem meg ebben a korosztályban, hogy a külföldön való tanulás vagy munka lehetőségénél leginkább a pozitív dolgokra fókuszálnak: több lehetőség, több pénz, alaposabb nyelvtudás. A nehézségeket kevésbé érzékelik, például a kulturális különbségekből adódó konfliktusokat.

A 2. tanórán folytattuk a témát, de leginkább arról beszélgettünk, hogy egy országnak milyen előnyei származhatnak abból, ha külföldieket fogad be, és milyen problémák forrása lehet ez. Megfogalmaztuk a bevándorló és a menekült közötti különbséget, beszéltünk a kulturális sokszínűségről. Összefoglaltuk az eddigi legfontosabb fogalmakat, leírtuk a füzetbe.

A 3. tanóra témája a bizalom és együttérzés kialakulása/kialakítása volt a különböző kultúrákhoz tartozó emberek között. Arra kértem a diákokat, hogy csoportokat alkotva képzeljenek el egy saját országot, és fogalmazzák meg, hogy ott milyen főbb szabályokat kell betartania egy bevándorlónak. A csoportok, miután ismertették e szabályokat, megfogalmazták, hogy miért éppen ezeket tartották fontosnak. Mindenhol megjelent az adott ország kultúrájának tisztelete, az ország nyelvének ismerete. Kevésbé került elő az, hogy a bevándorló mutassa be/örizze meg saját kultúráját (is).

Ez a feladat egyben átkötés volt a következő témakörre: a társadalmi együttélés közös normái. A következő órán jó kiindulási pont volt ez arra, hogy a közös szabályokról, azok betartásának fontosságáról tudjunk közösen elmélkedni.” (8. évfolyam)

„A *Büntetés-megelőzés* témakörében az órát egy aktuális iskolai eseményre építettem. Felsőbb éves diákjaink közül néhányan az iskola területén dohányoztak, melynek fegyelmi tárgyalás lett a következménye. A diákok nemcsak az iskola házirendjét szegték meg a dohányzással, hanem törvény által szabályozott cselekvést

sértettek meg. Az órán arról beszélgettünk, tanítványaim hogyan ítélik meg ezt a helyzetet. Vita kerekedett, melynek egyik sarkalatos pontja az volt, hogy a dohányzás nem olyan nagy bűn, hiszen sokan dohányoznak környezetükben a felnőttek közül is. Másrészről pedig felmerült az is, hogy a diákok törvényt szegtek, és ezt tudták is, amikor a cselekedetet elkövették, mégis dohányoztak ott, ahol nem volt szabad. Arra kértem a diákokat, hogy párokban vitassák meg, ők hogyan döntöttek volna az esetről. Ezt követően közösen beszélgettünk a témáról. A legfőbb felmerülő érvek a következők voltak:

A diákok megszegtek a szabályokat, ezért vállalniuk kell a következményeket.

Bár megszegték a szabályokat, a büntetés túl súlyos.

Egy ilyen döntésnek van/nincs visszatartó ereje.

A döntés védi azoknak a jogait, akik nem dohányoznak.

A témafeldolgozást újabb dilemmákkal folytattuk. Hogyan ítélnék meg azoknak a diákoknak a magatartását, akik ugyan dohányoznak az iskolában, de nem buknak le, és tettüket nem vállalják? Mit gondolunk arról a diákról, akit a tanárok nem kaptak rajta a dohányzáson, de megkereste az igazgatót és bevallotta tettét?

Ez utóbbi két kérdés meglehetősen élénk vitát váltott ki. A diákok egy része azt fogalmazta meg, hogy akit elkapnak, az vállalja a következményét, de akit nem, az ne vállalja tettét. A csoport másik fele viszont példaértékűnek nevezte azt a tanulókat, aki bevallotta tettét, és kiemelték, hogy fontos, hogy társai szemébe tud majd nézni, hiszen ők tudják, hogy ő is dohányzott. Ami közös pont volt a két csoport között, az az, hogy vállalni kell tetteinkért a következményeket, de hogy mikor, milyen körülmények között, abban nem tudunk egységes döntésre jutni. (8. évfolyam)



Hét ország – hét válasz

Programok a korai iskolaelhagyás csökkentéséért¹

KITEKINTÉS

Az utóbbi években egy első ránézésre sajátos, paradoxnak tűnő jelenségnek lehetünk tanúi. Évtizedek óta növekszik azon fiatalok aránya, akik középfokú végzettségre tesznek szert (értelemszerűen csökken azoké, akik ennél alacsonyabb végzettséggel hagyják abba tanulmányaiukat), ennek ellenére összeurópai szinten egyre fontosabb megoldandó problémának tekintik a korai iskolaelhagyást. Olyannyira így van ez, hogy az Európai Unió 2020-ig kidolgozott gazdasági-társadalmi stratégiájában a korai iskolaelhagyás arányának 10%-ra csökkentése az öt ún. célérték egyike.

Miről van tehát szó? A probléma akkor lépte át az oktatáspolitikai ingerküszöbét, amikor már megoldódni látszik? (Ismerünk ehhez hasonló eseteket: a bűnözés elleni civil és politikai fellépések nincsenek mindig szinkronban a bűncselekmények növekedésével.) Részben talán így is van.

összeurópai szinten egyre fontosabb megoldandó problémának tekintik a korai iskolaelhagyást

Ennél sokkal fontosabb azonban az ifjúsági munkanélküliségnek az utóbbi időben tapasztalható, egyes országokban már-már riasztó emelkedése, és ezzel kapcsolatban különösen fontos az a tény, hogy a munkanélküliek között aránytalanul sok

az alacsony végzettségű fiatal – hogy egy divatos kifejezéssel éljünk: ők azok, akik a tudás társadalmában nem lelik a helyüket és mindinkább marginalizálódnak. Azonban nem feltétlenül csak a munkanélküliségre kell

gondolni. Köztudott, hogy a korai iskolaelhagyás átlagon felül érinti a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokat, ily módon is hozzájárulva a társadalmi kirekesztődés tartóssá válásához.

Nem gondoljuk, hogy a *korai iskolaelhagyást* lapunk olvasóinak külön be kellene mutatnunk. Nem véletlen a fogalom térhódítása: a korábbi *lemorzsolódással* szemben ez az indikátor világosan definiált, így

¹ Az egyes országok programjairól szóló írások a *XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz (TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001)* keretében készültek. A teljes országtanulmányok önálló kötetben fognak megjelenni. Összeállításunk bevezetőjét Tomasz Gábor írta.

kiváló eszköz nemzetközi összehasonlításokra is. Sokan egyenesen úgy gondolják, hogy előbb-utóbb teljességgel felváltja a homályos jelentésű lemorzsolódást. Ez minden bizonnyal elhibázott vélekedés. A korai iskolaelhagyás egy roppant fontos, ám mégiscsak egyszerű mutató, amely számos, az oktatáspolitikát érdeklő kérdésre nem ad választ. Nem derül ki belőle például az, hogy mely képzési programok vagy iskolák sikeresek (legalábbis annyiban, hogy sokan fejezik be őket), mikor vagy milyen okokból hagyják abba egyesek idő előtt az iskolát. Emiatt egyáltalán nem valószínű, hogy a lemorzsolódás fogalmának használata leálldozóban lenne. Viszont a lemorzsolódással kapcsolatos adatgyűjtések megmaradnak helyi és nemzeti szinten. (Jelentőségüket növeli az egyéni szintű adatgyűjtések egyre fokozottabb elterjedése.) Ez egyrészt ellehetetleníti a nemzetközi összehasonlítást, másrészt célirányosabb oktatáspolitikai beavatkozásokat tesz lehetővé. Ily módon akár a két fogalom békés egymás mellett éléséről (kompenzációs jellegéről) is beszélhetünk.

A tagállamoknak anyagi érdekük is fűződik minél több intézkedés vagy program bevezetéséhez e téren, hiszen azokhoz – a 2014–2020-as fejlesztési időszakban biztosan – jelentős uniós támogatásra számíthatnak. És tényleg így is van, valami elkezdődött. Egyes országokban már korábban – néhol jóval korábban –, megelőzve az Európai Tanács ezirányú, 2011-ben megjelent ajánlását, másutt inkább az európai irányvonalat követve, mindenesetre majdnem mindenütt szaporodnak azok a programok, amelyeket a korai iskolaelhagyás mérséklésére hoztak létre. Számuk olyan nagy, hogy már számbavételük is komoly feladat.

A következő oldalakon nemzetközi példákkal illusztráljuk, hogyan igyekeznek egyes európai országokban a korai iskolaelhagyás, az ahhoz vezető lemorzsolódás mértékét csökkenteni, hiszen illúzió volna a teljes felszámolására gondolni. Az eredeti országtanulmányok szerzőit arra kértük, hogy válasszák ki az adott országnak azt az oktatáspolitikai intézkedését vagy azt a gyakorlatát, amelyet a legfontosabbnak vélnék, és néhány oldalban ismertessék

olvasóinkkal. Hét ország került így egy csokorba. Még ha ezek az országok természetesen nem reprezentálják is Európa egészét, az országok kiválasztásánál területi heterogenitásra törekedtünk. Így

a példák többsége megelőző (preventív) vagy beavatkozó (intervenciós) intézkedés

esett a választás egy skandináv (Dánia), három nyugat-európai (Hollandia, Franciaország és Portugália), egy közép-európai (Ausztria) és végezetül – kicsit érdekességképpen, mert idehaza elég ismeretlenek – két balti országra (Észtország és Litvánia).

Nehéz megítélni, hogy szerzői szubjektivitás húzódik a háttérben, vagy ténylegesen új fejleményt takar, mindenesetre tény, hogy a példák többsége megelőző (preventív) vagy beavatkozó (intervenciós) intézkedés, esetleg a kettő keveréke. Ha ez utóbbi igaz, akkor a változások jól illeszkednek azokhoz a nemzetközi javaslatokhoz, amelyek a korai beavatkozást, és még inkább a megelőzést kívánják népszerűsíteni.

Még két gondolatra szeretnénk felhívni a figyelmet, amelyek az írások némelyikéből kiolvashatók. Az elsőt nevezhetjük az indikátorokban rejlő veszélynek. Nem vitatjuk az indikátorok fontosságát. Nyilvánvalóan érdemes kitűzni egy elérendő célt, ehhez pedig valahol meg kell húzni egy vonalat. (Bár nem indokolatlan a kérdés: miért éppen 10%? Csak azért, mert szép kerek szám? Az igazság kedvéért hozzá

kell tenni, ha egy pillantást vetünk az évtizedes trend grafikonjára, akkor megállapíthatjuk, hogy egy értelmes és reális értéket tényleg valahol 10% körül kellett meghúzni.) A probléma azokban az országokban jelentkezhet, ahol már teljesítették a nemzeti célértéket. Ezekben az országokban könnyen előfordulhat, hogy úgy érzik, nincs már mit tenniük, és elhanyagolják a probléma kezelését.

A másik gondolat az intézkedések szokásos hármás besorolását (megelőzés–beavatkozás – kompenzáció) érinti. Ez a felosztás vagy csoportosítás logikus, és kétségtelenül nagy segítségére van a témá-

val foglalkozónak. Ennek ellenére már a soron következő példák közül is több azt mutatja, hogy a gyakorlatban ez mégsem olyan egyszerű. Vannak olyan programok, amelyek igazán sem ide, sem oda nem tartoznak, hanem inkább valahol a megelőzés és a beavatkozás határán helyezhetők el. Az egyes intézkedések fontosságát persze nem az egyértelmű besorolhatóság adja. Sokkal inkább az, hogy világosak legyenek a fókuszai, törekvéseik, ötleteket adhassanak azoknak – akár külföldön is –, akik helyi vagy országos szintű szakpolitikai intézkedések eltervezéséért vagy megvalósításáért felelősek.

MÁRTONFI GYÖRGY

A dán termelőiskolák

Dánia az egyik leggazdagabb európai ország, jól finanszírozott, eredményesen működő oktatási rendszerrel. Az eredményes működés mindenekelőtt a végeredményre értendő: a dán egy kiegyensúlyozott, „egészséges” társadalom; kevesen szorulnak a perifériára, kerülnek reménytelen helyzetbe; a munkaerőpiac ki-elégíti a gazdaság igényeit; minimális a munkanélküliség; a gazdaság versenyképessége kiemelkedően magas, így a válságokat is kevésbé szenved meg a fejlett országok többségénél. Azért hangsúlyozzuk a végeredményt, mert menet

közben az eredmények amolyan közepesek: a lemorzsolódás magas, főleg a szakképzésben, a PISA-eredmények átlag körüliek, vagy azt alig meghaladók. Oktatásfilozófi-

időt kell hagyni arra, hogy mindenki megtalálja a helyét a rendszerben, olyan programba kerüljön, amelyben motiváltan vesz részt és fejlődik

ájuk szerint nem kell sietni. Időt kell hagyni arra, hogy mindenki megtalálja a helyét a rendszerben, olyan programba kerüljön, amelyben motiváltan vesz részt és fejlődik. Ebben támogatni kell. A támogatás a szociális támogatásra is kiterjed: nem fordulhat elő, hogy valaki anyagi okokból ne ta-

nulhassa azt, amit szeretne. Mindehhez széles képzési kínálat és széles körű, magas szakmai szinten működő pályaaorientációs intézményrendszer segíti az egyént és az intézményeket. Jellemző, hogy duális szakképzési rendszerükben a tanuló-

szerződést kötő fiatalok átlagéletkora 20 év fölött (!) van, pedig a 9. vagy a választható 10. évfolyammal együtt a 10 osztályos alapképzés után akár 16 évesen is meg-

kezdhetnék a szakképzést. Vannak, akik meg is kezdik, de többnyire ők is programot váltanak. Az újrakezdéseket, az útkeresést sok intézmény és képzési program segíti, ezek közül számos a dán lelkész, Grundtvig filozófiai hagyományain alapuló szabadiskola. Ezek egyike az alább bemutatott termelőiskola is.

EGY TIPIKUSAN DÁN INTÉZMÉNY A LEMORZSOLÓDÓK SZÁMÁRA: A TERMELŐISKOLA

A termelőiskolák a dán oktatási rendszer speciális, más országokban legfeljebb csak szórványosan megtalálható intézményei. (A magyarországi termelőiskolák csak a nevükben hasonlítanak, egyébként erősen eltérő elvek és célrendszer alapján működnek.) Nem is tartoznak magához az oktatási rendszerhez – külön törvény vonatkozik rájuk! –, hanem az onnan kihullók egy részét fogadják. A dán termelőiskolák az év 48 hetében működő intézmények, amelyekbe bármikor

be lehet lépni, és amelyeket bármikor el lehet hagyni az év során. Főleg a tanulási nehézséggel küszködő 16-25 évesek munkaerő-piaci integrálásának megkönnyítésére jöttek létre a hetvenes évek végén. A jelenleg közel száz intézményben évente 15 ezer fiatal tölt el átlagosan öt hónapot. Egyesek csak pár hetet, mások a maximálisan eltölthető egy évet. A szabályozás szerint a létszám 10 százaléka számára ennél hosszabb ideig is tarthat a termelőiskola, ha ezt az ottani szakemberek szükségesnek ítélik a fiatal fejlődéséhez, pályára állításához.

a dán termelőiskolák az év 48 hetében működő intézmények, amelyekbe bármikor be lehet lépni, és amelyeket bármikor el lehet hagyni az év során

A termelőiskoláknak legalább 20 fővel kell működniük. Az átlagos méret jóval 100 fő alatti, de újabban már nagyok, 2–300 fősek is vannak. Mindegyik termelőiskolának legalább három, a szakképzésben tanulható ágnak megfelelő irányban kell működni. Tíz fiatalra általában két mester (oktató) esik. A tanári végzettség esetükben nem kritérium, sőt, nem is jellemző (még a diploma sem követelmény). Bérézésük egységes, független a végzettségtől.

A termelőiskolákban kötelezően „termelés” is folyik. Az idézőjel magyarázata, hogy az ún. „új irányok” („new line”), amelyekben csak tág értelemben vett termelés lehetséges, egyre népszerűbbek. Immár a termelőiskolások fele ezeket választja. Ilyenek a zene (a fiatalok zenei előképzettség nélkül kezdenek hangszeres

zenét tanulni), színpézt, tánc, média, informatika, sport. Jellemzően később sem fog zenézi vagy színészi pályára lépni, aki a zenei vagy színházi programon vett részt a termelőiskolában, de nem is ez a lényeg. Sorsuk változása szempontjából sze-

mélyiségfejlődésük, érésük a kulscsérdés, amely kiérlelt döntéshez vezet, és amelyet például egy sorstársakból álló amatőr színtársulatban való intenzív munka rendkívül pozitívan befolyásolhat. A hagyományos szakterületeken ténylegesen termelés folyik, amelynek szigorúan piaci feltételek mellett történő értékesítése a termelőiskolai költségvetés mintegy tizedét fedezi.

A hetvenes évek végén még kizárólag a „piszkos-olajos” szakmákban kínáltak gyakorlati helyeket az akkor létrehozott termelőiskolák. Természetesen továbbra is vannak – immár kisebbségben – szobafestő, mezőgazdasági, fémipari, faipari,

textilipari, építőipari műhelyek, csoportok, de ezekre egyre kisebb a kereslet. Az említett „új irányok” az eredeti termelőiskolai elképzeléssel nincsenek igazán rokonságban. Azért terjedhetnek mégis, mert az eredeti célokat – a szakképzési-munkapiaci integráció előkészítését – jól szolgálják, és mert ezekre jóval nagyobb az igény a hagyományos területeknél.

Persze itt is van átirányítás. Ha a belépéskor az újonnan érkezett helyhiány vagy betelt csoport miatt nem foglalkoztatható, akkor együtt keresnek valami másik műhelyt, de ha az nem tetszik meg a fiatalnak, üresedéskor válthat az eredetileg elképzelt programra.

A termelőiskolák szabadiskolák, vagyis saját céljaikat, tevékenységüket szabadon határozzák meg, így igen eltérő feltételekkel és stílusban működnek. Mind a hivatalos körökben, mind a fiatalok között népszerűek. Utóbbiak nagyra értékelik a „termelés ellenszolgáltatásaként” kapott „fizetést”.

18 éves kor alatt átszámítva 300, 18–25 év között nagyjából 700 euró a fizetésük: ez a zsebpénznél több, a segélynél, minimálbérnél kevesebb.

A termelőiskolákról 2000-ben készült utoljára nagyobb felmérés. Azóta a résztvevők átlagéletkora tovább csökkent. Az intézmény a 16–25 évesek számára hozzáférhető, de ma már legalább 50 százalék 19 éves vagy fiatalabb. Az idősebbek számára más jellegű segítő-fejlesztő, rehabilitációs célú program(csomag)okat javasolnak a pályorientációs szakemberek. A termelőiskolából kilépők mintegy 60 százaléka elhelyezkedik vagy belép egy középfokú oktatási

programba, mintegy 10 százalék kerül munkaügyi programba, felnőttképzésbe, 15 százalék lesz/marad munkanélküli, a

többi 15 százalék egyéb tevékenységet folytat (katonára, gyereket nevel, utazik a nagyvilágban stb.). Az itt megjelenő tanulói réteghez képest ezek a kimeneti (elhelyezkedési, továbbtanulási) mutatók nem rosszak. A

diákok sorsát újabban már legalább három hónapig kötelezően követni is kell.

2011 óta folyik egy kísérlet: öt termelőiskolában elhatározták, hogy iskolai képzést is indítanak, amely két-három évig is bent tartaná a fiatalokat. Nem kapacitásfelesleggel magyarázzák, hanem úgy látják, hogy a pár hónapos termelőiskolai lét után sokaknál több mint kockázatos egy szakképző iskolába való beiratkozás. Ez a réteg igényli azt a személyes közeget és bánásmódot, amely minden termelőiskolának sajátja, az oktatási nagyrendszerre viszont kevésbé jellemző.

Nem igazán lehet megmagyarázni, hogy miért nem terjed jobban ez az intézménytípus Dánián kívül. Az egyik ok a grundtvigi hagyomány lehet. A dán pedagógusok, oktatásirányítók és politikusok egyaránt

azonosulnak vele mint nemzeti kincsrel, ez legitimálja a máshol gyanúsnak vagy gyanúsán drágának ítélt, komolyabb bizonyítványhoz, szakképzettséghez nem vezető, személyiségfejlesztésre fókuszáló programokat, köztük a termelőiskolákat.

A 2000-es termelőiskolai felmérés szerint három évvel az iskolákból való kilépés után a fiatalok egyharmadának volt ugyanaz a státusa, mint közvetlenül az iskola el-

sorsuk változása szempontjából személyiségfejlődésük, érésük a kulcskérdés, amely kielérett döntéshez vezet

a termelőiskolák szabadiskolák, vagyis saját céljaikat, tevékenységüket szabadon határozzák meg, így igen eltérő feltételekkel és stílusban működnek

hagyása után, de a kategóriák közötti alapmegoszlás gyakorlatilag azonos. Ez a réteg labilitására, illetve arra utal, hogy nagy hányaduk tipikus átmeneti fázisban van: sorsuk még nem dőlt el, de alakul. Nagyon élesen elutasítják a dánok azt a kritikát, hogy a termelőiskola „parkoltatás” volna. Parkoltatni nem szabad senkit, az nem

egyszerűen elfecsérelt idő, rosszabb annál, pedagógiaiilag kontraproduktív. Mindig kell, hogy legyen olyan tevékenység, amely a fiatalokat motiválja, egyéni cél, amelynek elérésére törekcszenek. Ezt követelik tőlük, és ennek megvalósításában sokféle segítséget kapnak.

IMRE ANNA – GYÖRGI ZOLTÁN

Háromoldalú megállapodások Hollandiában

Hollandia sűrűn lakott, jó demográfiai mutatói okán növekvő népességgel rendelkező ország. Gazdasága erős, foglalkoztatási viszonyai kedvezőek, demokratikus, a társadalmi együttműködést, a toleranciát magasra értékelő kulturális hagyományokkal rendelkezik. A lakosság iskolázottsága 2011-es adatok szerint a fejlett országok átlagába simul: a legalább felsőközépfokú végzettséggel rendelkezők aránya a 25 év feletti aktív népesség körében 72% (OECD: 75%, EU-21: 76%).

A korai iskolaelhagyók aránya nem magas – az EU 2020-as célérték alatti –, de nem is tartozik az Unióban a legalacsonyabbak közé.² A változás viszont jelentős, 2002-ben még 15% feletti volt, 2013-ban pedig már csak 9,2%. Ez azt jelenti, hogy az EU-átlag változásához képest (17,6%-ról 12,8%-ra) erőteljesebben tudta csökkenteni az alacsony iskolázottsággal rendelkező tanulók arányát. Más országokhoz

hasonlóan a korai iskolaelhagyók itt sem alkotnak homogén csoportot: többségben vannak a fiúk, a szakképzési programban tanulók, az instabil családi körülmények között, illetve a négy legnagyobb városban élők, valamint az Európán kívüli országokból érkező bevándorlók.

Az oktatáspolitikai napirendjén a korai iskolaelhagyás kérdése a lisszaboni munkaprogrammal összhangban jelent meg, önálló oktatáspolitikai célkitűzéssé 2005-ben vált. Az *Offenzíva a korai iskolaelhagyás ellen* (Aanval op schooluitval) címmel indított nemzeti szakpolitikai keretprogram – mely kezdettől fogva erős politikai támogatottságú – átfogó és sokoldalú megközelítésben elsősorban a prevencióra és a magas színvonalú oktatás kialakítására helyezte a hangsúlyt. A megfogalmazott oktatáspolitikai cél a korai iskolaelhagyók számának felére, vagyis 71 000-ről 35 000-re történő csökkentése volt 2002

² A holland országos adatok alapján 2010/2011-ben 38.600 fő volt korai iskolaelhagyó. A holland meghatározás szerint iskolaelhagyónak az a 12 és 23 év közötti tanuló számít, aki tanév közben, „alapképesítés” nélkül hagyja el az oktatást. Az alapképesítés vagy felső középfokú, továbbtanulást lehetővé tevő végzettséget jelent, vagy legalább 2-es szintű szakmai képzettséget.

és 2012 között. A 2012-ben megalakult új kormány 2016-ra a korai iskolaelhagyók számának további csökkentését tervezi (25 000 főre). Az alábbiakban a holland helyzetet és oktatáspolitikát elemző háttéranyag által kiemelt legfontosabb intézkedéseket mutatjuk be.

2008-ban az oktatási minisztérium új igazgatóságot hozott létre a korai iskolaelhagyás csökkentésére. Az igazgatóság egy benchmarking (összehasonlításokat lehetővé tevő) típusú értékelő rendszer és a hozzá kapcsolódó, transzparenciát lehetővé tevő adat- és monitoringrendszer³ kialakításától, valamint a források – háromoldalú megállapodással kiegészített – regionális allokálásától várt jelentős javulást. 2007 és 2011 között 52 millió eurót fordítottak a költségvetésből erre a célra. Az új, 2012 és 2015 közötti időszakra szóló háromoldalú megállapodások hátterében két forrás áll: 58 millió euró az iskolák teljesítményalapú finanszírozására, és 56 millió euró a 39 régió integrált területi elemzésre épülő programjainak finanszírozására.

HÁROMOLDALÚ MEGÁLLAPODÁS A KORMÁNYZAT, A HELYI ÖNKORMÁNYZATOK ÉS AZ ISKOLÁK KÖZÖTT

A holland megközelítés egyik fontos tanulsága, hogy a probléma megoldása nem várható el csak az iskolától –

a probléma megoldása nem várható el csak az iskolától – a helyi hatóságokon túl szükséges minél több helyi szerepvállaló bevonása

a helyi hatóságokon túl szükséges minél több helyi szerepvállaló bevonása. Az oktatási tárca 2007-ben a már említett 39 régióval hároméves periódusra megállapodásokat kötött, melyek a nemzeti politika kulcstényezőjévé váltak. A

megállapodás értelmében a régióknak évente 10%-kal és a 2010/11-es tanévre a 2005/2006-os adatok 40%-ára kellett csökkenteniük a korai iskolaelhagyók arányát.

az oktatási intézmények saját gyakorlatukból kiindulva, vagy mások módszereit átvéve dolgoznak

Az elképzelések szerint az egyes régiók különböző (iskolai, önkormányzati, ifjúsági, gazdasági) szakembereinek összefogása, közös cselekvése vezet leghatékonyabban a korai iskolaelhagyók számának csök-

kenéséhez. A konkrét megvalósításban a régiók önállóságát élveztek abból kiindul-

³ A korai iskolaelhagyókra vonatkozó adatok nemzeti, regionális, önkormányzati és intézményi szinten egyaránt elérhetőek. A nemzeti adatgyűjtés elsősorban az iskolák által gyűjtött adatokra épít, amelyet 39 regionális testület állít össze (Registration and Coordination Regions, RMC). Az adatok a régiók társadalmi-gazdasági adataihoz is kapcsolódnak (pl. demográfiai helyzet, kisebbségi hovatartozás, munkanélküliség, társadalmi juttatások). A tanulói adatrendszer révén a nemzeti, regionális és helyi hatóságok rendszeres és megbízható adatokhoz jutnak a lemorzsolódókkal kapcsolatban, ami segítheti a lemorzsolódás elleni helyi gyakorlat kialakítását. Az országos adatokat évente kétszer regionális bontásban és a szakképző iskolákra is beazonosíthatóan nyilvánosságra hozzák, a helyhatóságok havi jelentéseket készítenek. A további transzparencia érdekében egy, az aktuális helyzetet mérő interaktív eszközt (Drop-out Explorer) is létrehozta, amely az egyes régiók, oktatási intézmények és évek közötti számszerű összehasonlítást is lehetővé teszi (<http://www.vsvverkenner.nl/english>). 2009 óta egy ún. digitális hiányzási portál (Digital Absence Portal – Digitaal verzuimloket) is működik, az ehhez való csatlakozás minden intézmény számára törvényi kötelesség.

va, hogy ők ismerik legjobban a helyi viszonyokat, problémákat és a lehetőségeket. A kapcsolattartó önkormányzat egyúttal a megállapodások koordinátora is volt. A minisztérium tudásmegosztó megbeszéléseket szervezett, és az adatok segítségével transzparens helyzetelemzési lehetőséget biztosított. A megállapodás a célértékek eléréséhez kötötte, de szabad felhasználásra biztosított nagyvonalú finanszírozást, ösztönözve partnerségek létrehozását és specifikus programok indítását is.

A megállapodás iskolákra vonatkozó eleme szerint az intézmények 2000 eurót (később 2500 eurót) kaptak minden tanuló után, akit meg tudtak tartani az előző évhez képest. (Extra ösztönzést is bevezettek 2008 után azon programok számára, amelyek különösen nehéz helyzetben lévő fiatalokkal foglalkoztak.) A

teljesítményalapú finanszírozás mottója: „ha nincs javulás, nincs pénz”. Az iskolákat abban is érdekeltté tették, hogy egy-egy program ne legyen túlságosan hosszú a tanulók számára: minél tovább tart ugyanis, amíg a tanuló befejezi az adott programot, annál kevesebb pénz jár a képzéséért. Abba sem szól bele senki, hogy intézményi szinten hogyan oldják meg a feladatot. Az oktatási intézmények saját gyakorlatukból kiindulva, vagy mások módszereit átvéve dolgoznak. Választhatnak a sokféle tanulói támogatási forma, a személyes tanácsadás változatai között, figyelembe véve a tanulási stílusokat.

Egy ilyen jellegű megoldás olyan országban működhet jól, ahol az intézményi autonómia és az érintettek általános szakmai felkészültsége ezt lehetővé teszi – Hollandiában, úgy tűnik, ez a helyzet.

KÁLLAI GABRIELLA

A lemorzsolódás elleni küzdelem Franciaországban

A hagyományos francia gyakorlat elsősorban a kompenzációra törekszik (pl. második esély-típusú iskolák működtetésével), de a prevencióra is igyekeznek egyre nagyobb hangsúlyt helyezni, főként a 16 éven aluli fiataloknál, lehetőség szerint minél korábbi életkortól kezdődően. Ilyen például a kisgyermekkorai gondozás, fejlesztés, az óvodáztatás, amely nagy hagyományokkal rendelkezik, és amelyben csaknem minden gyermek részt vesz hároméves korától, de

azokban a kiemelt oktatási körzetekben, ahol a társadalmi-gazdasági nehézségek halmozottan jelentkeznek, igyekeznek már kétéves kortól óvodáztatni a gyerekeket. Az elmúlt években egyre többet foglalkoznak a tanulói heterogenitásból fakadó eltérő szükségletek kérdésével. Többféle intézkedéssel próbálkoztak annak érdekében, hogy a lemaradók teljesítménye növekedjen. Az akadémiákon⁴ külön szolgálatok foglalkoznak a lemorzsolódással, koordi-

⁴ Akadémia: a francia Oktatási Minisztérium és Felsőoktatási és Kutatási Minisztérium által fenntartott adminisztratív oktatásirányítási egység, az élén a rektor áll. Az ország területén (Európában) 26 akadémia található.

nálják az iskolai szintű intézkedési terveket, tevékenységeket, feltárják a veszélyeztettség korai jeleit, segítik a lemorzsolódás felé sodródó fiatalokat (pl. vizsgárra, pótvizsgára felkészítéssel, speciális támogató programokkal).

Az iskolákban külön kijelölt felelősök, munkacsoportok végzik a monitorozást, valamint az alulmotivált, veszélyeztetett tanulók felderítését és támogatásuk megszervezését. Segítségül – egy két évig tartó követéses kutatás eredményeit felhasználva – kidolgoztak egy szakmai útmutatót is egy akadémia, az oktatási minisztérium és civil szervezetek közreműködésével.

A munkacsoportok számára biztosítják a szupervíziót, továbbképzési lehetőségeket. Javaslatokat fogalmaznak meg olyan iskolák számára is, ahol nincs munkacsoport, vagy ha van is, nem igazán aktív. Sokféle segítő tevékenység folyik az iskolákban a korrepetálástól a mentorálásig, azonban néhány esetben erőteljesebb beavatkozásra van szükség. Erre példa az *atelier relais*.

ATELIER RELAIS

A korai iskolaelhagyás megelőzését segíti az 1998-tól működő, ún. *classe relais* (magyar fordításban *pihenő/lazító osztály* nevet adhatnánk neki), mely 2002-től kezdődően kiegészült az *atelier relais (pihenő műhely)* formával is.

A beavatkozás lényege, hogy a lemorzsolódás kockázatának kitett tanulók a tanév ideje alatt 8–10 hetet töltenek az in-

külön szolgálatok foglalkoznak a lemorzsolódással, koordinálják az iskolai szintű intézkedési terveket, tevékenységeket

a lemorzsolódás kockázatának kitett tanulók a tanév ideje alatt 8–10 hetet töltenek az intézmények valamelyikében

tézmények valamelyikében, miközben továbbra is az iskolarendszerben maradnak, a tanulói jogviszonyuk tehát nem szűnik meg, még csak nem is szünetel. Más környezetben (általában valamilyen külső, iskolától független, vagy egy iskolában elkülönített épületben, épületrészben), kiscsoportokban (6–12 fő) folyik a munka. A célcsoportot az alsó középfokon (collège) tanuló, tehát a 13–15 éves, lemorzsolódás szempontjából leginkább veszélyeztetettnek számító diákok jelentik. Ide

tartoznak a tanköteles, de sokat hiányzó, problémás magatartású, az iskolában zavaróan viselkedő tanulók (olyan esetekben, melyek nem tartoznak az iskola fegyelmezési bizottságának hatókörébe), a motiválatlan, gyengén teljesítő, osztályismétlő diákok. Az érintett tanulókat szülői beleegyezéssel ideiglenesen kiemelik megszokott osztályukból, iskolájukból, hogy új környezetben, személyre szabott fejlesztésben részesüljenek, felébredjen a kedvük a tudás iránt, megtanulják, hogyan lehet hatékonyan tanulni, miközben közösen (tanuló, szülők, pedagógusok és mások) gondolkodnak az iskolai kudarcok okairól. A fiatalok érdekében nagyon

fontos elem a partnerek közötti együttműködés kialakítása és erősítése. A programban magasan képzett pedagógusok és segítők (pl. ifjúságsegítő szakemberek) biztosítják a hatékonyságot, az itt töltött idő átmeneti védelmet jelent a tanulók

számára, különösen, ha krízishelyzetben vannak. A programba bekapcsolódnak a szociális ágazat, továbbá a konfliktuskeze-

léssel, kulturális szolgáltatásokkal foglalkozó civil szervezetek képviselői (művészek, művészetoktatók, sportolók, edzők, hiszen a sport és a művészet is fontos eszköze a fejlesztésnek.) Ily módon vezetik vissza a marginalizálódott helyzetű, tanulásban alulmotivált fiatalokat az iskola, a tanulás világába, segítenek feldolgozni az iskolai kudarokat, motiválják őket a tanulásra.

A programba kerülést többhetes előkészítő fázis előzi meg: a kezdeményező lehet a tanuló osztályfőnöke, az intézményvezető vagy külső szereplők (egészségügy stb.), de elfogadják az érintett tanulók, családok jelentkezését is.

A jelentkezést követően a tanárokkal konzultálva egy bizottság vizsgálja meg a tanuló helyzetét, körülményeit, értékeli a tanuló nehézségeit, egyéni céljait és jövőképét, megállapítja a szükségleteket, felméri a rendelkezésére álló erőforrásokat, a szülőket tájékoztatja az intézkedés részleteiről. Szerződéskötés után kerül a tanuló a programba, de csak abban az esetben, ha ő és családja is hajlandó az együttműködésre.

A programban a diákok különböző tantárgyakat tanulnak speciális tanmenet alapján (általában matematikát, francia nyelvet, de beépíthetők más tantárgyak is, mint történelem, földrajz stb.), melyeket különféle, tanulói aktivitásra épülő foglalkozások egészíthetnek ki (pl. plasztikus ábrázolás, színház, kulturális program). Fő törekvés, hogy a tudás elsajátítása során a gyakorlatot és az elméletet, a tanulást és a szórakozást összekapcsolják, felfedező tanulással növeljék a tanulók intellektuális kíváncsiságát. A tanulónak felajánlott különféle tevékenységek célja kifejezetten olyan kompetenciafejlesztés, amely több területre is egyidejűleg hat: például egy íróműhelyben egyrészt fejlődik a diákok

verbális kommunikációja és kreativitása, de ugyanígy – a munkára összpontosítva – a figyelme is. A tanulással összefüggő tevékenységek mellett fontos szerepet kap a szocializáció, a szociális kompetenciák fejlesztése is. Ebben az egyéni és csoportos foglalkozások egyaránt segítenek. Mindez kiegészül a családdal való munkával, melynek során erősítik a szülő-gyermek

kapcsolatot, miközben együttesen tárják fel azokat az esetleges családi problémákat, amelyek okai lehetnek az iskolai kudaroknak. Az iskolai kudarok okainak feltárásába bevonják a pedagógusokat és a tanulóval kapcsolatban álló

más szakembereket; kiemelten fontosnak tartják, hogy a diákok és tanárok közti bizalom helyreálljon (vagy kialakuljon), és a programból kikerülőket az iskolában elfogadó, támogató légkör fogadja.

A programban fontos szerepet kap az iskolával való folyamatos egyeztetés és a tanuló visszaillesztése az iskolába, ami már a program befejezése előtt megkezdődik, és általában a visszatérés utáni tanév végéig tart. Lényeges továbbá, hogy ebben az időszakban is a család, az iskola és egyéb partnerek együttműködésére építenek.

A 2010/11-es tanévben 454 helyen működött a program, mintegy 9000 tanulóval. A résztvevők több mint háromnegyede fiú. Az intézkedés sikerének könyvelik el, hogy a résztvevők 82%-a képes volt sikeresen visszailleszkedni iskolájába, és csupán 14%-uk folytatta máshol a tanulmányait. A programot működtetők szerint a program sikerét mutatja az is, hogy a diákok 80%-a nem kerül vissza az *atelier relais*-be, azonban a krónikus hiányzások számát a beavatkozás általában nem tudta csökkenteni.

a tanulónak felajánlott különféle tevékenységek célja kifejezetten olyan kompetenciafejlesztés, amely több területre is egyidejűleg hat

IMRE ANNA

Elsőbbségi körzetek Portugáliában (TEIP)

Portugália 20. századi fejlődését visszavetette a hosszú katonai diktatúra alatti bezárkózás, aminek következtében az ország viszonylag későn indult meg a modernizációs pályán a 70-es évek derekán, jóval kedvezőtlenebb helyzetből, mint az európai fejlett országok többsége. A népesség alacsony iskolázottsága európai összehasonlításban tartósan fennmaradt. Ehhez hozzájárult ez a kései modernizáció, s nem utolsósorban a portugál munkaerőpiac azon jellegzetessége is, hogy az alacsony végzettségűek viszonylag könnyen találnak munkát. A portugál népesség iskolázottsága az ezredforduló után is magán viseli a korábban elhanyagolt oktatás következményeit. Az idősebb korosztályból sokan nem végeztek el még az alapfokú iskolát sem. Még ma is jelentős a lemorzsolódás már az alapfokon. 2011-ben a 25 év feletti aktív népesség kétharmada (65%) alsó középfokú vagy ennél alacsonyabb szintű iskolázottsággal rendelkezett, felsőfokú iskolázottsággal csak 15%-uk.

A portugáliai oktatási rendszerben a demokratikus átalakulás után és az új oktatási törvénnyel indult el jelentős fejlődés, ebben az esélyegyenlőség biztosítása az egyik kiemelt cél volt. A 80-as évek végén elindított oktatási reform keretében építették ki a 9 évfolyamos alapoktatást, jelentős középfokú expanziót valósítottak meg, új szakképzési struktúrával, új oktatási programokkal, módosítva az iskolarendszer irányítási szerkezetét is.

A korai iskolaelhagyás tekintetében – a fentiek ismeretében – nem meglepő, hogy

az európai tagországok között Portugália az egyik legrosszabb mutatókkal rendelkező ország. Ugyanakkor Európában ez az ország, amelyik igen rövid idő alatt a legnagyobb javulást érte el ezen a téren.

ELSŐBBSÉGI OKTATÁSI KÖRZETEK (TEIP)

Az oktatási rendszer sajátosságai közé tartozik Portugáliában az iskolahálózat klaszterekbe szervezése. A portugál elsőbbségi körzetek, a TEIP-ek is ilyen klaszterekbe szerveződött iskolák, amelyek esélyki-egyenlítési céllal szerveződnek a hátrányos helyzetű térségekben. Az első ilyen klaszterek 1996-ban a TEIP1 program keretében jelentek meg, a francia mintára, olyan környezetekben, ahol sok volt a kudarc és ma-

gas a lemorzsolódás. A program csak pár évig élt, 1996 és 2000 között; 2006-ban újraindult TEIP2 néven; 2012-ben ismét megújult – TEIP3 néven. A TEIP3 program célja a tanulás minőségének és a tanulási eredményeknek a javítása, emellett a korai iskolaelhagyás

és a hiányzások csökkentése, a fegyelem javítása, valamint az iskola és a családok, helyi közösségek kapcsolatának erősítése. A TEIP3 jelenleg az iskolaklaszterek 17%-át, az iskolák 10%-át fogja át. Az óvodától a középfokú oktatásig összesen közel 200 ezer diák (a tanulók 15,6%-a) tanul ma ezekben a körzetekben. Jelenleg 137 TEIP

a portugál elsőbbségi körzetek, a TEIP-ek is ilyen klaszterekbe szerveződött iskolák, amelyek esélykiegyenlítési céllal szerveződnek a hátrányos helyzetű térségekben

klaszter van, a legtöbb északon és Lisszabon környékén. A program céljai időközben pontosabbakká, részletesebbekké váltak az iskolai eredményességre, az oktatás folyamatosságára és a munkapiacra való felkészítésre vonatkozóan, s a korai iskolaelhagyással kapcsolatban követik az uniós ajánlásokat is.

Az elsőbbségi körzeteket a legrosszabb adottságú térségekben, településeken vagy városrészekben hozták létre a tanulási utak sikeresebbé tétele érdekében. Egy-egy iskolaklaszter jellemzően 6–10 iskolát fog át, mind horizontális (oktatási intézmények közötti), mind vertikális (oktatási szintek közötti) kapcsolódást, együttműködési lehetőségeket kínálva a résztvevők számára. A különböző oktatási szinteken működő iskolák együttműködése lehetővé teszi a tanulási utak folytonosságát a tanulók számára. Egy-egy körzetigazgatóhoz átlagosan 1500–4000 tanuló tartozik.

A klaszter keretében való működés szoros kapcsolatot eredményez egy-egy körzet óvodái, alapfokú és középfokú oktatási intézményei között. A TEIP-ekhez kapcsolódva területi pedagógiai tanács is működik, melyekben a pedagógusok, szülők és az önkormányzat képviselői vesznek részt, feladatuk az oktatásfejlesztési terv kidolgozása. Utóbbi megvalósításához a TEIP-körzetek többletforrásokhoz vagy más kedvezményekhez is jutnak (pl. kisebb osztálylétszámok kialakítása, támogató személyzet – pszichológusok, mediátorok – igénybevétele). Az együttműködések keretében lehetővé válik, hogy az alapfokú iskolák pedagógusai „besegítsenek” a felsőbb ciklusokon tanítóknak az elemi készségek (portugál nyelv, matematika) terén nehézségekkel küzdő diákok fejlesztésébe, míg a felsős pedagógusok többek között sport- és egyéb foglalkozásokat tartanak, ily módon segítve a tanítóknak.

A TEIP-en belül működő, területileg egymáshoz közel eső iskoláknak egységes

az irányításuk, egységesek az éves szinten kidolgozott fejlesztési tervek is. A fejlesztési tervek négy területen fogalmazznak meg helyzetértékelésre építő célokat: tanulás támogatása; menedzsment és az iskolaklaszter szervezése; iskolák, családok és a helyi közösség kapcsolata; valamint a korai iskolaelhagyással összefüggő prevenciók tevékenységei (pl. hiányzással, tanulói viselkedéssel kapcsolatos teendők). A TEIP fejlesztési tervek a célokhoz az adott évről vonatkozó cselekvési tervet is kapcsolnak, a megvalósításhoz képzési és költségtervet dolgoznak ki az iskolaklaszter szintjén. Az egyes klaszterek négy területen saját célértéket fogalmazznak meg: vizsgaeredmények, belső értékelés, korai iskolaelhagyók aránya és a fegyelmi problémák. Az iskolák a TEIP programon kívüli lehetőségekkel is élhetnek, így egy iskolában jellemzően több program fut párhuzamosan.

A TEIP klaszterek számára a tervezést és a működést egy támogató hálózat segíti. Folyamatos a kapcsolat a központi szint és a TEIP-ek vezetői között, a minisztérium illetékes munkatársai és a klaszterek között is rendszeres megbeszélések folynak. Hasonló célokra használják a Facebookot, a TEIP honlapját, emellett webináriumokat (interneten, élőben zajló konferencia vagy bemutató) is szerveznek. Rendszeres a kapcsolat a klasztereken belül, mikrohálózati szinten (vezetés – középvezetés – tanárok), és regionális találkozókat szerveznek a klaszterek vezetői és az oktatási szakértők számára is. A folyamatokat külső értékelők (független oktatási szakértők az egyetemi szektorból) folyamatosan figyelik és tanácsokkal segítik. A klaszterek működését és a négy célérték szerinti eredményeit szemeszterenként értékelik, a nemzeti szintű adatokkal összevetve. Az elmúlt évek értékelései elsősorban a hiányzások, a korai iskolaelhagyás területén mutatnak számottevő javulást, de a tantárgyi eredmények tendenciái is kedvezőek.

TOMASZ GÁBOR

Jugendcoaching (Ausztria)

Ausztriában nagy hagyományokkal rendelkező duális szakképzési rendszer működik. Sokan a magas színvonalú szakképzéssel magyarázzák, hogy a munkanélküliségi ráta (a fiatalok körében is) Európában a legalacsonyabbak közé tartozik. Nem is tervezik, hogy változtassanak a duális képzésen, jóllehet, az az utóbbi években kezd veszíteni a népszerűségéből. A 20 évvel ezelőtti 50%-ról mára 40%-ra csökkent azon továbbtanulók aránya, akik a duális képzést választják – a fiatalok egyre gyakrabban tanulnak a mi szakközépiskolánkhöz hasonló intézményekben (berufsbildende Schulen). Míg korábban a legjobb tanulók számára sem volt szokatlan,

hogy a duális képzésben folytassák tanulmányaikat, ez ma már egyre ritkább – nem véletlenül szaporodnak az oktatói panaszok a diákok felkészületlensége, a romló színvonal miatt.

A kedvező munkaerőpiaci adatok miatt az iskola–munka átmenet, a fiatalok elhelyezkedése kevésbé számít problémának az országban. Sokkal nagyobb figyelmet kap az oktatás minősége. Mint általában az olyan országok, ahol nagy arányban választják a diákok a szakképzést (Ausztriában ez az arány – a „szakközépiskolákkal” együtt – nagyjából 80%), Ausztria is rosszul szokott szerepelni a nemzetközi méréseken. Főleg a 2009-es PISA-felmérés eredményei okoztak jelentős csalódást, még ha egy, a németországihoz hasonlítható PISA-sokkot talán nem is.

A nemzetközi méréseken elért, nem igazán jó eredményeket sokan az osztrák oktatási rendszer nagyfokú differenciáltságával, illetve a *korai szelekcióval* hozzák összefüggésbe. A diákoknak már tízévesen választaniuk kell a gimnázium és a (lényegében a mi általános iskolai felső tagozatunknak megfelelő) *Hauptschule* között. Nem véletlen, hogy az utóbbi évek egyik leglátványosabb intézkedését, az *új középiskola* (neue Mittelschule) bevezetését is a korai szelekció megszüntetésének szándékával indokolták: lényegében egy kiskapun keresztül igyekeztek bevezetni egyfajta egységes iskolát (Gesamtschule). Az eredeti elképzelés azonban megbukott a gimnáziumi lobbis és még inkább a politikai jobboldal heves ellenállásán. Az „új középiskola” létrejött ugyan, de – kissé igazságtalanul leegyszerűsítve – nem történt más, mint hogy az összes általános iskolát (Hauptschule) átkeresztelték új középiskolává

az „új középiskola” létrejött ugyan, de – kissé igazságtalanul leegyszerűsítve – nem történt más, mint hogy az összes általános iskolát (Hauptschule) átkeresztelték új középiskolává

megtarthatták korábbi státusukat, noha az eredeti elképzelés az volt, hogy ők is ezt az utat fogják majd követni.

A korai iskolaelhagyás Ausztriában nemzetközi összehasonlításban igen alacsonynak számít, a ráta a 2013-as adatok szerint mindössze 7,4% volt, azaz jóval az EU-átlag alatti. Ennek ellenére problémát okoznak az e téren (is) jelentkező társadalmi egyenlőtlenségek: így pl. munkanélküli szülők gyermekei háromszor nagyobb

A korai iskolaelhagyás Ausztriában nemzetközi összehasonlításban igen alacsonynak számít, a ráta a 2013-as adatok szerint mindössze 7,4% volt, azaz jóval az EU-átlag alatti. Ennek ellenére problémát okoznak az e téren (is) jelentkező társadalmi egyenlőtlenségek: így pl. munkanélküli szülők gyermekei háromszor nagyobb

valószínűséggel kerülnek ki végzettség nélkül az iskolarendszerből. Az alacsony iskolai végzettségű szülők gyermekei ötször nagyobb arányban válnak korai iskolaelhagyókká, mint a magasán kvalifikált szülők gyermekei.

Még kedvezőtlenebb a nem EU-országból érkező bevándorlók helyzete: hétszer nagyobb valószínűséggel morzsolódik le a gyermekük, mint az Ausztriában születetté. Kicsit talán meglepő módon a városokban rosszabb a helyzet, mint falun – és nemcsak azért, mert ott több a külföldi, hiszen az osztrák diákok körében is magasabb a lemorzsolódás.

A korai iskolaelhagyók alacsony arányával magyarázható a probléma iránti alacsony érdeklődés az oktatáspolitikai részéről. Az oktatási minisztériumban született ugyan egy korai iskolaelhagyás elleni (ESL-) stratégia, de ez inkább csak egy kötelező uniós feladat „kipipálásaként”, semmint tényleges stratégiaként értelmezendő (a status quót viszont remekül mutatja be). Sokáig Ausztriában a hangsúly a kompenzációs intézkedéseken volt, az intervenció és még inkább a prevenció elhanyagolt területnek számított. A lemorzsolódás elleni jelenlegi legfontosabb intézkedés, a *Jugendcoaching* azonban már szakított ezzel a korábbi hagyománnyal.

JUGENDCOACHING (COACHING FIATALOKNAK)

A *Jugendcoaching* egy intervenció (prevenció elemeket is tartalmazó) program, amelynek célja a fiatalok iskolában vagy szakképzésben tartása, ezzel párhuzamosan a lemorzsolódás csökkentése, valamint a

már lemorzsolódott (legfeljebb 19 éves) diákok visszavezetése az oktatásba. A program további célja, hogy az oktatási rendszeren belüli egyéb szolgáltatásokat egymással összekapcsolja, növelve ezáltal a hatékonyságukat.

A *Jugendcoaching* nem előzmények nélküli. Közvetlen elődjének tekinthető a fogyatékos fiatalok számára indított *Clearing* program. A *Jugendcoaching* lényegében ennek a programnak a folytatása, de annál

differentiáltabb a koncepciója, és sokkal nagyobb tömegeket érint. A 2013/14-es tanévtől kezdve ugyanis már az egész országra kiterjed (három tartományban egy évvel korábban – próbaképpen – indították el), így feltételezhető, hogy idővel a makroadatokra, az indikátorra is ki fog hatni.

A *Jugendcoaching* létrejöttében sokak szerint nagy szerepet játszott egy, az ügy iránt igen elkötelezett szociális miniszter. E személyes tényezőnél persze valószínűleg fontosabb a program pénzügyi jelentősége: a program igazi célja a munkanélküliség csökkentése, ami az állam számára jelentős pénzmegtakarítás egyben. Talán ezzel is magyarázható, hogy a *Jugendcoaching* költségeit nem az oktatási tárca, hanem teljes egészében a szociális minisztérium állja, igaz, előbbivel kooperációban. Ausztriában tehát, érdekes módon, jelenleg a szociális minisztérium jóval többet tesz a korai iskolaelhagyás ellen, mint az oktatási minisztérium. Mindamelllett utóbbi is vállalt feladatokat. Így például megkérik az iskolákat arra, hogy biztosítsanak irodát a szakember (*Jugendcoach*) számára, a tanárok töltsenek ki egy nyolcitemes kérdőívet (arról, hogy az osztályukban szerintük kit fenyeget a lemorzsolódás veszélye), amely

alapján eldönthetik, hogy kell-e értesíteniük a program illetékesét (előtte azonban be kell szerezniük a szülő engedélyét).

A jelenleg rendelkezésre álló anyagi keret több mint 400 Jugendcoach alkalmazását teszi lehetővé. Ők rendszerint szociális munkások vagy pszichológusok, akik elvégezték a feladat ellátására felkészítő tanfolyamot.

A fő célcsoportot olyan 9. évfolyamos diákok, vagy oktatási rendszeren kívüli 19 év alatti fiatalok, vagy valamilyen fogyatékkal élő 25 évesnél fiatalabbak képezik, akik (1.) hátrányos helyzetűek (beleértve a migránsokat is); (2.) egyéni nehézségekkel küzdenek (pl. drog, pénztartozás, tanulási nehézségek); vagy (3.) akik feltehetően nem fogják sikeresen befejezni középfokú tanulmányaikat. A részvétel önkéntes és ingyenes.

A program egy-egy fiatal számára maximum egy évig tart, és három szintje van:

- 1. szint: (általános) tanácsadás (3 óra)
- 2. szint: tanácsadás, esetmenedzsmet megkezdése (8 óra)
- 3. szint: esetmenedzsmet (30 óra)

Néhány szó az esetmenedzsmetről. A problémakezelés hagyományos gyakorlatában rendszerint túlhangsúlyozzák a

hiányosságokat, így gyakran elterelődik a figyelem az ügyfelek (jelen esetben a Jugendcoachhoz forduló fiatalok) erősségeiről. Az esetmenedzsmet a hiányosságok helyett inkább az egyéni erősségekre fókuszál, a beavatkozások a fiatal önmeghatározásán alapulnak, a személyes kapcsolat elsődleges fontosságú. Az esetmenedzser további feladata a különböző intézmények közötti közvetítés, valamint az ügyfelek és a számukra szükséges szolgáltatások közötti kapcsolat kialakítása.

A Jugendcoaching országosan mindössze két éve indult, ezért hatása gyakorlatilag még nem mérhető. Ennek ellenére már 2013-ban készült egy értékelő jelentés azokban a tartományokban, ahol a programot korábban be-

vezették. A jelentés legfontosabb megállapítása – a valószínűleg könnyen orvosolható „gyermekbetegségek” (az iskolák bevonódása egyelőre nem megfelelő, nem világos a három szint elkülönítése, kezdetleges az együttműködés az iskolák és a küldő intézmények között stb.) mellett – az volt, hogy az új szolgáltatással mind az iskolák, mind a különböző együttműködő felek (pl. munkaügyi központok) elégedettek. Ez a pozitív visszajelzés is arra utal, hogy érdemes lesz a Jugendcoaching további alakulását figyelemmel kísérni.

a program igazi célja a munkanélküliség csökkentése, ami az állam számára jelentős pénzmegtakarítás egyben

KURUCZ ORSOLYA

Alternatív Oktatás Projekt Litvániában

A 2003–2012 időszakban érvényes litván Nemzeti Oktatási Stratégia szerves része az az átfogó programsomag, amely egyfelől az intézményi infrastruktúrát, másfelől a képzési formák, tartalmak megújítását célozza. Fontos összetevő a tanulási utak átjárhatóbbá tétele, a képzési struktúra zártságának feloldása is. Ennek a komplex csomagnak az egyik eleme az oktatási minisztérium által kezdeményezett *Alternatív Oktatás Projekt*⁵. A programot kifejezetten az ifjúsági iskolák módszertani támogatására hozták létre. Ezekben a második esély-iskolákként működő

intézményekben olyan tanulási nehézségekkel, motivációs hiánnyal küzdő vagy a szociális kompetenciák hiánya miatt speciális képzést igénylő 12 és 17 év közötti fiatalokat oktatnak, akik korábban lemorzsolódtak – őket igyekeznek reintegrálni az oktatásba. Ezek az iskolák alsó középfokú programokat kínálnak, szakképzési modulokkal kiegészítve, előtérbe helyezve a gyakorlati képzést.

A 2009 és 2013 között két lépcsőben megvalósított program az ifjúsági iskolákban az alternatív képzési módszereket kívánja támogatni. Az első lépcsőben a program módszertani hátterét dolgozták ki, majd 2011 és 2013 között a képzés implementációja valósult meg.

A projektben részt vevő kilenc iskola számára három alternatív képzési modellt kínáltak fel egy kísérleti program keretében. A megvalósításhoz komoly szakmai támogatást, felkészítést kaptak a pedagógusok. A kidolgozott képzési tartalmak színvonalát mutatja, hogy azok mára beépültek a moduláris tanárképzésbe.

A felkínált alternatív modellek között a következőket találhatjuk:

1. Produktív tanulás

A 9. és 10. évfolyamos középiskolás tanulók számára kidolgozott modellben a fiatalok fejlesztése egyéni vagy integrált formában valósul meg, valós élethelyzeteket modellező környezetben. Az iskolahét kisebbik hányadában folyik oktatás, a fennmaradó időszakban a gyerekek a saját maguk által kitalált projekten dolgoznak 10–15 fős csoportokban, fejlesztőpedagógusok irányítása mellett.

2. Együttműködési modell

Alapját az iskolák közötti hálózatos együttműködés adja, a program keretében 7–8. évfolyamos diákok fejlesztését célozzák meg. Gyakorlati működését tekintve egy „ügy-koordinátor” feladata a tanulókkal kapcsolatos (pl. motivációval, magatartással, egészségi állapottal kapcsolatos vagy hátrányos helyzetből fakadó) problémák

Ezekben a második esély-iskolákként működő intézményekben olyan tanulási nehézségekkel, motivációs hiánnyal küzdő, vagy a szociális kompetenciák hiánya miatt speciális képzést igénylő 12 és 17 év közötti fiatalokat oktatnak, akik korábban lemorzsolódtak – őket igyekeznek reintegrálni az oktatásba.

⁵ <http://www.alternativvissugdymas.lt/>

monitorozása, rögzítése; segíti összehozni az érintett feleket (szülőket, szociális partnereket, iskolai szakembereket és természetesen magát a tanulót).

3. Kommunikációs modell

Célja olyan kommunikációs csatornák kidolgozása az iskola szereplői között, amelyek illeszkednek az adott intézmény kommunikációs kultúrájához. A program-

ba a pedagógusok mellett 5–6. évfolyamos diákokat vonnak be, és együttműködés keretében dolgozzák ki a módszereket, választják ki azokat a kommunikációs csatornákat (okostelefon, tablet, közösségi oldalak), amelyeket az IKT világában jártas fiatalok is szívesebben használnak, amikor tanáraikkal kommunikálnak.

TOMASZ GÁBOR

Életpálya-orientációs központok Észtországban

Észtország a Baltikum legészakibb fekvésű, egyben legkisebb országa. Területe kétszer kisebb Magyarországnál, lakosainak száma 1,3 millió fő. Még hazánknál is jobban koncentrálódik a lakosság: a fővárosban, Tallinnban él közel egyharmaduk. Észt anyanyelvű a többség, a 30% kisebbség nagyobb része oroszajkú. Az 1990-es évek végétől 2008-ig a balti államok, közöttük is leginkább Észtország, a világ leggyorsabban fejlődő gazdaságai közé tartoztak. A gazdasági világválság erősen visszavetette ugyan az országot, de hamar sikerült a kilábalás, és mára a GDP-növekedés terén újra az EU éllovasai között találjuk.

A függetlenség visszaszerzése óta, a rendszerváltás utáni Észtország számára Finnország egyfajta példaképül szolgál – így az oktatásban is. A finn hatás különösen érzékelhető az alap- és középfokú oktatásban, kevésbé a szakképzésben és a

felsőoktatásban. Előbbi inkább a kontinentális, utóbbi inkább az angolszász országok gyakorlatával mutat hasonlóságokat. Az ország oktatáspolitikája ugyanakkor egyre szorosabb összhangban van az Európai Unió által kiadott irányelvekkel. A nyelvhasználat (EU-zsargon), az európai indikátorok átvétele, de a tényleges oktatáspolitikai beavatkozások is mind erről tanúskodnak. Ez utóbbi fejlemények elenére a finnekkel (a „kisnagy” testvérrel) szemben érzett kisebbség mind a mai napig tetten érhető. Talán emiatt is különösen büszkék az észtok arra, hogy országuk a PISA-vizsgálatok

a lemorzsolódás megfelelő kezelését Észtországban ma leginkább az életpálya-orientációs szolgáltatások bővítésében és központosításában látják

alapján ma már az élmezőnyhöz tartozik: 2012-ben mindhárom vizsgált területen az OECD-átlagnál szignifikánsan jobb eredményt értek el, és lényegében utolérték Finnországot.

Sokáig az általános iskolai lemorzsolódás (első 9 évfolyam) állt az oktatáspolitikai előterében, de ez ma már a múlté, hiszen általános iskolai vég bizonyítvány nélkül a fiatalok kevesebb, mint 1%-a fejezi be a tanulást. Ez az eredmény és az új uniós indikátor (a korai iskolaelhagyási ráta) a figyelmet mindinkább a felső középfok felé irányította. (A tankötelezettség hétéves korban kezdődik, és a kilencéves, egységes általános iskola sikeres befejezéséig tart, vagy amíg a fiatal be nem tölti a 17. életévét.) Észtországban a korai iskolaelhagyók aránya az utóbbi években folyamatosan csökken, 2013-ban már 10% alatt volt. Ezzel az ország jó úton halad afelé, hogy az EU felé vállalt célkitűzését (2020-ra 9,5%) elérje. Másrészt valószínűleg ezzel is magyarázható, hogy a korai iskolaelhagyás vagy a lemorzsolódás problémája és kezelése ritkán képezi komoly oktatáspolitikai viták tárgyát. Kivétel ez alól a szakképzés, ahol a lemorzsolódás eléri a 20%-ot. A helyzet itt egyébként több tekintetben feltűnően hasonlít hazánkéhoz: a szakképzésbe mindkét országban a gyengébb tanulók kerülnek (az általános iskolát végzetek 70%-a a gimnázium mellett dönt), ráadásul a lemorzsolódás itt is az első évfolyamon a legmagasabb. Ezzel szemben inkább helyi sajátosság, hogy nagyobb a lemorzsolódás a lányok körében, illetve azokban az iskolákban, ahol a tanítás nyelve az orosz.

A főleg projektfinanszírozású, különböző problémájú fiatalokat megcélzó uniós programok mellett a lemorzsolódás megfelelő kezelését Észtországban ma leginkább az életpálya-orientációs szolgáltatások bővítésében és központosításában látják, illetve különböző, általános iskolákat érin-

tő intézkedésektől várják: a hangsúly tehát jelenleg a megelőzésen van.

ÉLETPÁLYA-ORIENTÁCIÓS KÖZPONTOK

A különböző elnevezésű pályaaorientációs szolgáltatások Észtországban közel 100 éves múltra tekintenek vissza. A pályaaorientációs rendszer kialakításának indoklása ma már megegyezik a nemzetközi (pl. európai uniós) szóhasználattal: az élethosszig

tartó tanulás fogalmára építve a szakképzési kínálatnak figyelembe kell vennie a változó gazdasági környezet kívánalmait.

A szolgáltatás három fő elemből áll: életpálya-oktatás, pályainformáció és pályaválasztási tanácsadás.

A pályaválasztási tanácsadás képzési követelményeit 2001-ben fogadták el, és 2005-ben módosították – párhuzamosan a pályainformációs szakértés képzési követelményeinek rögzítésével. Mindamellet pályaaorientációs akkreditált alapképzés egyelőre nem létezik – különböző, rövidebb-hosszabb ideig tartó továbbképzések vannak csupán. A gyakorló szakemberek többsége pszichológusi háttérrel rendelkezik (vagy legalább szert tett némi pszichológiai ismeretre az ifjúsági munkában, a szociális munkában, a pedagógiai tanulmányai során).

Az életpálya-orientáció két szektorhoz tartozik (oktatási és foglalkoztatási). Előbbi komplexebb, szélesebb társadalmi csoportokat érint, utóbbi csak munkanélküliekkel foglalkozik. 2008-ban indították el a tanácsadói rendszer kiépítését. Fő

a központok a közoktatási és szakképzési intézményekkel együttműködve kidolgoztak egy életpálya-építési kompetenciákat erősítő oktatási programot

partnerük egy alapítvány (Innove), amely 2014-ben magába olvasztotta a korábbi megyei szintű központokat. A célcsoport elméletileg az összes 7–26 éves fiatal, de elsősorban az általános iskola harmadik szintjén tanulókkal, illetve a középfokú tanulmányaik befejezése előtt álló szakképzősökkel, gimnazistákkal foglalkoznak.

Mi indokolta a centralizációt? 2006-ban és 2011-ben országos felmérést végeztek. Mindkét vizsgálat problémaként állapította meg, hogy az országban a pályaaorientáció nagyon szétterjedt, sok kis központból végzik, ezek munkája nem összehangolt, a munka minősége is eltérő. A nyújtott szolgáltatások ráadásul többnyire projektalapúak, ami azt jelenti, hogy nincs biztosítva a jövőjük egy-egy projekt kifutása után. A központosítást tehát elsősorban a fenntarthatóság érdekében vezették be, illetve annak reményében, hogy ezáltal javulni fog a központok munkájának minősége, biztosítva lesz, hogy a munkatársak megfelelő kompetenciák birtokába kerülnek, és egységes, magas szintű módszertant alkalmaznak.

A karrierközpontoknak szoros a kapcsolata az SNI-s diákokkal foglalkozó intézményekkel és a foglalkoztatási irodákkal. (Utóbbiak 2017-től már a munkavállaló felnőttek számára is elérhetők lesznek.) A munkamegosztás szerint a központok inkább oktatásügyi, a foglalkoztatási irodák inkább munkaügyi problémák esetén nyújtanak segítséget.

A szolgáltatások munkáját, a vele való elégedettséget rendszeresen, 4–5 évente átfogó vizsgálatokkal, kérdőíves felméréssel mérik (a következő 2015-ben lesz), amelyben arra kíváncsiak, hogy hányan ismerik a különböző álláskereső portálokat, a központokat, azok saját portálját, hányan

vették igénybe a központot (itt beleszámítják a csoportos tanácsadást). Az ügyfelek központokkal való elégedettségét is nézik (egyéni, csoportos tanácsadás, központok „reakcióideje” egy-egy megkeresésre, nyitva tartás, központ elérhetősége stb.).

A központok a közoktatási és szakképzési intézményekkel együttműködve kidolgoztak egy életpálya-építési kompetenciákat erősítő oktatási programot. Ez a tanterv

része lett, szabadon választott tantárgy keretében oktatják. A tényleges megvalósítás az igazgatók, a tanárok hatáskörébe tartozik. Az említett alapítvány ehhez módszertani segítséget nyújt, beleértve a szakemberek továbbképzését is. Tartják továbbá a kapcsolatot a munkaügyi hivatalokkal, illetve a felsőoktatási intézményekkel, amelyekben szintén található életpálya-tanácsadó központok.

Azokban az önkormányzatokban, ahova kevesebb, mint 350 diák tartozik, pszichológiai, SNI-s segítségnyújtás a jövőben csak a régiós központokon keresztül lesz elérhető, hiszen az itt található kisiskoláknak többnyire nincs anyagi keretük arra, hogy teljes állású pszichológust, tanácsadót foglalkoztassanak. Ettől függetlenül az életpálya-tanácsadás új rendszere szerint az általános iskoláknak ma már kötelező feladatuk, hogy tanácsadói szolgáltatást nyújtsanak. Ehhez a településeknek nem szükséges karrier-tanácsadót alkalmazniuk, de lennie kell minimum egy embernek, aki ilyen feladatot ellát, informálja a diákokat a továbbtanulási lehetőségekről, a szakmai nyílt napokról, továbbá meg kell teremteniük annak lehetőségét, hogy a 7–9. évfolyamos diákok karrier-tanácsadóhoz fordulhassanak, amennyiben ezt igénylik.

félő, hogy a leginkább elesettek, veszélyeztetettek számára az észt életpályaorientációs központok nem jelentenek valós segítséget

Végezetül néhány kritikai megjegyzés. Valószínűleg nem véletlen, hogy Észtország, amelyet sokan az EU irányvonalait leginkább követő országnak tekintenek, a korai iskolaelhagyás problémájának enyhítését legfőképpen a nemzetközileg előszere-ttel ajánlott életpálya-orientációban látja. A hangsúlyt tehát a megelőzésre helyezik (bár a megismert központok munkája részben korai beavatkozásnak is tekinthető). Az életpálya-orientációs szolgáltatások központosításának hátterében hivatalosan ugyan kizárólag a minőség javítása áll, de egyes vélemények szerint legalább ilyen fontosak voltak az anyagi megfontolások (a közelmúltban jelentősen emelték a tanárok fizetését, aminek következtében egyre több iskola kénytelen megválni a tanári munkát segítő kollégáitól). Az, hogy az országban egy oktatáspolitikai beavatkozásnak ennyire központi helyet szánunk,

problémát is okozhat. Félő, hogy a leginkább elesettek, veszélyeztetettek számára az észt életpálya-orientációs központok nem jelentenek valós segítséget. Vannak ugyan tervek a lemorzsolódottak bevonására is, de az a mód, ahogyan a központok ezeket a fiatalokat elérni szándékozzák, egyelőre inkább esetlegesnek, semmint alaposan kidolgozottnak tekinthető. Az életpálya-orientációs szolgáltatások központosítása is veszélyt rejt magában: a problémákat sokszor könnyebben és megfelelőbben lehet helyben orvosolni. Jól példázza ezt az ország legnagyobb, Tartuban található szakképző intézménye, ahol az országosnál jelentősen alacsonyabb lemorzsolódást azzal magyarázzák, hogy saját pályaaorientációs központtal rendelkeznek, összesen nyolc munkatárssal, amelyhez a diákok közvetlenül fordulhatnak, és gyors segítséget kaphatnak.



Jelentés 1-2.

Rendezte: Sereglei András

A képen: Patonay Anita

és Sereglei András

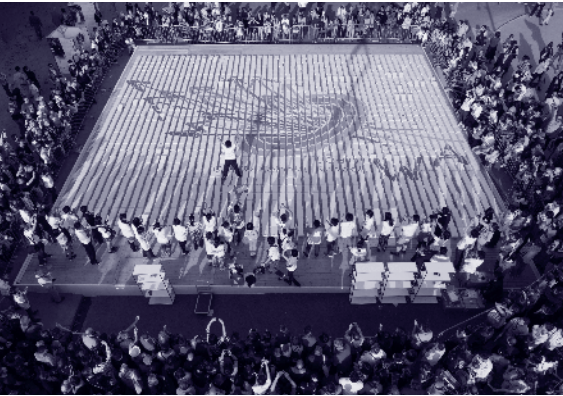
Fotó: Kálócz László



BOZSIK VIOLA

A párizsi Tohoku Fesztiválról

(A rendezvényről elérhető sajtóanyagok és néhány részt vevő kutató személyes jegyzetei alapján)



Halász Gábor tanulmányában részletesen elemzi az OECD tohokui iskolaprojektjét,¹ mely 2012 márciusában kezdődött, mintegy 80-100 tanuló bevonásával, kilenc városból. A következőkben ennek az eseménysorozatnak a részleteit fogom bemutatni a diákok oldaláról.

A projekt kezdetekor csak a távlati cél volt biztos, az oda vezető utat, a részletes feladatmegosztást a gyerekeknek kellett meg- és kitalálniuk. Olyannyira rájuk volt bízva az esemény szervezése, hogy maguk-

nak kellett felkeresniük azokat a vállalatokat, akik szponzorokként finanszírozzák majd a felmerülő költségeket, és szakértői segítséget nyújthatnak nekik. Megannyi kérdésre kellett választ találniuk: hogyan lehet Párizsban rendezvény céljára lefoglalni egy közterületet? A tervezett táncbemutatóra ki fogja felkészíteni őket? Hogyan fognak a részt vevő, más-más iskolába járó diákok egymással kapcsolatot tartani? Hogyan fogják a szükséges eszközöket repülőgépen szállítani?

Két éve nem tudtam volna elképzelni, hogy a színpadon állva osztom meg a gondolataimat a közönséggel a rendezvényen, de mégis ez történt.

A tanulók a legelső találkozáson 12 helyi csoportot alakítottak, nevet választottak maguknak, majd egy nagy körbe gyűltek össze, hogy a nagyobb csapatot is elnevezék: ez a *Wa* (Kör) nevet kapta. A diákok kéthetente, hétfőenként találkoztak. A két és fél év alatt összesen öt olyan összejö-

¹ Halász Gábor (2015): Oktatási változás és innováció Japánban: Az OECD-Tohoku iskolaprojekt. A tohokui oktatási modell. *Új Pedagógiai Szemle*. 65. 1-2. sz., 33-51. és Halász Gábor (2015): Oktatási változás és innováció Japánban: Az OECD-Tohoku iskolaprojekt. A projekt lehetséges hatásai egy felmérés tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*. 65. 3-4. sz., 23-35.

vetelre került sor, ahol az összes résztvevő jelen volt, s a diákok munkáját facilitátorok segítették. Ezeknek a foglalkozásoknak igen sűrű volt a programja, egyeztettek, vitatkoztak: milyen eszközökre lesz szükségük a tervek megvalósításához? Rendelkezésre állnak a szükséges források? Melyik helyszínre tervezzék az adott programot? Mi az üzenete, mennyire fontos, és hogyan tudják azt közvetíteni? Mi az alternatív terv? Bőven voltak nehézségek is: kevés volt az idő, nehézkesen haladt a döntéshozatal (egy ízben úgy tűnt, mivel nem sikerül dűlőre jutni, le kell fújni a rendezvényt – ekkor a diákok közfelkiáltással úgy döntöttek, lemondanak a vacsoraszünetről, inkább maradjanak tovább, csak találjanak megoldást). Az egyik jelenlévő külső megfigyelő szerint a fiatalok inkább terveik tartalmára fókuszáltak, kevésbé a megvalósíthatóságra. Ha a felnőtt vezetők erősebben befolyásolták volna az események menetét, hatékonyabban, rendezettebben lehetett volna haladni, azonban ez csak a diákok önszervezésének, a diákönkormányzat működésének rovására történhetett volna meg.

2013 májusában sor került egy előzetes párizsi látogatásra. Ezen 16 diák és 15 felnőtt vezető vett részt. Felmérték a terepet, kapcsolatokat kerestek Japánhoz kötődő párizsi cégekkel. Jó kapcsolatot sikerült kialakítaniuk többek között az OECD állandó japán bizottságával, a párizsi japán nagykövetséggel és a párizsi japán iskolával is. Ennek diákjai önkéntes segítőként kapcsolódtak be a rendezvénybe.

A 2013 augusztusában tartott munkamegbeszélést megtisztelte jelenlétével a japán császári családból a koronaherceg és -hercegnő. Ez biztosíték volt a projekt nagyon magas szintű támogatására. A támogatók között volt számos vállalat: bankok, autógyártók, gyorsétterem-láncok, informatikai cégek, de ugyanígy beszállt a finanszírozásba az OECD főtitkára (*Ángel*

Gurria), a francia nagykövet, több japán minisztérium – köztük az oktatásügyi, a MEXT is – a helyi oktatási hatóságok, és a párizsi japán intézet is támogatta a projektet. A külső támogatók szakértelmükkel is segítettek: egy rendezvényszervező cég, a Fukushimai Egyetem hallgatói, egy japán tévéstáb és az OECD munkatársai is adtak tanácsokat. Az egyik cégtől a gyerekek 100 iPad-et kaptak, hogy a területileg nagyon szétszórt csapat így tarthassa a kapcsolatot. A francia tömegközlekedési vállalat, az RATP reklámfelületet biztosított az esemény hirdetésének.

A programokat kitaláló, ugyanabba az iskolába járó diákokat tömörítő 10 csoport mellett négy, különféle területekért felelős csoport is működött.

Az első csoport felelőssége volt a forgatókönyv, a rendezvényszervezés és a párizsi logisztika. A második csoportra a szponzorkeresés rendkívül fontos és összetett feladata hárult: a rendezvényhez csaknem 100 millió japán jennek (több mint 230 millió forintnak) kellett összegyűlnie. Ők alakították ki a kapcsolati hálót a helyi nagy cégekkel és kisvállalkozókkal, az egyetemekkel és a kormánnyal. A harmadik, a kommunikációért felelős csapat találta ki a projekt logóját, melyben 15 nyíl (a 15 tohokui alrégió jelképe) tart az ég felé, 10 színben. (Egy japán mondás szerint tíz embernek tíz színe van – ezzel utalnak a sokféleségre). A nyilakat gyűrűk fogják össze: a piros a lelkesedést, a kék a gyászt, a zöld pedig a reményt szimbolizálja. Ez a csoport tervezte az egyenpólót is, egy cég támogatásával, továbbá létrehozták a projekt Facebook-oldalát. A negyedik csoport, a dokumentálók filmre rögzítették a találkozót és a fesztivált – a videók egy része a Youtube-ról letölthető. (Egy felnőtt csoport is alakult.)

A rendezvény programjaival a diákok, azon túl, hogy bemutatják a tohokui régió

tragédiáját és újjáépülését, meg akarták jeleníteni a japán és a helyi hagyományokat, szokásokat is. Fontos szempont volt az interaktivitás: igyekeztek olyan tervekkel előállni, melyben szerepet kapnak az érdeklődők, a közönség.

Előzetesen egy japán főpróbát is tartottak. 2014 május 3–5. között rendezték meg Tokióban a *La folle journée au Japon* elnevezésű zenei fesztivált. Ezen francia művészek léptek föl, a tohokui projektbe bevont diákok pedig egy standdal képviseltették magukat. Itt az általuk gyártott zselét és tohokui tengeri moszatot (a japán konyha fontos alapanyaga) árusítottak: nagy sikerük volt, az összes magukkal hozott termék elkelt. Ugyanebben az időpontban fórumot tartott az OECD, melyen két tohokui diák is részt vett: első alkalommal fordult elő, hogy középiskolások voltak jelen egy ilyen programon. A projektet vitaindító előadásában a japán miniszterelnök is megemlítette. A 2014. augusztus 12 és 14 közötti Tokiói Nemzetközi Fórumon is képviselték magukat, s kipróbálták az egyik tervezett attrakciót, a „nagy dominóöntést”.

Azt hiszem, ha két évvel ezelőtti önmagam láthatná a rendezvényt, nagyon meglepődne. Kemény két évet záruk, nagyon sok dolgunk volt, de nagyon élveztem, és most nagyon meg vagyok elégedve. Egyre inkább mertem önállóan kezdeményezni, és a csapat tagjaként szeretnék újabb kihívásokkal szembesülni, olyanokkal, amiket még senki más nem próbált ki.

Augusztus végén több csapatban érkeztek a diákok Párizsba. Megkezdődtek a helyszíni előkészületek, az ilyenkor szokásos izgalommal, idegeskedéssel. Kiderült, hogy a helyszín közelében a forgalom csak egy irányban lesz lezárva, ezért az utolsó pillanatban új helyet kellett találni a domi-

nós csoport bemutatójának. A *100 történet* helyszínén csak vaskereteket kaptak, a középük teendő fatáblák, melyre fölérősíthették volna a posztereket, fényképeket, hiányoztak. Szembesültek a diákok a Japán és Franciaország közötti kommunikáció gyengeségeivel. A nyár szokatlanul hűvös volt Párizsban, és több diák megbetegedett. Az előkészület napjai igen sűrűek voltak: a rendezvény előestéjén a diákok meghívást kaptak az OECD japán képviselőjéhez. A fogadás után (este tíz felé) a tanulók közül többen visszatértek még a helyszínre, folytatni az előkészületeket.

Két és fél évnyi munka eredményeként magára a rendezvényre 2014. augusztus 30-án és 31-én került sor, az Eiffel-torony előtti Mars-mezőn. A japán diákok óriási sikert arattak, a kitűzött 150.000-es látogatószámot csaknem elérték: 149.664 érdeklődő jött el. Miura professzor, a Fukushimai Egyetem elnökhelyettese és a projekt vezetője, úgy fogalmazott: reméli, hogy Fukushimáról az embereknek hamarosan nem a nukleáris katasztrófa, hanem az oktatási innováció fog eszébe jutni.

Az egyik látványos projekt piros és kék léggömbök felfújása és felengedése volt az árhullámok magasságába, 26,7 méterre. Selyem és papír alapanyagokkal japán kézműves foglalkozást szerveztek a látogatóknak; kipróbálhatták a kalligráfiát is; üzenhettek a tohokuiaknak. Másik látványos programként a diákok nagyméretű dominókat készítettek (1612 darabot): ezek ledőlése az árhullámot jelképezte, majd az oldalukra fordult dobozok a projekt logóját, a 15 színes nyilat rajzolták ki. Voltak helyben kezelendő váratlan helyzetek: a dominóöntésnél például nem számoltak az erős széllel, amely még a bemutató előtt feldöntött néhány kartondominót. Vizesüvegeket tettek a dominók belsejébe, és a közönségből is beálltak néhányan segíteni.

A régió mezőgazdasági termékeinek eladhatósága jelentősen csökkent, hiszen a vásárlók tartottak a radioaktív sugárzástól. A diákoknak többféle válaszuk volt erre. Az egyik csoport gyümölcszelé-gyártásba fogott a körzetben termő datolyaszilvából. A zselét kisgyermekek és idősek is fogyaszthatják, így széles vásárlói körben népszerű lehet. Egy másik csoport tengeri herkentyűket kínált a látogatóknak.

A tohokui néprajzi tárgyi emlékek egy része megsemmisült a katasztrófában, erre válaszolt a diákok hagyományos szarvastánc-bemutatója és a sárkányeregetés. Úgy tudták, a szarvastánc-jelmezeket elvitte az ár. De a megtalált maradványokból rekonstruálni tudták a jelmezeket és előadhatták a táncot. A hagyományos sárkányokat a rendezvényre kilátogató gyerekek is kipróbálhatták. A tohokui régió hagyományos fesztiváljainak alapmotívuma a halál és az újjászületés, akárcsak a párizsi Tohoku Fesztiválé.

A rendezvény során azt éreztem legerősebben, hogy ha nagyon akarjuk, gesztusokkal tudunk kommunikálni, még ha egy szót sem értünk is egymás nyelvén. Úgy örülök, hogy a látogatóink mosolyogva mentek haza! Sokan nézték végig a táncbemutatót, s mikor a végén énekeltünk, láttam, hogy a közönségből néhányan a könnyeiket törölgetik, pedig nem is ismertek minket.

Este a szponzorok logóit mutatva gyulladtak fel a lámpák. Az egyik csoport fotókiállítás rendezett szülővárosukról, s a közönséget is sikerült bevonniuk a hagyományörző táncukba. A lovasbemutató nem valósulhatott meg, helyette a fiatalok egykori harci öltözetekbe bújva tartottak vetítést az ősi japán lovaskultúráról.

A trauma feldolgozásához hozzátartozik az elbeszélés: a diákok (akik sok esetben családtagjaikat, otthonukat veszítették el a földrengés és a szökőár következtében) felidéztek a rettenetes órákat. Volt „100 történet” elnevezésű foglalkozás, valamint kiállítás a nukleáris energia szerepéről Japánban, ahol kísérleteket mutattak be, hogy eloszlassák a tévhitet a nukleáris energiáról és a fukushimai helyzetről.

Két éve egyszerű diákok voltunk csak, most viszont nagyon megkülönböztetettek lettünk. Voltak nehéz időszakok, de közösen sikerült túljutni ezeken. Bárcsak megkérdezhetném minden csoporttársamtól, mi lesz most velem, hogy képzelem el a jövőt. Sokáig nem tudtam, hogy álljak hozzá a Fukushimaiban történetekhez, és fel voltam dűlva, de azt hiszem, a rendezvény során kaptam ehhez ötleteket. Elhatároztam, hogy nem állok meg itt, hanem újabb és újabb kihívásokat fogok keresni.

A diákokon kívül több szervezet is standokkal képviseltette magát: japán újságok, turisztikai vállalatok, egyetemek hirdették Tohoku értékeit, szépségeit, lehetőségeit. A Fukushimai Egyetem standjánál hagyományos japán játékokat lehetett kipróbálni, egy helyi japán étterem pedig kóstolókat kínált japán ételekből. A tolmácsolást önkéntesek biztosították. Olyan kisebb szervezetek is bekapcsolódtak a programba, mint például a párizsi 19. kerületi könyvtár, ahol szakemberek a japán kultúráról tartottak előadásokat.

Az első nap reggelén magas rangú vendégek (köztük Párizs főpolgármester-helyettese és az OECD Oktatásügyi és Készségfejlesztési Igazgatóságának elnöke) látogattak ki a Mars-mezőre. Az eseményt a Fukushimai Egyetem elnökének beszéde

nyitotta meg, melyet követett a párizsi főpolgármester-helyettesé, az OECD főtitkárhelyettesé, az OECD japán delegációjának elnökéé és a MEXT miniszter-helyetteséé.

Két diák beszéde következett, majd az egész csapat felszaladt a színpadra, halászhajó-zászlókat lobogtatva. A programok bemutatása közben felolvasták a világnak szóló üzenetüket.

A diákok üzenete a világ számára

2011. március 11-én olyan katasztrófa sújtotta Japánt, melyből ezerévente csak egy akad. A pusztulás főként a tohokui partvidéket érintette. Ezt a régiót már a katasztrófa előtt is elnéptelenedés jellemezte, a mezőgazdaságtól és a halászatától függött, és alig ismerték a világban. Negyven éve épp azért döntöttek a tohokuiak a Fukushima Daiicsi Atomerőmű megépítése mellett, hogy élénkítsék a helyi gazdaságot. A hatalmas földrengés keltette szökőárban az erőmű megsérült, nukleáris üzemzavar keletkezett, hidrogénrobbanás történt. Radioaktív anyagok fertőzték meg az erőmű környezetét. A cunami mintegy 18.000 halálos áldozatot követelt, és elpusztította szülővárosainkat. A tohokuiak elkeseredtek és gyászoltak. Úgy érezték, nincs jövőjük.

De a világ minden tájáról érkezett rengeteg segítségnek köszönhetően visszakaptuk a jövőbe vetett hitünket. Jött segítség a mentésben, a romok és a sár eltakarításában, az életben maradtak ellátásában, bátorítottak minket, és együtt sírtak velünk. Ebből megértettük, hogy ezer szállal kötődünk a világhoz.

Sosem felejtjük el, mit kaptunk. Készen állunk arra, hogy ne csak Tohoku és Japán, hanem az egész világ szolgálatába állítsuk azokat a képességeinket és kompetenciáinkat, melyekre az OECD tohokui iskolaprojektjében tettünk szert.

Tetteinkkel szeretnénk köszönetet mondani.

Két és fél évig vettünk részt az OECD tohokui iskolaprojektjében, sokat tanultunk belőle:

- A katasztrófa elszenvetői nem maradhatnak tétlen szenvedők, talpra kell állniuk!
- Ne csak ülj az íróasztalodnál: cselekedj és gondolkozz!
- Sok problémára nincs egyértelmű jó megoldás. Szembe kell néznünk ezzel.
- Át kell lépni a határokon, együtt kell működnünk a világ más tájain élő fiatalokkal, felnőttekkel.
- A problémákat nem egyedül, hanem közösen kell megvitatnunk és megoldanunk.

A projekt kijelölte utunknak hamarosan a végére érünk. De zajlik Tohoku helyreállítása, és sok még a tennivaló, küzdenünk kell a gyors elnéptelenedéssel, az energiaellátás problémáival, a gazdasági válsággal. Megtanultuk a gondjainkat lehetőségnek tekinteni.

Megmutathattuk, milyen kitartóak a tohokuiak, képesek az együttműködésre, segítik egymást, és mindig előre tekintenek, a legnagyobb nehézségek idején is. Reménykedünk, tervezünk és cselekszünk.

A földrengés óta három és fél év telt el. A világban mások is szenvednek földrengésektől, tájfunoktól, polgárháborútól, társadalmi gondoktól, szegénységtől. A mi tohokui történetünk csak egyike ezeknek a tragédiáknak. Hisszük, hogy a széleskörű együttműködéssel, a bátor kezdeményezéssel változtathatunk a sorsunkon. Nem várhatjuk csak a felnőttektől, hogy elrendezzék a jövőnket.

Többek vagyunk a múltunknál, új kezdetek előtt állunk. Ez az állásunkunk.

Súlyos emlékeink, és az előttünk álló kihívások közös ügyünk az egész világgal. Lépjünk kapcsolatba egymással, hogy boldogulhassunk!

Ahogy ennek a felhívásnak a felolvasása, úgy a többi program is azzal zárult, hogy több száz ember egy nagy körbe állt.

Az események a második napon megismétlődtek. Az eseménysorozat végén a két diákvezetőnek újból el kellett volna mondani az üzenetet: ehelyett félretették a megírt szöveget, és saját szavaikkal fogalmazták meg, mit jelentett nekik a katasztrófa, a projekt, a sokféle támogatás, együttműködés, és az éppen megtapasztalt

hatalmas érdeklődés. Majd levetítették a fesztiválról menetközben készített filmet. A rendezvény zárása után minden résztvevő nekikezdett a takarításnak, szemétszedésnek, holott erre a célra külön takarítókat is szerződtettek. A dominókból kiszedett ásványvizet és a megmaradt egyenpólokat hajléktalan embereknek ajándékozták. Másnap a diákok oklevelet kaptak, és szajnai sétahajózáson vettek részt. Egy részük hazaindult Japánba, a csapat fele azonban maradt a cseresznyefaültetésre.

Nagyon nehéz volt ez a két és fél év, de most, hogy vége a rendezvénynek, úgy örülök, hogy csatlakoztam! Az első nap csak arra tudtuk kérni a kisebb csoportommal a látogatókat, írjanak nekünk üzeneteket, de a második napra javítottunk a programon. Örülök, hogy 2600 emberrel léphettem kapcsolatba. Szeretném a lehető legtöbbet kihozni a projektben tanultakból, különböző helyzetekben, mások szolgálatára. Büszke vagyok rá, hogy csatlakoztam a projekthez.

Erre a programra szeptember 2-án, az OECD-székház kertjében került sor. A fiatalok eredeti terve az volt, hogy olyan, Tohokuból származó fákat hoznak Japánból, amelyek túléltek a földrengést és az



árhullámot. A fákat a régió mind a hat megyéjéből hozták volna, s elültetve Tohoku területét rajzolták volna ki. Sikerült is legyőzni a bürokratikus akadályokat, de a csemeték szállítása végül az utolsó pillanatban egy gombafertőzés miatt megghiúsult. A franciaországi támogatók tűvé tették az országot egy tohokui fajtájú növendékfiáért, s végül akadt egy, melyet el lehetett ültetni. A faültetés egy diákkonferencia kezdetét is jelentette, a téma a megújuló energia volt, az elképzelt 2030, az oktatás általában, és persze saját iskoláik helyzete, illetve személyes jövőterveik.

A projekt, az értékelések szerint, a 21. századi pedagógia (a tanárok részéről) és az új képességek (a diákok részéről) példája volt: hatását erősítheti a 21. századi oktatásirányítás, mely nem előír, hanem az alulról jövő kezdeményezéseket támogatja.

Folytatásának kérdése hamar felmerült. Az alkalmat az OECD 2030-as stratégiai számvetése adta, mely jelzi, hogy a tagországoknak milyen társadalmi-gazdasági változásokkal kell számolniuk, s ezek milyen képességeket, kompetenciákat kívánnak az új nemzedékektől.

A tervek szerint a következő projekt témái: a környezet, a globalizáció kihívásai, a migráció, a vidék elnéptelenedése, a munkahelyek csökkenése, a technológia és a szegénységi olló lennének. Egyszerre több ország több iskolájában zajlik majd két éven át. A cél egy rendezvény megszervezése Japánban, 2017 nyarán. Eközben új oktatási modellek alakulnának ki, melyek alapján újfajta tanárképzés és újfajta értékelési módszerek kidolgozására kerülhetne sor.

Egy kis megkönnyebbülést és nagy meglepődöttséget érezek. A dominó-bemutatóval rengeteg gondunk volt. A WA csapat tagjai próbálkoztak, kudarcot vallottak, majd újból próbálkoztak. Csak a legutolsó pillanatban sikerült minden dominót felállítanunk. Majdnem feladtuk, de mindig újra próbálkoztunk. Így végül szépen ledőltek a dominók. A közönség a világnak szóló üzenet fölolvása közben bólogatott, és a végén velünk együtt kiáltották, hogy „Wa!” Nagyon örülök, hogy megoszthattam gondolataimat a világgal, és megértették az elkötelezettségünket. Most már bizakodó vagyok. Amit elértünk, mostantól fogva erőforrás lesz a számomra.

Kérdéseim a Tohoku-projekt megismérése, bemutatása után: katasztrófa kell-e ahhoz, hogy egy merev oktatási rendszerben nagyszabású változások induljanak el? Helyes-e egy rendszer belső problémáinak orvoslását egy rendszeren kívüli, egyszerű

a projekt, az értékelések szerint, a 21. századi pedagógia (a tanárok részéről) és az új képességek (a diákok részéről) példája volt: hatását erősítheti a 21. századi oktatásirányítás, mely nem előír, hanem az alulról jövő kezdeményezéseket támogatja

és némiképp esetleges programmal kezdenünk? Szabad-e úgy belevágni egy projektbe, hogy nem tudjuk pontosan, mi a cél, vagy a tohokui példa hatására el is tekinthetünk attól? Kell-e mérhető eredményeket produkálnia egy projektnek? Felvethető-e egy projekt költséghatékonysága? Helyes-e kiválasztani a középiskolások közül a régió leendő vezetőit? Nyomon

követik majd a projektben részt vevő diákok további pályáját?

Lenne-e hajlandóság és elegendő erőforrás a magyar üzleti életben egy hasonló

projekt támogatására? Mernének-e hivatalaink egy oktatási rendszerünk megváltoztatására alkalmas szabad és szabályozatlan projekt mellé állni?

Ha egy projekt esetében elfogadtuk, hogy előre ki nem számítható utakon jut(hatott) el céljához, el tudjuk-e ugyanezt fogadni az oktatási rendszer változásának folyamatai kapcsán is? Ha önálló tanárokat szeretnénk, akkor ehhez éppúgy valódi döntési helyzetek kellenének, mint a tohokui projekt diákjainak?

SHIRAIWA HARUNA²

Levél a projektről

A nagy kelet-japán földrengés után értesültem az OECD és a tohokui iskolák projektjéről. A feladat az volt, szervezzünk rendezvényt Párizsban Tohoku vonzerejének bemutatására. Először fogalmam sem volt, mi a vonzó Tohokuban, de azt tudtam, hogy a tohokuiak keményen dolgoznak a régió újjáépítéséért. Úgy gondoltam, fontos lenne tudatni a világgal, milyen tragikus helyzetet teremtett a hármás katasztrófa, és pontos információt nyújtani Tohokuról és a helyreállításban részt vevő emberekről.

A projekt a fiatalok kompetenciáinak fejlesztését tűzte ki célul, hogy képesek legyenek kivenni a részüket a földrengés

sújtotta övezetek újjáépítéséből. A csapatoknak a közsféra és a magánszektor együttműködésén alapuló, kiterjedt hálózatot mozgósítva kellett cselekedniük, amit aligha tanulhattunk volna meg az iskolában.

A csapattagoknak a közsféra és a magánszektor együttműködésén alapuló, kiterjedt hálózatot mozgósítva kellett cselekedniük, amit aligha tanulhattunk volna meg az iskolában

A projektben az adománygyűjtő csoport tagjaként vettem részt. Ez a tevékenység nemcsak nekünk, diákoknak volt ismeretlen, hanem a részt vevő felnőtteknek is, ezért a felmerülő problémákat magunknak kellett megoldanunk. Megpróbáltunk támogatást szerezni cégektől. Általában

megértették a projekt lényegét, de a konkrét támogatásra nehezen voltak rávehetők. Ahányszor csak bemutatót tartottunk, mindig további feladatokat kaptunk: „Kérjük, mutassátok be, milyen előnyünk származna a támogatásotokból!” „Kérjük, mondjátok el világosabban, hogyan tudnánk segíteni benneteket?”. Ahányszor csak ilyen kérések érkeztek felénk, megbeszéltük a csoporttársainkkal, átdolgoztuk a prezentációnkat, és mentünk újra. Egyikünk sem tudta a jó válaszokat. Néhányan csaknem feladták, és sokáig nem voltunk túl eredményesek. De tovább kellett lépniük. Két és fél év kemény munkája után végül több mint 180 szervezet támogatott minket.

A projekttevékenységek közben a nukleáris erőműről is beszélgettünk. Ez érzékeny téma volt, hisz többek voltak személyesen érintettek a tragédiában, például úgy, hogy apjuk az erőműben dolgozott. Nem tudtunk igazságot tenni, de minden részt vevő diák saját ügyeként gondolko-

² A szervezőket kérdeztem, írta-e nekünk tohokui összeállításunkhoz rövid levelet, reflexiót az egyik részt vevő diák. Shiraiwa Haruna (Fukushima megye, Iwaki csoport, 12. évfolyam) tett eleget a felkérésnek. (BV)

dott el az atomerőműről. A nagy pusztulásról. A hármaskör tragédia tanulságairól.

Az OTI projektben több generáció vett részt, különböző megyékből, különböző szakmákból. Ezért a vélemények is sokfélék voltak. Rájöttem, hogy ez nagyon fontos és értékes dolog. Azt hiszem, fejlődtem abban, hogy meghallgassam a különböző nézőpontokat, és tárgyilagosan végiggondoljam őket.

A projekt megváltoztatott. Középiszolásként nem szerettem tanulni. Úgy gondoltam, a szülővárosomban fogok majd valamilyen munkát vállalni. A tohokui iskolaprojekt következtében azonban rájöttem, hogy tovább szeretnék tanulni, és

fel is vettem a Tokiói Egyetem négyéves képzésére. Új célom van: olyan tanulási környezet megteremtésében közreműködni, melyben a diákok számára kinyílik a világ, és változatos kihívásokkal kell megküzdeniük. Szeretnék részt venni a fiatalok kompetenciáinak fejlesztésében. Nemcsak ismeretanyagra és módszerekre gondolok, hanem az akaratere és olyan gyakorlati képességekre, melyek a valós társadalmi gondolkodáshoz és cselekvéshez szükségesek. A tohokui projektnek köszönhetően a tohokuiak, diáktársaim és én magam is előreléphetünk. Szeretném ezt megköszönni a világon sokféle mindazoknak, akik megadták nekünk ezt a lehetőséget.





SZEMLE

TRENCSENYI LÁSZLÓ: PORTRÉK ÉS ÚTIRAJZOK
PEDAGÓGIAI PUBLICISZTIKA I. FAPADOSKONYV.HU KIADÓ.
BUDAPEST, 2013.

Tóth Tamás Május: Az átvitt értelem

„Két dolog tölti el lelkemet annál újabb és annál növekvőbb tisztelettel és csodálattal, minél többször és tartósabban foglalkozik veled gondolkodásom: a csillagos ég felettem és az erkölcsi törvény bennem.”¹

Ifjúi tartózkodással veszem kezembe Trencsenyi László könyvét, ha ugyan tartózkodás ez még: belépni egy pedagógiai arcképcsarnok ismeretlennek vélt derengésébe. Értetlenül hunyorgok, s alig lelkesedem a kifürkészhetetlen, kimolyolni szükséges „gombostűzajért”² – aztán egyszerre csak magamra ismerem egy könyvekkel teli láda fenekén. Mert ahogy a Karácsony Sándor születésének 100. évfordulójára írt portrét olvasom, egy merenyei út idéződik fel: Molnár Imre bácsi, a település tiszteletdíjas könyvtárosa vezeti be a szerzőt – aki ezúttal épp művelődésszociológus – a könyvek sorstörténetébe.

„Arra panaszkodott éppen, hogy a közeli városból nadrágos emberek jártak a könyvtárban, és kiselejtezték az állományt.

– Utána elmentek, én meg szépen visszahoztam a könyveket, az aranyba kötött Gárdonyit, meg Jókait. Ebben a másik szekrényben tartom. A listájuk meg ebben a másik füzetben van. De van ám egy harmadik füzet is! A helyi tiszteletes hagyta a könyvtárra ezt a ládányi könyvet – halálát érezvén. Megnézi, tanár úr?

Persze, hogy megnéztem. Nyolcvan év egy ládában. Pengős regények mellett az ötvenes évek nevezetes szovjet regényei, még a *Távol Moszkvától*³ című híres-hírhedt »szocreál« mű is...

¹ Immanuel Kant: *A gyakorlati ész kritikája* – részlet

² „Hogy mért tőköl az ember eltökélten / szénásszekérnyi magnószalagok közt / valami furcsa gombostűzajért? / Hogy oka van bár, s ez van céljaképpen, / mégis mivégre, pláne mi értelme?” (Parti Nagy Lajos: *Egy lopott kádé* – részlet)

³ Vaszilij Azsajev regénye a Szovjetunió legyőzhetetlenségéről

– De mi az ott, a láda fenekén? Karácsony Sándor: *Szokásrendszer és pedagógia. Ocsúdó Magyarország*. 1947-ből. Ezt szeretném elolvasni. Egy éjszakára kérem, reggel visszaadom.

– Csak akkor, ha annak rendje-módja szerint beiratkozik a könyvtárba.

Megcsináltuk a kontraktust. Volt egy emlékezetes éjszakám. Reggelre kijegyeztem a könyvet.” (66)

Egy véletlen találkozás története ez az *Ocsúdó Magyarország* című könyvvel, s egyben a könyvek, emlékek, elődök és utódok sors-történetének zanzája is. Majd’ harminc évvel később engem is megtalált ez a kötet – Trencsényi egyetemi szobájában – szintúgy véletlenül, azaz dehogyan: szükségképpen és épp időben. „Habent sua fata *cipelni*”.⁴

Nem csak a Szent Kristóf-i *átvitt* (sic!) értelemben, hanem valóban és konkrétan: több köbméter könyvtárat kell megmozgatni a kontextusért. Ide-oda és folyton-folyvást *cipelni*, mozgásban és életben tartani mindazt, ami emberi léptékben megmozgatható. És nem csupán a szerző egyetemi kurzusainak visszatérő tevékenysége e cipekedés – amiben oly sokszor magam is részt venni voltam boldog, Trencsényi jelentős mennyiségű darabot hozott mozgásba, hogy azok az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának Kazinczy utcai könyvtárába érkezvén megtestesítsék a több mint 1500 kötetet számláló *Zöld Vadon* gyűjteményt. A „vadon” a könyvtárosok elmondása szerint a mai napig is gyarapszik, bizonyítva a cipekedés konti-

nuitását, noha a tevékenység a „Hoztam egy kis csemegét!” felkiáltással időnként és átmenetileg révbe ér.

Jóllehet, e *cipelés* nem teher, mégis okvetlen súlya van. Ez a valahová tartozás (a belső „erkölcsi” törvény) és a valahová tartás (a csillagos égbolt) súlya, melyek felelősséggel átitatódott létté ölelkeznek egy emberben.

A *portrék* kavalkádjában – mely egyúttal stíluskavalkád is – a családi töredék-történetek, az önkormányzatiság és a közösségi nevelés, a pedagógiai progresszió, a gyermekirodalom, a folklór, a néptáncpedagógia, a drámapedagógia és az úttörőmozgalom nagy alakjainak modern szimfóniája cseng – összeérő és egymásba fonódó szólamokkal. Az ezt követő *Útirajzok*ban szinte naplószerűen, kronologikus rendben villannak fel előttünk a hazai és nemzetközi pedagógiai élet eseményei, melyek egyúttal a személyes pedagógiai fejlődéstörténet állomásai is, a párizsi gyermekfeszítváltól, a szófiai gyermekirodalom-elméleti konferencián át, német és dán iskolalátogatásokon és kerekasztalokon keresztül bizonyos „folyosói szimpóziumokig” (291).

Így a könyv akár breviáriumszerűen is olvasható portréiból, útirajzaiból, apró karcolataiból és finom szilánkjeiből egy felelősséggel megélt és megírni kívánt gyökeresség és sorstelítettség személyes portréja rajzolódik ki. Nem tisztem és nem is szándékom sokadjára szembesíteni a szerzőt önmagával (hogy ti. „Laci, te magadat írtad bele ebbe!”⁵). Nincs szükség

⁴ „Mert ezekből a megszüntetve megőrzött köbméteerekből, miközben folyton szét, azért így-úgy, *kopva* főleg, mégiscsak összeállunk. És mert őket újra és újra szeretni kell. Habent sua fata *cipelni*.” – írja át és felül a Maurus-idézetet Parti Nagy Lajos *A pótkocsis csiga* c. tárcájában. (Maurus még így mondta volt: „habent sua fata libelli”, azaz „a könyveknek is megvan a maguk sorsa”.)

⁵ A pesti Bölcsészkaron a hetvenes évek derekán didaktika szemináriumot vezető, provokatív feladványairól híres Takács Etel (Eta néni) évekkel később e szavakkal méltatja Trencsényi kandidátusi disszertációjának kéziratát. (*Eta néni 1965–1970 [és tovább]* c. portré, 158. o.) „Igen.” – válaszol később a szerző – „Írom magamat.”

erre, mert a korrajzokban és emberi történetekben, e számomra is egyre ismerősebb cipekedésben kirajzolódik Trencsényi László *ars pedagogicája*. Hogy tudniillik például és főleg „jól jön a pedagógiának az újra fellelt, újra hozzáférhető hagyomány” (91), melynek terében e személyes, olykor magányos cipekedés közössé válhat, s az új pedagógusgeneráció (ti. mi) saját csillagképeire láthat, és belső törvényeire eszmélhet – a saját cipelést megalapozandó.⁶

Később magamra ismerek egy hagyományban és a hagyomány freinet-i eredetében is; tudom, hogy pár nap múlva valóban kézbe vehetem majd – Trencsényi egyik egyetemi kurzusán – a hallgatókkal közösen szerkesztett szöveggyűjteményt. A már idézett Eta néninek köszönhető a szerző kötődése Célestin Freinet-hez, akiről egy, az útirajzoknál rövidebb, portréba ágyazott „képeslapot” is elhelyez a szövegben. Trencsényi a nyolcvanas években az elsők közt látogathatta meg azt a dél-franciaországi kisiskolát, ahol szabad nyomda működött, melyben a gyerekekkel közösen összeállított tankönyvek készültek. S lám, a generációkon, „*havasokon és Rivierákon*” átívelő hagyomány máig elkísér minket. Trencsényi *Szabadság és kényszer a nevelésben* című kurzusán „Így készítjük el együtt azt a szöveggyűjteményt minden évben, mely a vizsgára készülés tananyaga lesz.” (159)

Saját gyökereinket, tükreinket, portréinkat és útjainkat fürkészve jó érzés osztozni Trencsényi László cipekedésében. A finom érzékenységgel megírt krokik,

glosszák, ujjgyakorlatok, egypercesek, személyes jegyzetek, nyílt levelek és nekrológok ismerős-ismeretlen és ismerőssé váló szereplői – e nem szokásos értelemben vett klasszikusok – ugyanis immár más mélységben és más szélességben tükrözik pedagógiai és neveléstörténeti beágyazottságunkat.

„Jellegzetes metodológiai gond [...], hogy a használatos neveléstörténetek a folyamatos fejlődés narratívájában írják le a nevelés történetét, s így csak ebben az értelemben vett klasszikusok öltenek benne testet, hézagosabb a kép egy-egy korszak, egy-egy ellentmondásos, egy képzelt »humanista nevelői önmegvalósítás« ellenében alkotó személyhez fűződő műhely irányzatairól.” (58)

Így a könyv 33. lábjegyzete. S bár a szerző ekkor (1998-ban) a makarenkói életmű hamis, félreértett olvasatainak kapcsán fogalmaz meg általánosabb kritikát a neveléstörténeti kutatásokkal szemben, a recenzens nemcsak a probléma aktuális voltát kívánja jelezni, hanem azt is, hogy Trencsényi könyvében a problémakör maga szépen feloldódik – amennyiben valóban és végképp nem csak a klasszikus értelemben vett „klasszisok” adják a mű gerincét. Mert az olykor ismeretlenebb arcok tükre is a klasszikusokéig ér. „A különbség mindössze annyi, hogy nem találni a végsőre felívelő ódát, diadalittas himnusi kadenciát. Ilyen ugyanis nincs!”⁷ (238)

⁶ Az idézett sort az *Óda a tegnapi asszonyokhoz* c. recenzióban írja a szerző, utalva a magyar pedagógustársadalom önismeretének és öntudatának egyik nagy alakjára, egy hiteles elődre, Domokos Lászlónéra és az Új Iskolára. „Hát persze, hogy!” – kezdi a recenziót. És valóban – teszem hozzá. A XX. század hajnalán, a nagy reformpedagógiai turbulenciában ott ragyog – álló-, majd hullócsillagként – Emmi néni iskolája, ahol a „gyermekközpontság, a játszva tanulás, az érzelmesség, az intuíció, az alkotás, az együttműködés, az aktivitás pedagógiája romlatlanul érvényesülhetett – még akkor is, ha az iskola léte működésének 30 esztendeje alatt gyakran vált bizonytalanná”. (89)

A portrékból elősejő kudarckok, jottányi sikerek, meghasonlások és küzdelmek emberivé és még emberibbé kontúrozzák a pedagógiához, a pedagógiai praxishoz való viszonyunkat. Ténylegesen felemelő a tudományos igényesség jegyében sanyargatott vagy épp önsanyargató olvasó számára, hogy „nem protokolláris betonszöveg szólal meg”⁸ (139). A már említett *ars pedagogica* és annak fejlődéstörténete világosan kiolvasható a könyvből. A kifejezésben Székely Róbertné, Judit néni önreflektív, humanisztikus és gyermekközpontú pedagógiai hitvallása szintetizálódik. Erről a *Közösséggel és racionalitással – A félelmek ellenében* című kormozaikban olvashatunk. A szerző egykori osztályfőnöke részese volt annak a változásnak, melynek keretei között a hatvanas évek konszolidációjának félelem nélkülsége – illetve sokkal inkább a „nem félés” vállalása – pedagógiai praxissá válhatott a Radnóti Gimnáziumban.

A közösség, többek között az osztályközösség szerepe, illetve a társadalmi valóság felé fordulás melletti elkötelezettség nemcsak egy rendkívül időszerű pedagógiai (és politikai) feladat, hanem a kötetben átívelő pedagógiai hitvallás is. Kontextussá válik az elfogadás, a dialógus pedagógiája, s megszületik a demokratikus nevelés, a

progresszió, az önkormányzatiság mellett elkötelezett tanító, tanár, kulturális aktivista, úttörőmozgalmi kultúrfelelős portréja, *aki-a-gyerekekhez-jött*,⁹ s aki „az újabb kíváncsiságok provokátora”¹⁰ (285).

Az fent már bemutatott Judit néni portréjához tartozik egy bizonyos „jóra törekvő (vagy valami ilyesmi...) ember” (126) története is:

„1965-ben leérettségiztem. Én is tanári pályára álltam. Judit a 10 éves érettségi találkozáson adta kezünkbe – annak idején a továbbtanulási laphoz csatolt – jellemzésünket. [...] Az én »történetemben« a következő elem vált fontossá: *Jóra törekvő* (vagy valami ilyesmi) *ember...* – ez állt egy bekezdés élén. A jellemzést annak idején tantesületi vita emelte határozattá. Judittól tudom, az egyik kolléga felcattant a szöveg hallatán: – *Hát hogy-hogy ember? Hát tanuló...* Judit kitarított álláspontja mellett. A tanulószerep mellett elsődleges mégiscsak emberi mivoltunk.” (126)

„Jól van, Trenyasz!” – Trencsényi elvtárs, Trenyó, Tanár úr, Laci! – „Nem változtál meg!”¹¹ (139) Tőled tudom többek

⁷ A Mihály Ottó pedagógiai tanulmányait tartalmazó jubileumi kötethez komponált előszóban (*Mihály Ottóról jubileumi kötet kapcsán*) olvashatjuk e sorokat. S bár a szerző a nevelésfilozófus paradoxonokon, paradigmákon és antagonizmusokon átívelő szellemi küzdelmeinek és Ludwig van Beethoven IX. d-moll szimfóniájának összevetése kapcsán és végeredményeképpen fogalmaz így, az állítás a neveléstörténet ismertebb és a kötet kevésbé ismert klasszikusainak viszonyában is igaz.

⁸ Ahogy a kötet ily módon meglepi az olvasót, úgy az I. Gyermekesztétikai Hét konferenciáján is ilyesféle élményben részesült a tisztelt publikum, mikor Trencsényi az Úttörőszervezet „központi elvtársaként” és képviselőjeként szót kért – derül ki az *Egy elveszett interjú – avagy mit mondtam volna a Mezei Éva kötetbe* c. kiskollázból. „Hát persze, hiszen én ehhez értettem!” – teszi hozzá a szerző.

⁹ A hetvenes években Váradi István váratlan antréja menti meg szerzőnket a Rottenbiller utcai Úttörő Székház meglátogatásakor az ifjúsági szervezet főigazgatójának invitációjától: „Sz. elvtárs! Vedd tudomásul, hogy Trencsényi a *gyerekekhez* (!) jött!” („Konyak is állt behűtve” – olvashatjuk a *Váradi* c. portréban. 200)

¹⁰ A *Tájékozódás a nyugat-európai alapfokú oktatásról* c. útirajzban olvashatjuk e sorokat egy új pedagógusszerep kontúrjaként. Az már a recenzens elhatározása, hogy az 1985-ben megrendezett madridi konferencia délutáni szekcióülésének e kijelentését összefüggésbe hozza a szerzővel.

¹¹ Így kiált fel Mezei Éva az I. Gyermekesztétikai Hét konferenciáján, miután a már említett „nem protokolláris betonszöveg” szólal meg.

közt, hogy a pedagógia az emberi életidőben mért *találkozások művészete*¹² is. „Már elnézést az illendőnél szubjektívebb befejezésért”¹³ (270) – tenném ki most a pontot, de nincs befejezés: „Mikor mozdulok, ők

ölelik egymást” – így a *Portrék* című fejezet mottója. E mottó történetét egy, a kötetből kimaradt karcolat meséli el. Itt közlöm, a szerző engedélyével, aki levélben küldte el:

„Hoffmann Rózsa, akivel annak idején szimmetrikus helyzetben voltam együtt az OKNT tagja – hol egyetértésben, hol vitában – felkért, ismervé és elismervé a »zenei anyanyelv«, »táncos anyanyelv«, »tárgyi anyanyelv« (sorrendben Kodály, Keszler Mária és Csókos Varga Györgyi nevéhez kötődő fogalmak) egyenjogúsításáért vállalt fellépéseimet, felkért egy írásra az általa szerkesztett »konzervatív folyóirat« , a Mester és Tanítvány számára e kérdéstről. Nem voltam, nem vagyok szociolingvista, de vállaltam a feladatot. Érdekes, bár szerintem némileg egyenetlen, darabos írás lett ebből a gondolkodásból. Sok minden belekerült. Sütő életrajzi esszéiből, más tapasztalatokból (tán még Derrida is, de Réger Zita mindenképp, s valamennyire Bernstein is), a kisebbségi és többségi nyelvhasználat problematikája is belekerült ebbe az írásba – nyilvánvalóan szimmetriák jegyében, a hierarchiák és prioritások elutasítása jegyében, elkerülve bármi »nemzetieskedést«. Mottóul a József Attila-i sort adtam: »Mikor mozdulok, ők ölelik egymást«. S ajánlást is tettem a dolgozat elejére. »Unokáimnak, Ábelnek és Marcipánnak«. Az ajánlás indoklást igényelt, szokásomhoz híven a mottó is kapott hipertextet, lábjegyzetként az eredeti kéziratban. Ábel neve Tamásit idézte (hogy valahol otthon legyünk benne), Marcipánnak ő nevezte unokatestvérét, a Londonban világra jönni készülő – akkor még nevenincs – *Leo*-t, aki magyar anya (a leányom) és angol apa (vajon milyen identitását, »anyanyelvű«?) gyermeke. Jó kis példa a dolgozat mondanivalójához. A szerkesztőség tudtom nélkül levágta a kéziratból. Tán ezért nem került be egyik kötetembe se...”

¹² A *Gábor Ignác emlékezete* c. portré végén olvashatjuk a következő sorokat: „Kedves olvasó, keresd hát te is azokat az emlékeket, mozzanatokot, melyek a te pályáddal, életutaddal, törekvéseiddel találkoznak!” (50)

¹³ Így zárja sorait a szerző a *Dimítrov almafája* c. útirajzban, a személyes kritika feloldásaként, hogy ti. mi volna, ha lenne magyar gyermekkulturális elméleti-kritikai folyóirat – minthogy nincs. Ma sem.

**V. MOLNÁR LÁSZLÓ: II. KATALIN CÁRNŐ
ÉS AZ „ÉSZAKI KOLOSSZUS” – ÖRÖKSÉG.
KAPOSI KISKÖNYVTÁR, KAPOSVÁR, 2014.**

Sávoly Mária: Történelmi elemzés iskolai használatra is

A szerző nemzetközi és hazai területen egyaránt elismert, kiváló szakértője és kutatója a 18. századi történelmi russzisztikának és az 1703–1848 közötti magyar-orosz történelmi kapcsolatoknak. Emellett egyetemi oktatóként és íróként is remekül mozgósítja történelmi és metodikus kvalitásait. Friss kötetében tizenkét korábban megjelent tanulmányát szerkesztette oly módon egységessé, hogy akár monográfiaként is olvashatjuk.

II. Katalin uralmának kora a történelemtantervekben a felvilágosult abszolutizmus témakörében jelenik meg. Ezen túl a cárnő személyisége és tevékenysége a történelmet kedvelő laikusok taborában is mindenkor érdeklődésre tart számot. Recenziókkal most egy rendkívül izgalmas, olvasmányos, több helyütt szinte krimihangulatú politika-, kultúra- és eszmetörténelmi munkát kívánunk a történelemtanárok figyelmébe ajánlani. A kötet szakmódszertani szempontból haszonnal forgatható; V. Molnár László szövegei a történelmi személyiségek megjelenítéséhez, emberi vonásaik megközelítéséhez adhatnak ötleteket, s az elemzések összehasonlító jellege is remek módszertani mintákat kínál. A szerző tanulmányaiban dramati-

kus eszközökkel ábrázolja az eseményeket, s az olvasót szinte a történések részesevé avatja.

A kötet nyitó tanulmányában (*Az „isteni Cateau”¹⁾*) II. Katalin személyisége, uralkodói pályája, udvara, illetve államapparátusa az orosz politikai, társadalmi, kultúrtörténelmi közeg bonyolult, ellentmondásos szövevényében jelenik meg. A szerző érdekesítően, imponálóan gazdag szakirodalmi háttér előtt bontja ki a történetet. A valóban nem szokványos életút esszenciáját adja a bevezető és befejező néhány sor:

„Lutheránus felekezetű, anhalt-zerbsti hercegkisasszonyként látta meg a napvilágot, akinek ereiben egyetlen csepp orosz vér sem folyt. Tizenöt éves korában, a trónörökös nagyherceg jegyeseként érkezett Oroszországba, ahol egy esztendő múlva a későbbi III. Péter felesége lett. Egész életében németes akcentussal beszélt, és – Vaszilij Kljucsevszkij történész szerint – leveleiben jó néhány helyesírási hibát vétett. Az 1762. június 28-án, államcsínnyel hatalomra került cárnő személyében az utókor mégis az egyik

¹ A rajongó Voltaire nevezte így a cárnőt.

legjelentősebb orosz uralkodót látja, akinek neve a cári impérium nagyhatalmi státusának szimbóluma lett. A »katalini aranykor« ugyanis folytatta az I. Péter által kezdett reformokat. (...) Az utókor méltányolja a Nagy Katalin nevével fémjelzett felvilágosult abszolutista kormányzati politika sikereit, uralkodása harmincnégy évének számos kimagasló teljesítményét, a cárnő uralkodói kvalitásait, a korabeli Oroszország társadalmi, gazdasági és kulturális életében bekövetkezett változásokat.”

„Az utókor aligha »gyengeségei« miatt bírálja az Orosz Birodalmat harmincnégy évig irányító, a kortársak és napjaink emberének értékítéletét megosztó uralkodónő tevékenységét. Egyesek »észak Szemirámiszá«-t, az »isteni Cateau«, a »koronás és szoknyás Tartuffe« alakját látták benne. Az oroszok többsége azonban Nagy Péter politikájának folytatóját tiszteli személyében, aki a reformokat kifinomultabb módszerekkel, női rafinériával és kevesebb véráldozattal hajtotta végre. Egyik közeli híve, P. A. Vjazemszkij herceg találóan mondta róla: »Különösnek tűnhet, de ez a német hercegnő tett bennünket igazi orosz patriótává.« Maradéktalanul egyetérthetünk Andrej Szaharov akadémikussal, a neves történésszel, aki II. Katalin kvalitásainak értékelésekor a legfontosabbnak azt tartja, hogy a cárnő új »modellt«, az államügyek iránt elkötelezett, ambiciózus, mindenkor a birodalom érdekeit szem előtt tartó uralkodó típusát testesítette meg Oroszországban.”

V. Molnár László a szó legnemesebb értelmében szórakoztató személyiségábrázolással hozza életközelsébe a botrányos magánéletű uralkodónő környezetében

főszerephez jutó egyik fő kegyencet, az egyébként tehetséges politikus Grigorij Patyomkint, »az orosz Mars«-ként emlegetett Szuvorov hadvezért, a »krakéler akadémikus« Lomonoszovot, s megrendítő portrét rajzol a legnagyobb orosz parasztháború vezérének, Pugacovnak a tragédiájáról. Tanulmány szól az orosz birodalom terjeszkedéséről, az amerikai függetlenségi háború alatti, s az azt követő időszakban átformálódó, rendkívül sokágú orosz-amerikai kapcsolatokról. A *II. Katalin és a francia „mételty”* című írás az orosz-francia kapcsolatok kettős arculatát jellemzi:

„A felvilágosult abszolutizmus időszakában, vagyis a 18. század második felében, a francia kultúrának Európa egyetlen országában sem volt akkora befolyása, mint a pétervári udvarban, amely akkor még Versailles pompáját is felülmúlta. A cári udvarban hamisítatlan francia etikett dívott, francia borokat és ételeket szolgáltak fel, francia volt a hivatalos érintkezés nyelve, és az előkelőségek párizsi könyveket olvastak. (...) Franciaország persze nemcsak az irodalom, a tudomány és a művészet területén gyakorolt nagy hatást a 18. századi orosz államra, hanem alapvetően meghatározta a nemesi életvitel, gondolkodás- és szemléletmód alakulását is (...) A gallománia (franciaimádat) ugyanakkor kirívó torzulásokat is eredményezett az orosz nemesség egyes rétegeinél, amelyek öltözetükben, viselkedésükben, életmódjukban és beszédükben szinte szolgai módon igyekeztek utánozni a korabeli francia szokásokat. Ez a »franciamajmolás« időnként – az orosz nemzeti kultúra és szokások háttérbe szorításával – rendkívüli furcsaságokhoz, sőt komikus helyzetekhez vezetett, és érthető módon felháborította a 18. század második felének legtisztábban látó íróit és művészeit.”

Szintén kétarcúságot mutatott II. Katalin korában a jobbágykérdésről folyó vita, s a kérdést rendezni igyekvő *Tervezet* is. V. Molnár László nem véletlenül adta e témával foglalkozó tanulmányának *A társadalmi gondolat fejlődése és kudarca* címet. „Világosan látnunk kell tehát, hogy II. Katalin tervezete nem a feudális-jobbágytartó rendszer alapja vagy pillérei ellen irányult – mivel a jobbágyfelszabadítás kérdése érintőlegesen se szerepelt benne, még a személyi függés felszámolásának formájában sem –, hiszen a tervezett szerény reformokkal éppen a fennálló viszonyokat kívánta konzerválni, azok élettartamát szándékozott meghosszabbítani.”

Kettősség jellemezte II. Katalin népi iskolai reformját is. Az elgondolás persze alapjaiban a felvilágosodás eszmei rendszerén nyugodott; a cárnő nem véletlenül vette fel a kapcsolatot uralkodótársával, II. Józseffel, akinek birodalmában már a gyakorlatban is érvényesült az 1777-es oktatási reform, a Ratio Educationis. (Az *F. J. Jankovič oroszországi iskolaszervező tevékenysége* című tanulmányban számos más magyar vonatkozású adalék is található.) II. Katalin tehát szakembereket kért a Habsburg uralkodótól, olyanokat, akik képesek megszervezni és véghezvinni az orosz iskolareformot. Így esett II. József és az illetékes kormányzati és szakértői körök választása F. J. Jankovičra, akinek alkalmasságát így jellemzi V. Molnár László:

„... minden elvárásnak megfelelt, elméleti felkészültsége és addigi életútja alkalmassá tette az oroszországi népi iskolai reform megszervezésére. Fedor (oroszosan: Fjodor) Jankovič 1741. április 14-én pravoszláv felekezetű, szerb családban született (...) A tehetséges fiatalember 1755-től a károlyvárosi (karlováci) gimnáziumban, majd a pozsonyi líceumban ta-

nult, amelynek növendékei közé tartozott Tessedik Sámuel is. Ezt követően a bécsi egyetemen folytatta stúdiumait (...) Az univerzitás befejezése után a délvidéki Vidak püspök titkára lett, egy évvel később pedig az összes illír (szerb) iskolák direktorává nevezték ki. Életének ebben az időszakában nemcsak felügyelete alá tartozó iskolákat látogatott, hanem osztrák módszertani műveket fordított, új (szerb, román, német és magyar) tankönyveket készített (...) Az uralkodó nagyra értékelte a kiváló pedagógus szakmai tevékenységét, ezért 1774. augusztus 16-án nemesi rangra emelte (...) Nagy elismerést jelentett az is, hogy az I. Ratio Educationis (1777) kiadásának évében Jankovičot a temesvári tankerület főigazgatójává nevezték ki.”

Jankovič 1782-től 1814-ben bekövetkezett haláláig Oroszországban maradt, s a cárnő által kinevezett Népi iskolai Bizottság segítségével, hihetetlen energiával dolgozott. Rövid időn belül új elemi iskolák szervezését indította be, létrehozta a szentpétervári tanítóképzőt, s egy ideig annak igazgatója is volt. Az első orosz pedagógiai szakfolyóirat alapítójaként és főszerkesztőjeként tisztelhetjük őt; megszervezte a korszerű tankönyvek kiadását (ő maga 1782 és 1787 között húsz tankönyvet írt), s végig felügyelte a reform munkálatait.

Arról, hogy végül a népi iskolai reform is a felvilágosult abszolutizmus fentebb említett kettősségének áldozata lett, V. Molnár László így ír:

„Mivel magyarázhatóak az orosz népi iskolai reform szerény eredményei? Mint ismeretes, a korabeli Ausztriában általános tankötelezettséget vezettek be, az oroszországi Népi iskolai Szabályzat azonban nem írta elő kötelező ér-

vénnyel mindenki számára az oktatást, aminek legfőbb oka abban keresendő, hogy a korabeli cári birodalomban az iskolareform csak felemás módon valósulhatott meg, mivel annak következetes végrehajtása sok munkáskézttől fosztotta volna meg a földesúri osztályt. Ezért a falusi lakosság szinte teljesen kimaradt az iskolaszervezés hatósugarából. (...) A népiskolai reform elsősorban tehát a nemesség ellenállásán bukott el, de nem feledkezhetünk meg – a kudarc okainak vizsgálatakor – a megfelelő állami anyagi támogatás hiányáról sem.”

A kötet további írásai szerves kiegészítői a fentiekben kiemelt tanulmányoknak, és számos izgalmas ösvényt nyitnak a fő elemzési útvonalakról. V. Molnár László műve a 18. századi egyetemes történelem, illetve a felvilágosult abszolutizmus egyik valóban karakterisztikus terepét vizsgálja, s a korszak emblematisz személyiségeit hozza életközelpbe.



Jelentés 3-4.

Rendezte: Sereglei András
A képen: Patonay Anita és
Sereglei András
Fotó: Kálócz László

ABSTRACTS

HALÁSZ, GÁBOR: *The OECD-Tohoku School Project – A Case of Educational Change and Innovation in Japan*

Part 2: Potential Impacts of the Project, Based on a Survey

Keywords: *change, OECD, Tohoku School Project, innovation, change model*

This study about the project of the OECD and the Tohoku schools (OTS project) is the second part of an article published in the previous issue of *New Pedagogical Review*. Some 100 students were involved in this project, realised between 2012 and 2014 in Japan, from the Tohoku region, which has been affected by the triple catastrophe (tsunami, earthquake and nuclear disaster) of 2011. As a project goal, they organised an event in Paris, designed to promote the attractiveness and the ongoing reconstruction of the region. The successful project has also created an educational change model, which could be adapted in Japan and other education systems as well. Based on interviews and informal discussions with key participants of the project, and a survey taken with a small number of teachers in Tohoku

(N=26), the project had a little effect on participating schools. It has created more equal relationships between teachers and students, and it has enhanced teacher learning. It has significantly improved the skills of participating students: their self-esteem has grown, they are better able to handle uncertainty and they have become more creative, more motivated and more active. The five possible ways to continue the project are: full repetition, smaller scale realisation all over Japan, creating a movement or an NGO, establishing a new experimental school or mainstreaming. The OTS project has a remarkable potential to enhance innovation, and thus improve the quality of public education, both in Japan and in other parts of the world.

Kelemen Elemér

Ázsóth Gyula¹
(1914–2008)

1935-től 1955-ig a Somogy megyei Kapoly község elemi népiskolájában, illetve általános iskolájában dolgozott tanítóként, majd – a pécsi Pedagógiai Főiskola elvégzését követően – magyar-történelem szakos tanárként. Éveken át a tabi járási északi körzetének mindenütt szívesen látott alsó tagozatos felügyelője volt, aki kerékpárral járta az aprófalvas vidék iskoláit.

1955-től 1974-es nyugdíjazásáig a balatonszárszói általános iskolában tanított, s közel tíz évig a tabi járás magyar-történelem szakos szakfelügyelőjeként is tevékenykedett. Nevéhez fűződött a helyesírás-tanítás egységesítését segítő „somogyi norma” kidolgozása. 1963-tól igazgatóhelyettes, 1968 és 1974 között pedig a szárszói iskola igazgatója. Szakmai tekintélyével, emberiségével is személyes példát mutató, kollégái és a község lakói által egyaránt elismert vezető, akinek szívügye volt a tanulók tanórán kívüli tevékenységének megszervezése, a szakköri munka kibontakoztatása, a tanulmányi versenyek szorgalmazása és az

iskolai felnőttoktatás kiterjesztése. Úttörő kezdeményezése volt az iskola szabadpolcos könyvtárának és folyóirat-olvasójának kialakítása, a „könyves környezet” megteremtése.

Szakmai-közéleti tevékenysége túlnőtt az iskola falain és a község határain. Évekig volt a járási igazgatói munkaközösség vezetője, majd – a Somogy megyei Pedagógus-továbbképzési Intézet külső munkatársaként, megyei szaktanácsadóként – az általános iskolai igazgatók megyei szintű munkaközösségének szervezője és vezetője. Nyugdíjasként is szerepet vállalt a vezetői utánpótlást képző megyei tanfolyamokon. Ez irányú tevékenységéről tanúskodnak – a Köznevelésben, a Magyartanításban és a Történelemtanításban megjelent szakmódszertani írásai mellett – az iskolavezetést segítő publikációi.²

1970-es megalakulásától kezdve tíz éven át volt a *Magyar Pedagógiai Társaság Somogy megyei Tagozatának* elnöke. A földrajzi távolság ellenére – Balatonszárszón élt feleségével, Emma asszonnyal – aktívan részt vett a társasági életben. Nagy szerepe volt – az olykor kényesnek, sőt provokatívnak számító témák, problémák napirendre tűzésével – a megye pedagógiai közéletének felpezsdítésében. Szoros kapcsolatot ápolt az MPT országos vezetésével,

¹ Az írás Ázsóth Gyula születésének tavalyi, századik évfordulójára készült.

² Ázsóth Gyula: Egy munkaforma lehetőségei, az igazgatók alkotó munkaközösségének tapasztalatai. In: *A Somogy megyei Pedagógus Továbbképző Intézet évkönyve*. Kaposvár, 1976/77.; Uő (1979): *Az iskolavezetés és az alsó tagozat*. Somogy megyei Pedagógus Továbbképző Intézet, Kaposvár.

személy szerint *Simon Gyulával*. A 70-es évek második felében tagja volt az országos választmányának. Ugyancsak részt vett az 1979-ben alapított, a Társaság tagozata által is jegyzett megyei közoktatási-pedagógiai folyóirat, az *Iskolai Szemle* szerkesztőbizottságának munkájában. Közhasznú tevékenységének elismeréseképpen az első között kapta meg 1979-ben Somogy megye Pedagógiai Díját.

Meghatározó személyisége volt – tanácstagként is – Balatonszárszó közéletének, közművelődésének. Élénk szakköri élet, a helyi és járási kulturális versenyek, szellemi vetélkedők népszerűsége, sikerei tanúskodnak erről. Hosszú időn át tevékenykedett a helyi sakk-szakkör és a járási versenyeken sikeres szárszói sakkcsapat vezetőjeként. Egyik kezdeményezője és aktív közreműködője volt az 1967 és 1974 között öt ízben megrendezett balatonszárszói *József Attila szavalóversenynek* és a hozzá kapcsolódó költő-, illetve író-olvasó találkozóknak. Részt vállalt a „szárszói találkozók” hagyományának újraélesztésében.

Sokrétű és gazdag életművének egyfajta összegzése és betetőzése is egyben a „fogadott haza”, Szárszó „múltját és jelenét” felölelő tanulmánykötet kezdeményezése, megszervezése és szerkesztése.³ Számos tanulmánya olvasható a kötetben: a község iparáról, vendégforgalmáról, az iskolán kívüli művelődésről, a sportról, az 1943-as szárszói találkozóról és a versmondók országos rendezvényeire „hazatalált” József Attiláról.

A szárszói temető – élete, munkásságára a bizonyosság – egy mindhalálig hivatásának élt, fáradhatatlan, igazi néptanító hamvait őrzi.

Lányi Andrásné

Szabó Pál Tivadar (1924-1999)

Dr. Szabó Pál Tivadar pedagógus, gyógy-pedagógus, szakpszichológus volt.

Kitűnő minősítésű gyógypedagógiai oklevelet szerzett (1952), majd pszichológiát és pedagógiát tanult az ELTE-n. Pszichológiából doktorált (1964), *cum laude* minősítéssel.

Doktori értekezésében az iskolaérettség kérdéseivel, az iskolaéretlenül beiskolázott tanulók mentálhigiénés problémáival foglalkozott, konkrét győri vizsgálatok alapján. A gyógypedagógusi diploma után egy évig főiskolai tanársegédként dolgozott a Gyógypedagógiai Főiskolán, előbb a mozgásterápiái, majd a logopédiai tanszéken. Utána több évig gyógypedagógusként különböző intézményekben értelmi fogyatékosokkal foglalkozott. Vas megyei, illetve szombathelyi működése alatt (1953-57) a főiskola Kossuth-díjas igazgatója, Dr. Bérczi Gusztáv megbízásából és helyi oktatási egészségügyi szervek segítségével – gyógy-pedagógiai munkája mellett – megszervezte a defektológiai (az emberi szervezet született vagy szerzett tartós károsodásai javítását segítő) állomást, mely később nevelési tanácsadóvá, utána gyermekideggondozóvá alakult át. Munkássága javát a gyermekkori mentálhigiénés megelőzés és rehabilitáció szervezeti feltételeinek kialakítása és pedagógiai-pszichológiai szolgálat tette ki.

A gyermek-ideggondozó 15 éves fennállásának ünnepi ülésén az intézmény

³ Ázsóth Gyula szerk. (1990): *Szárszó. Balatonszárszó múltjáról és jelenéről*, Balatonszárszó.

megszervezőjeként megkapta Vas Megye Közgyűlése Elnökének Emlékérmét.

Elsősorban az iskolaérettségi vizsgálatait, és az ezzel kapcsolatos tudományos közleményei alapján előbb a fővárosi, 14. kerületi gyermek-ideggyógyozóba kapott meghívást pszichológusként, majd tudományos munkatárs lett az Országos Közegészségügyi Intézet Iskola-egészségügyi Osztályán. Minisztériumi és fővárosi támogatással dolgozta ki intézeti munkatársaival – három éven át tartó kísérleti munkával – az összetett iskola-érettségi vizsgálat modelljét. Az iskolaéretlen tanulók részére kidolgozták a korrekciós osztályok prototípusát. Együttal megteremtették a differenciált beiskolázási vizsgálat országos elterjedésének szakmai feltételeit. Ez a vizsgálat orvosi, pszichológiai és logopédiai szakvizsgálatokból állt össze.

Az eredmények alapján Budapesten bevezették (kötelező jelleggel) az összetett beiskolázási vizsgálatokat, és 16 korrekciós osztályt hoztak létre. Szabó Pál Tivadar a Fővárosi Beiskolázási Szakbizottság vezetője lett.

Az OKI Iskolaérettségi Osztálya munkatársaként részt vett az oktatási intézmények iskola-egészségügyi és iskolapszichológiai ellenőrzésében, a pedagógusok és orvosok szakmai továbbképzésében. A Felsőoktatási Pedagógiai Kutató Központ felkérésére négy főiskolán megszervezte és vezette több éven át a pedagógusjelöltek személyiségvizsgálatát – a pályaalkalmasság és a mentálhigiéniai állapot szempontjából. A vizsgálatok eredményeiről hazai és külföldi folyóiratokban számolt be.

Felkérést kapott, hogy vállalja el a Fóti Gyermekváros pszichológusi állását (1975), melyet örömmel elfogadott. Érdekelték az állami gondozott gyermekek problémái, személyiségük és nevelésük pszichológiai, pedagógiai sajátosságai. Az Országos Pedagógiai Intézet docenseként meghívták

(1977) a SOTE II. sz. Gyermekklinikája keretében működő Országos Csecsemő és Gyermek-egészségügyi Intézetbe vezető pszichológus főmunkatársnak. Ott dolgozott nyugállományba vonulásáig (1984).

Egész életében úton volt, egyik feladattól ment a másikhoz. Útja mindig a segítségre várókhöz vezetett. (...) Az ő világa az óvoda, az iskola, a nevelési tanácsadó, a nevelőotthon volt, az ünnepeket azért nem kedvelte, mert akkor kevesebbet lehet tenni, mint a hét egyéb napjain. Kopott táskájában mindig ott volt az éppen készülő „tudomány” és valakinek valami.(...) Családot nem alapított. Neki az ország volt a családja. (...) Póztalan gyakorlatiassága, tudományos munkáiban is megmutatózó jellemzője volt: hogyan lehet a bajon, a betegségen, az embereken legjobban segíteni. Dolgoit rendben tartotta, a feladatok naponta elvégezte, „mert ha fenn úgy döntenek, hogy menni kell, akkor a dolgokat, ügyeket rendben kell itthagyni.

Részletek Vékássy László nekrológiájából – *Gyógypedagógiai Szemle* 2000. 1. sz.

Pályáján végigvonult az egészségnevelés mint szemlélet, és mint a napi gyakorlat vezérfonala. Ezt szötte be előadásaiba, melyeket különböző konferenciákon, kongresszusokon tartott sokfelé, Pöstyéntől Varsóig, Szófiától Bécsig.

Több mint kétszáz szakmai közleménye jelent meg: 14 könyvrészlet, jegyzet szerzője és/vagy szerkesztője is volt. Utolsó munkája az *Erkölcstani vázlatok* c. tankönyvpótló jegyzet (Bp. 1994. IKVA).

A Fodor József Iskolaegészségügyi Társaság alapítói közé tartozott, amint a Magyar Pedagógiai Társaságnak újjáalapítói közt is ott találjuk a nevét. Tagja volt a Magyar Gyógypedagógusok Egyesületé-

nek. Megkapta a Fodor József Iskola-egészségügyi Társaság „Egészséges Ifjúságért” Emlékplakettjét (1971); a gyermekekért végzett munkájáért a György Júlia Emlékérmét (1987). Szakmai tevékenységéért kétszer kapott Kiváló Munkáért kitüntetést a Művelődési Minisztériumtól és az Egészségügyi Minisztériumtól.

Szabó Pál Tivadar a nemzedékek jó kapcsolatát szorgalmazta, elkötelezett szószólója volt az idősek egészségnevelésének, ezért lett tagja a Magyar Gerontológiai Társaságnak.

(A fent írottakhoz forrásként szolgált Szabó Pál Tivadar még élő húga, Ilona néni dokumentumértékű levele, amit jelen sorok szerzőjének küldött, s melyet ezúton is hálásan köszönök neki.)

Darvas Mátyás

Konferencia az Iskolai Közösségi Szolgálatról

2015. február 20-án, a budapesti Tündérpalotában, az OFI Pedagógiai Könyvtár és Múzeum dísztermében rendezte meg az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet Iskola- és Módszertanfejlesztő Központ az *Iskolai Közösségi Szolgálat: kutatási eredmények és jó gyakorlatok* című konferenciát. A rendezvényre 120 érdeklődő pedagógus regisztrált, akik mindannyian el is jöttek, megtöltve a dísztermet.

Délelőtt többek között az iskolai közösségi szolgálattal (IKSZ) kapcsolatos kutatási eredményeket, az életkori sajátosságokból adódó lehetőségeket és a várható nehézségeket, a fogadó intézmények szem-

pontjait, valamint a Nemzeti Pedagógus Kar monitorprogramját ismertették az előadók. Az előadások diaszorai, illetve az alább ismertetett jó gyakorlatok prezentációi elérhetőek az OFI honlapján.¹

A jó gyakorlatok ismertetése a délutáni szekcióban kapott helyet. A közösségi szolgálatot hazánkban intézményi szinten az elsők között a miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium szervezte meg. A fenntartó pedagógiai szándékának megfelelően a diákok elsősorban a szociális területen teljesítenek szolgálatot; kiemelten fontos eleme a szeretetszolgálat-programnak a bizalmon alapuló személyes kapcsolat, például az idősek látogatása során. Az iskolát Szalóki Mihály programfelelős és a diákok képviselték.

Ahogy mi látjuk, tapasztaljuk címmel Glatzné Gyömörei Irén, a veszprémi Vetési Albert Gimnázium igazgatóhelyettese tartott előadást az iskolában tanuló diákok és a közösségi szolgálat kapcsolatáról. A statisztikai adatok elemzése mellett kitért a problémákra is, végül vázolta, hogyan sikerült az iskola profiljának megfelelő IKSZ-es tevékenységeket megszervezni.

Papp Ágnes, az Értelmi Sérülteket Szolgáló Társadalmi Szervezetek és Alapítványok Országos Szövetségének (ÉTA) igazgatóhelyettese és szakmai programkoordinátora a fogadó szervezetek oldaláról, ám egy ritkább szemszögből adott képet a program eddigi tapasztalatairól. Az ÉTA ugyanis közvetlenül nem fogad diákokat, hanem mint önálló szervezetek szövetsége, védőernyőként és szakmai koordináló szervezetként segíti a közösségi szolgálat szervezését.

Meszleny Eszter, a Magyar Máltai Szeretetszolgálat szociális munkatársa, az iskolai közösségi szolgálat koordinátora bemutatta a *Teajarat*-ot, a Kelenföldi

¹ <http://www.ofi.hu/hir/iskolai-kozosségi-szolgalat-kutatasi-eredmenyek-es-jo-gyakorlatok-cimu-konferencia>

pályaudvaron napi rendszerességgel megvalósított ételosztó programot. Beszél az iskolákkal való kapcsolattartás mikéntjéről, illetve arról, hogy a hajléktalan-ellátás extrém terepén szolgálatot végzőknek milyen nehézségekkel és milyen – ezekkel arányos – lehetőségekkel kell és lehet számolniuk.

Egy fogadó intézmény életébe kapcsolódott be komplex módon *Krizsán Mihályné* IKSZ-programja. „Közelebb mentünk!” – szöveg a *Teadélután* mottója, és valóban közelebb kerültek a békéscsabai tizedikesek az idősothton lakóihoz sokféleképpen, nem csak közös teázással: kóstoló délutánon ismertettek különleges gyümölcsöket, nótázós alkalmat tartva oldották a gátlásokat és idézték fel az időkben a talán 50-70 éve nem énekelt dalokat. Mivel a Szent-Györgyi Albert Gimnázium egészségügyi diákjairól van szó, szűréssel egybekötött egészségmegőrző alkalmat is tartottak, csakúgy, mint mozgás-tornáztatós, légyögyakorlatokkal tűzdelt délutáni programot is, hiszen „mozgás az élet”. Minden alkalom olyan téma köré szerveződött, ami vagy kedves emlék volt az időknek, vagy fontos a jelenben. Az „állatos délután” feladatait az idők oldották meg, a fiatalok az íródeák szerepét vették át, majd beszélgetés következett a régi idők állattartásáról. A beszélgetés, az egyre oldottabb együttlét örömteli kísérője volt minden közös programnak. „Látni a világot, látni a szépet” – az idősothtonból való kimozdulás ezúttal a Munkácsy Mihály Múzeum megtekintését jelentette, majd közös városnézést. Végül saját házuk táján tevékenykedtek közösen: az idősothton kertjében „számolták fel a tél nyomait”.

A jó gyakorlat ismertetése alapján úgy tűnik, több történet itt, mint pusztán „pedagógiai célok megvalósulása”: a tanév végére igazi kapcsolatok alakultak ki a diá-

kok és a bentlakók között. Az eredeti cél is kifejezetten *egyetlen* intézmény felkarolása volt, és ez a szándék eredményezte azt, hogy az együttműködés az idősothton életének minden területére kiterjedt.

Mint elhangzott, az induláshoz kellett a 2011-es TÁRS-pályázat is; ez jelentette az ösztönzést, és ez biztosította az első szakasz anyagi feltételeit, a megvalósult program pedig belső igényt szült a folytatásra.

Ma az IKSZ révén tartják a kapcsolatot az idősothtonnal.

A komplexitás másik példája – amikor egy iskola életét szövi át minden területen a közösségi szolgálat – a balatonfüzfi Öveges Iskola esete. Az IKSZ bevezetésekor *Mézes József* igazgatónak komoly gondjai voltak. Először is, a diákság összetétele nem mondható átlagosnak. Az 527 fős létszámból 257-en SNI-sek, ami a közösségi szolgálat gyakoribb tevékenységei közül többet eleve megnehezít. 170 a kollégisták száma, akik számára például a lakóhelyen végzett szolgálat akadályokba ütközik, de sok a messziről bejáró tanuló is.

Számolni kellett a tantestület idegenkedésével is. A nehéz körülményekből fakadó mindennapi pedagógiai problémák és az IKSZ-szel kapcsolatos kezdeti információhiány együttesen oda vezettek, hogy az igazgatónak fel kellett tennie a kérdést: „Hogyan tudnám bevonni a kollégákat?” Hiszen a diákokat csak akkor lehet megnyerni a programnak, ha az nem egyedül az intézményvezető és a felkért koordinátorok ügye. Az iskolához közeli fogadó szervezetet kellett keresni (a bejárók, kollégisták miatt), az iskola sajátosságaihoz, a diákok adottságaihoz illeszkedő programmal, mely egyúttal az érintett kollégák számára is vállalható. Jó választásnak bizonyult a TÁMASZ Idősek Otthona. Itt a gyerekek kézműves délutánokat szerveztek.

Hátrányos helyzetükből fakadóan fokozott érzékenységgel fordultak az idősek felé, a kézműves foglalkozásoknál pedig semmiféle „disz-” nem jelentett hátrányt. Az igazgató azt a kollégát kérte fel koordinátornak, aki egyébként is szervezte a kreatív foglalkozásokat, műsorokat az iskolában. Egy-két alkalom után már nem csak elvégzendő feladat volt számára a segítés.

A *Te szedd! – fűzfői módra* a Fűzfőgyártelep megtisztítását jelentette; ez elsősorban a bejáró diákok feladata lett, és lényegesen javította a környék lakóinak véleményét a diákokról: már nemcsak a reggel és dél után átvonuló, hangos fiatalok voltak a szemükben. És maguk is máshogy néztek a környékre, ahol naponta áthaladtak.

Szenvedélyes állatbarát kollégákat kértek fel a közeli menhelyen a kutyasétáltatás megszervezésére, így a feladatot itt is hamar „túlteljesítették”, ami akár vasárnapi sétáltatást is jelentett, lelkes diákokkal. A

testnevelő tanárok – lévén Fűzfő korábban kosárlabdagyőzelem – nem tudtak nemet mondani a felkérésre, hogy a nyáron szenior kosárcupát rendezzenek, ahol a „nagy öregek” is indulnak. A diákok számára

tanáraik lelkesedése külön élmény lett. Az az érdeklődés azonban még az igazgatót is meglepte, amit az informatikatanárok által koordinált helyi *Kattints rá, Nagyi!* keltett, vagyis a diákok által, időseknek tartott informatikaképzés. A kezdés napján derült ki, hogy az informatikaterem helyett a könyvtárat kell megnyitni az összegyűlt hetvenvalahány résztvevőnek.

A kezdeményezés nagy siker volt, és tervezik a folytatást.

Az Öveges Iskola programja nemcsak kivitelezésében jó gyakorlat, hanem példaértékű abban is, ahogyan a helyi adottságokkal számolva és azokra építve fokozatosan megnyerte a résztvevőket.

Veszprémi Attila

A Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar gyermekkultúra-konferenciájáról

2015. március 10-én immár harmadik alkalommal zajlott gyermekkultúra-tematikájú konferencia Szekszárdon – ezúttal *Gyermekek különböző és hasonló kultúráiban* címmel.¹ A rendezvényt *prof. dr. Horváth Béla*, a kar dékánja nyitotta meg, majd *dr. Bús Imre*, a Gyermekekultúra Kutatócsoport vezetője köszöntötte a konferencia résztvevőit. A közönség

soraiban láthatóan igen sok kari hallgató volt jelen.

Az első előadást *prof. dr. Kéri Katalin*, a Neveléstudományi Intézet igazgatója tartotta *Gyermekekultúra, gyermekkortörténet Spanyolországban* címmel. Az informális, partneri stílusú előadó histográfiai és forrástani összefoglalóval indított. Felvillantotta a spanyolországi gyermekkortörténeti kutatások gazdag forrásait, bemutatta a

egy-két alkalom után már nem csak elvégzendő feladat volt számára a segítés

¹ A program a „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-dunántúli régióban” TÁMOP – 4.1.2. B.2-13/1-2013-0014 pályázat keretében, a PTE IGYK, a PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolája, a Magyar Pedagógiai Társaság és a Gyermekekultúra Kutatócsoport szervezésében valósult meg.

legfontosabb könyveket és folyóiratokat, illetve kiemelte a gyermekjátékok világát, a gyermekkor szakaszolásának változatait, valamint a művészi és hétköznapi gyermekábrázolást mint színes, gazdag – és intenzíven kutatott – terepeket. Ezt követően a spanyol gyermekkortörténet kiemelkedő alakjait idézte meg, a kora középkortól egészen a 20. századi Miguel Unamuno megjelenéséig. A bemutatott példák jól alátámasztották az előadó állítását: az egymással viaskodó, de egymással kommunikáló zsidók, keresztények és muszlimok lakta Ibériai-félsziget írott neveléstörténeti forrásai sokszor világtörténelmi szempontból is egyediek, emellett jól tükrözik népek, vallások, szokások és korszakok egymásra hatását. *Kéri Katalin* a reneszánsz-kori Juan Luis Vives munkásságával és személyével foglalkozott a legtöbbet. Saját fordításban, hosszan és átéléssel idézett a gyermek boldogságát alapvetőnek tartó, hazájából távozni kényszerült humanista legismertebb művéből, a páratlan forrásértékű *Exercitatio linguae latinae*-ből (Latin nyelvi gyakorlatok), mely meghökkentően életszerű párbeszédeken keresztül gyakoroltatja a gyermekekkel a latin nyelvet. Be kell vallani – írta volt Vives egy Erasmushoz címzett levelében –, hogy a gyerekek nem szeretnek iskolába járni. Ha ez így van, akkor a latinkönyvbe ezt a tényt olvasmányként kell bevezetni... A későbbi korokból több más szerző mellett megismerkedhettünk az első ismert női pedagógiai gondolkodóval, a lányok testi és erkölcsi neveléséről író Josefa Amar y Borbónnal. A 19. és 20.

hosszan és átéléssel idézett a gyermek boldogságát alapvetőnek tartó, hazájából távozni kényszerült humanista legismertebb művéből

század spanyol gyermekkortörténetét az előadó inkább jelenségek – az intézményszerű óvoda, a kötelező iskoláztatás, a gyermekgyógyászat, a gyerekeket célzó lap- és könyviadás, továbbá a gyermekmunka elleni fellépés – mentén vázlatolta. Élvezetes zárásként *Kéri Katalin* – tréfásan a neveléstörténet jelenbeli képi fordulatára hivatkozva – jó pár kivetített festményt, fotót és karikatúrát elemzett röviden, illusztrálva a spanyolországi gyermekkép, gyermekszemlélet és gyermekábrázolás változásait a 16. századtól napjainkig.

Másodikként *prof. dr. Forray R. Katalin*, a Neveléstudományi Doktori Iskola Nevelésszociológiai Programjának vezetője tartott romológiai témájú előadást *Életutak a felsőoktatásban* címmel. Állítása szerint, ahol a cigány csoportok ragaszkodnak a tradíciókhoz, ott a kamaszkor éles váltást igényel a gyerekektől. A kisgyermek azt csinál, amit akar, lehet szutykos

és meztelen – a kamasz azonban átmenet nélkül ápolt, normakövető fiatal fiúvá vagy nővé kell legyen. Ugyankor *van* fejlődési folyamat és egységes identitástudat a váltás mögött. Ezt jelzik 7–8. osztályos cigány kamaszok fogalmazásainak részletei, melyeket egy 2005-ben rendezett országos cigány népismereti verseny gyermekszövegeiből idézett az előadó². A „Mit jelent neked az, hogy cigány?” kérdésre adott válaszaikban a gyerekek saját népcsoportjukat többségükben pozitívan ítélik meg: a cigányok általában „barátságosak, gyerekszeretőek, vidámak, dolgozók, erős akaratúak, szabálytisztelők”. Emellett töb-

² A verseny anyagát alapul vevő vizsgálat eredményei és az idézett részletek az Ebbe a dolgozatba beleírtam a lelkeket c. szövegben szerepelnek. Forray R. Katalin (2013): *Az idő fogságától szabadon – Tanulmányok a cigányság iskolázásáról és felemelkedéséről*, Új Mandátum Könyvkiadó, Pécs. 110-124. o. Letöltés: <http://issuu.com/emeseársai/docs/forray-az-ido-fogsaga> (2015.03.18.)

ben ezeket – a többségi társadalomban közkeletű – negatív jellemzéseket adják: a cigány ember „hamar verekszik, hangosan beszél, babonás, hirtelen, mindig a nehezebb utat választja”. (Ez utóbbinál az előadó megjegyezte: számára furcsa ezt a tulajdonságot a negatívak között látni.) Ugyanakkor a gyerekek csoporttudata erős. „Meg kellene ismernünk saját történelmünket”, illetve: „Akkor érzem igazán, hogy jó cigánynak lenni, amikor meghalok a tévében vagy a rádióban a zenét.” – idézte a professzornő. Az előadás második részében az egyetemen 14 éve működő, elsősorban cigány fiatalokat fogadó Wlisslocki Henrik Szakkollégium jelenéről

beszélt. Megemlítette, hogy léteznek még hasonló – például egyházi – szakkollégiumok is az országban, de ezek az intézmények kutatóként még nem fogadták őt. Befejzésül arról beszélt, hogy a mai cigány egyetemisták az óvodára

szinte mindig szívesen emlékeznek, az általános iskoláról pedig inkább hallgatnak. Az okok tisztázatlanok. Talán csak hatéves korukig tudják szeretni a pedagógusok a cigány gyermekeket? Ti tudjátok, miért érzik ezt? – tette fel a kérdést a hallgatóknak a tanárnő. Mindenesetre az egyetemi továbbtanulás ösztönzője az egységesen elfogadó óvodai és iskolai támogatás volna, hogy a cigány fiatalok szeretettel emlékezhessenek közoktatásbeli jelenlétükre. Végezetül *Forray R. Katalin* megemlítette az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben működő Arany János Programiroda által koordinált Arany János Programokat, amelyek főként hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű fiatalok előmenetelét segítik a köznevelési rendszerben.

Rövid szünetet követően *dr. Trencsényi László*, az ELTE címzetes egyetemi tanára következett: *100 esztendő a gyermek-kultúrában – két hungarikum között*. Az előadó óvatosan „definiálta” a gyermek-kultúrát, amely szerinte: egy „nekik és általuk” létrehozott kultúra. De van egy alfaja, az „általuk – nekünk”, melynek keretei között neveltek (idomítottak) gyerekeket több korszakban is. Történeti áttekintését a kanonizált Kodály és az ismeretlen, az életreform-mozgalmak jeles képviselőjeként jellemzett Kodály felvilágosításával indította, Pukánszky Béla kutatásaira hivatkozva, majd pergő ritmusú felsorolás vette kezdetét, amelynek tételeit – a

magyar gyermek-kultúra utolsó kb. 100 évének az időhöz igazodva szűken válogatott jelenségeit – a kivetített prezentáción is követhettük. Móra Ferencről a Gyöngyösbokréta-mozgalmon át a regőscserkészeti

haladtunk, hallhattunk pár szót a Békés-Tarhosi Énekiskoláról, az Úttörő Színházról, hagyományörzőkről és amatőr színjátszókról, a Móra Ifjúsági Könyvkiadó és a pártállami ideológiát kerülni tudó Kisdobos születéséről, Weöres Sándor, Kormos István és Nemes Nagy Ágnes gyermekirodalomba való érkezéséről, Hárs Lászlóról és a steineriánus Török Sándorról. Megidézte Szabó Sándor első falusi zeneiskoláját, az Olvasó Népert Mozgalmat, s Ránki György *Pomádé Király*-át. Szó esett a 70-es évek bornírt külföldi gyermekirodalmának rossz fordításairól, bizonyos nyugdíjas nagymamák kötetéről – s a velük egy időben érkező zseniális, társadalomkritikus Janikovszky Éváról –, továbbá Jankovics Marcell *Magyar népmesék* sorozatáról, a *Kincskereső* számonkénti harmincezer

a mai cigány egyetemisták az óvodára szinte mindig szívesen emlékeznek, az általános iskoláról pedig inkább hallgatnak

eladott példányáról és a Sebő-Halmos duó autentikus népzenei mozgalmáról. Aztán jött a *Cimbora*, a Fiatalok Népművészeti Stúdiója, az aktív szülői részvétellel is építő játszóházi mozgalom, illetve Juhász Ferenc, Mándy Iván, Orbán Ottó, Tamkó Sirtó Károly és Csukás István gyermekeknek szánt munkái. Elhangzott az azóta emblematicussá vált Süsü-figurát tervező

Lévai Sándor neve, illetve a *Játsszunk színházat!* című könyvet író Mezei Éváé. A zánkai Gyermekalkotások Galériájáról szomorú tudósítást kaptunk: porosodik, porlik a páratlan nemzetközi gyűjtemény, nincs igazi gazdája – mondta *Trencsényi László*. Majd

következtek a sorban Lázár Ervin meséi, a GYIK Műhely, az 1979-es nemzetközi gyermekév, a 80-a évek elején létrejött Szórakaténusz Játékmúzeum és a „svéd gyerekversek”. A drámapedagógia-mozgalom, Gabnai Katalin, a gyermekeknek játszó Arany János Színház (amelynek története az elhíresült „túl szép ez a gyerekeknek” mondattal ér majd véget), és a tévébeni *Kölyökidő* mellett még Kányádi Sándor és Szilágyi Ákos neve került elő. A rendszerváltás környéki-utáni jelenségek közül említette többek között a művészeti tanszakokat, az új művészeti tantárgyakat a Nat-ban, illetve Lackfi Jánost, Varró Dánielt, a kísérletező Kolibri Színházat, Schilling Árpád Krétakörét és a KÁVA résztvevő színházat. A káprázatos felsorolás után az előadó összefoglalta: a nemzeti identitás, az establishment és a szabadság (másképp mondva *alternatívák* vagy *életreform*) három narratívájában él a gyer-

mekkultúra Magyarországon. Persze, van egy negyedik is, a „szélsőjobb, turulosgatyás” – tette hozzá az előadó.

A konferencia utolsó előadása *A Montessori világ gyermekei* címet viselte. Az előadó *dr. Kurucz Rózsa*, a Pedagógusképző Intézet igazgatója volt. Kiindulópontja szerint Maria Montessori modellje élő fejlődéspedagógiai modell, melynek lényege a világ szeretettelgi megismerése és a kozmikus nevelés, pedagógiája pedig főként olyan elemeket tartalmaz, melyeket a hagyományos iskola mellőz. Majd felidézte Montessori életének és működésének tereit. Edmondo De Amicis

Szív című gyermekregénye egy részletének felolvasásával illusztrálta a Risorgimento késői éveinek nehéz társadalmi gondjait. Szólt Montessori és élettársa, Giuseppe Montesano közös gyógypedagógiai programjáról, mely a maga nemében az első a neveléstörténetben. Ezután *Kurucz Rózsa* a Montessori-pedagógia természetéről beszélt hosszabban; a jellegzetes módszertani alkotóelemekről, a gyerekek számára fejlesztett speciális manipulációs eszköztárról, a pedagógus tudatos passzivitásáról és a gyermeki létezmód tapasztalatára alapozott pedagógusképzésről. Az előadó szóvá tette, hogy Montessorit sokan csak első könyve alapján ítélik meg, holott az *csak a módszerről* szól, s nem egy teljes pedagógiáról. A jelenről szólva többek között megemlítette, hogy a világ legnagyobb iskolája (Indiában)³ szintén kötődik Montessorihoz: a béke pedagógiai alapon-dolatát vallják magukénak. Elmondta azt

³ A világ legnagyobb iskolája Indiában található, Lucknow városában. 2000 osztályterem, 2500 tanár, 500 további munkatárs, 27 iskolaépület. Van, aki biciklis riksával jár suliba. A 3-5 évesek is itt vannak. 3500 nyolcadik osztályos tanuló van.

is, hogy Európán kívül pedig főképp szegény országokban jöttek létre Montessori-intézmények. Ezek küldetést teljesítenek, sokszor árva, beteg gyerekeket gondoznak. Montessori pedagógiája jól adaptálható, mert elvárt környezete berendezhető szinte bármilyen térben. Végezetül *Kurucz Rózsa* Montessorinak a kritikával szembeni passzivitását firtató egykori kérdésre adott válaszát idézte: „Ha egy létrán felmegyek és egy kutya meg akar marni, akkor két választásom van; vagy visszalépní, vagy magasabbra fellépní. Én szívesebben lépek feljebb.”

A konferencia zárásaképp *Trencsényi László* – egyéb kiadványok mellett – bemutatta a *Gyermek kultúra* könyvsorozat eddig megjelent és készülő vagy tervezett darabjait. A sorozat kiadója – más szervezetekkel együtt – az Illyés Gyula Kar oktatóinak kezdeményezésére 2011-ben megalakult Gyermek kultúra Kutatócsoport. Az említett művek: a Bús Imre által szerkesztett *Tanulmányok a gyermek kultúráról*,⁴ a saját írásait tartalmazó *Művészeti neveléstől a gyermek kultúráig*,⁵ illetve Bura Ibolya: *A népművészet napszámosa – Keszler Mária életútja és írásai*.⁶ Ezekén túl szó esett még Tészabó Júlia *Játék – pedagógia, gyermek – kultúra* című tanulmánykötetéről⁷ és Kriston Vízi József *Kő, papír, olló* című könyvéről.⁸ Legvégül egy megjelenés alatt álló és egy tervezett kiadványról esett szó. Várhatóan 2015 nyarán jelenik meg kötetben Pekker Bernadett játékpedagógia és szabadidő-szervező szakos hallgató friss szakdolgozata, mely a plázák, szűkebben a

budapesti Pólus Center szabadidős tereiről és azok használóiról ad körképet *A 21. század művelődési centrumai* címmel. A másik egy emlékkötet terve: 2017-ben Leveleki Eszter, a bánki nyaraltatások híres pedagógusa 100 éves lenne – ez kből szorgalmazta Trencsényi László egy kutatócsoport megalakulását, amelynek tagjai elvégeznék egy teljes magyar település empirikus gyermek kulturális feltérképezését. E kutatómunka eredményeit mutatná be a 2017-re tervezett emlékkötet.

Úgy érzem, az eseményt – elsősorban vagy részben – a kari hallgatókat „érzékenyítő” előadássorozatnak szánták a szervezők. Úgy tűnik azonban, a hallgatók ingerküszöbe túl magas ahhoz, hogy figyelmüket lekössék a tananyagaikhoz kötődő, és a figyelmetlen mikrofonhasználat miatt nem mindig jól hallható előadások. Az eleve érdeklődők persze könnyen „átnéznek és áthallgatnak” ezeken a körülményeken – hiszen információgazdag előadásokat hallgathattunk –, ám a diákok jelentős része nem tartozott közéjük; leckét írtak vagy okostelefonjaik játékapplikációival barátkoztak (mert talán csak muszájból ültek ott). Ez a helyzet kellemtlenül ismerős, de egy konferencián mégis különös. Nem beszélve az előadások közben be- és kiáramló kisebb tömegekről vagy a szolidan cigányozó hátsó sorról. Mintha az előadók és a hallgatók kicsit lemondtak volna egymásról. Én ugyan – minden bizonyal másokkal együtt – „érzékenyedtem” a konferencián sok mindenre, mert szeretek így tenni, ám ami a kari hallgatókat illeti, voltak kétségeim.

⁴ Bús Imre szerk. (2013): *Tanulmányok a gyermek kultúráról*. Illyés Gyula Kar Gyermek kultúra Kutatócsoport, Szekszárd.

⁵ Trencsényi László (2013): *Művészeti neveléstől a gyermek kultúráig – tanulmányok, módszertani írások, reflexiók, 1965–2013*. PTE Illyés Gyula Kar Gyermek kultúra Kutatócsoport; Új Helikon Bt., Szekszárd–Budapest.

⁶ Bura Ibolya (2014, szerk.): *A népművészet napszámosa – Keszler Mária életútja és írásai*. PTE Illyés Gyula Kar Gyermek kultúra Kutatócsoport – Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest–Szekszárd.

⁷ Tészabó Júlia (2011): *Játék – pedagógia, gyermek – kultúra. Tanulmányok*. Gondolat Kiadói Kör Kft., Budapest.

⁸ Kriston Vízi József (2014): *Kő, papír, olló. Játék-írások a 21. század elejéről*. Pont Kiadó, Budapest.

Kedves Olvasóink!

Van egy új címünk: facebook.com/ujpedszemle. Merthogy megjelentünk a Facebookon. Szeretnénk a digitális világban is hírt adni magunkról, szerzőink gondolatairól, megfigyeléseiről, szakmai örömeiről, bánatairól – a pedagógia élő világáról. És persze „egyszerűen csak” figyelni egymásra, a világra, a mi világunkra – ott is. Nem mindig olyan nagy szavak kíséretében, mint ezek itt, de nem is erre van szükség. Az együttlétezésre van. Abban pedig minden szó nagy szó, ha meghallgattatik.

Jelenlétünk még friss a hálózaton, de már most sok-sok száz visszajelzést kaptunk: örülnek nekünk. Nagyon jólesik a figyelem. Köszönjük! Szeretnénk megszolgálni. Részt venni a vitákban, a beszélgetésekben, a tudás befogadásában és megosztásában. Sőt, a sejtések, lehetőségek megosztásában is. Hírt adni arról, ha valami izgalmas, érdekes esemény ígérkezik, beszámolni szerkesztői munkánkról, kisebb és nagyobb terveinkről, múltbéli forrásainkról és a jövő sugallatairól – de a jelenről egész biztosan. És hallgatni, meghallgatni másokat. A pedagógiai univerzum szereplőit, Önöket, Titeket.

Még egy új címünk van: folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle. Ez is nagyon fontos: erre a webhelyre újabb számaink közül egyre több kerül majd föl, cikkekre bontva, kereshető, böngészhető, hivatkozható formában. Számítunk új és régi olvasóinkra – és ők is számíthatnak ránk. (A szerkesztőség)

A Szerzőink rovat folytatása a 4. oldalról:

MÁRTONFI GYÖRGY

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet | Budapest

DR. MELEG CSILLA

professor emerita | PTE-ÁJK
Politikatudományi és Társadalomelméleti
Tanszék | Pécs

SÁVOLY MÁRIA

ny. középiskolai tanár | Budapest

SHIRAIWA HARUNA

egyetemi hallgató | Tokió, Japán

TAKÁCS GÁBOR

a KÁVA Kulturális Műhely szakmai vezetője |
színész-drámatanár | Budapest

TOMASZ GÁBOR

tudományos munkatárs
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet | Budapest

TÓTH TAMÁS MÁJUS

egyetemi hallgató | ELTE-PPK | Budapest

TÓTH TERÉZ

tanár | közoktatási szakértő | Budapest

VESZPRÉMI ATTILA

szerkesztőségi munkatárs | Új Pedagógiai
Szemle | Budapest

SZERKESZTŐI JEGYZET

Lapszámunk hátoldalára Kányádi Sándor „iskolás” verse került. Szerettünk volna beszélgetni a május tizedikén 86. életévét betöltő költővel, de nem sikerült vele találkozunk. Ezért most a közlés, a versválasztás szerkesztői indoklása olvasható itt az interjú helyett. (Arról a tervünkről, hogy faggassuk, nem mondtunk le, már csak azért sem, mert Kányádi éppoly kiváló mesélő, mint amilyen remek költő, s alighanem az erdélyi iskolák világáról nagyon sokat tud, hiszen küldetésének tartotta sok éven át, hogy látogassa őket, látogassa az erdélyi magyar iskolásokat, olvasóit, azt a jövődö nemzedéket, melynek, most úgy tűnik, továbbra is nehéz, vagy talán mindegyre szorongatóbb helyzetben kell anyanyelvét és kultúráját őriznie.)

Kányádi Nagyalambfalván született, Kolozsváron járt egyetemre, majd irodalmi munkássága mellett erdélyi lapok szerkesztője volt; Kossuth és Herder-díjas; 1996-ban települt át Magyarországra, bár a rendszerváltás óta valójában kétféle életet él. Ha csak annyit tudnánk róla, hogy 1960-tól 1990-ig szerkesztője és mindmáig szerzője a *Napsugár* című, kisiskolásoknak szóló gyermeklapnak (mely ma is működik, kistestvérével, az óvodásoknak szóló *Szivárvánnyal* együtt; ’96-ban még 26-26 ezer példányban jelentek meg, de ma is jóval tízezer feletti azoknak a száma, akikhez eljutnak ezek a lapok, vagyis az erdélyi magyar gyermekkultúra fontos szellemi végvárai); már akkor sem kellene magyarázkodnom, miért is éppen ő.

Valójában a magyarázat azért ennél bővebb.

A Kertész Imre-idézet az előző lapszámunk hátoldalán a kiheverhetetlen és gyógyíthatatlan otthontalanság, egzisten-

ciavesztés fájdalmas dokumentuma, melyet, az iskoláskort felidézve, Kertész Imre Hafner Zoltánnal folytatott beszélgetése részletezett. Ebben a tragédiában a magyar iskola is árulónak bizonyult magyar diákjával (diákjaival) szemben.

Kányádinak ez a verse még élesebb megvilágításban mutatja a bűnt azzal, hogy neki az iskola, az iskola emléke az emberi, nyelvi, kulturális egzisztenciájának egyik életre szóló biztosítéka lett (mint sokunknak, azelőtt és azóta is). Az árulás tehát hatványozott. Ezzel kell együtt élnünk, ezt nem szabad elfelejtenünk, ennek kell minden mai magyar iskolát feladatára, felelősségére figyelmeztetnie, nap mint nap, hogy értse, megértesse, mire is való a holokausz emléknep, s mi a dolga a mai diákok mindegyikével; hogy az iskolacsengő a befogadottság dallama legyen, életre szólóan, ne szorongást, katasztrófát felidéző jel.

Vajon ezen igyekszünk?

Amikor a Kányádi-verssel és választásom indoklásával voltam elfoglalva, rábukkantam egy hírre: „Országhatárokat átívelő rendezvénnyé nőtt a 2009-ben Székelyudvarhelyen útjára indított felolvasómaraton. Benedek Elek, Orbán Balázs, Jókai Mór, Arany János, Gárdonyi Géza, Móricz Zsigmond után 2015-ben Kányádi Sándor műveiből olvastak fel a résztvevők. A rendezvény szervezője 2015-ben a Kájoni János Megyei Könyvtár, Hargita Megye Tanácsának támogatásával.” A rendezvény számokban: „Összesen 12 ország 177 településén 39 698-an szólaltattuk meg 2015. február 17-én Kányádi Sándor műveit.” S ha már diákok tízezrei Kányádit olvastak februárban, természetes, hogy emlékezzünk erre a világolvasásra mi is.

De hogy a mesélő Kányádit is ide-idezzük, következzenek egy részlet abból a 2011-es interjúból, amelyet Varga Melinda készített a költővel az *Irodalmi Jelen* folyóirat számára.

„Nálunk, Nagyalambfalván mindenki tudott írni-olvasni. A két világháború között egy hétosztályos román állami iskola volt csak a faluban és egy háromosztályos korlátozott létszámú felekezeti magyar iskola, a kántortanító vezetésével. A szüleink attól való félelmükben, hogy nem kerülünk be a felekezeti iskolába, s nem fogunk tudni írni-olvasni magyarul, mint a zsidó gyermekeket szokták, már négyéves korunkban elkezdtek tanítani írni-olvasni otthon. Azt szoktam mondani, hogy én a Sínai-hegy lábánál születtem, úgy hívják a legnagyobb hegyet nálunk, és írni-olvasni Mózesztől tanultam egy kőtábláról. Mózi bácsi volt a főolvasó ember, akkoriban nem

volt televízió, rádió, ő jött háztól házig, hogy egyformán fogyjon a petróleum. Az asszonyok fontak, a férfiak ültek és cigarettáztak. Én érdeklődő gyerek voltam, és mentem édesapámmal, sokszor elálmosodtam és elaludtam, úgy hozott haza, és hallgattuk Petőfi Sándor összes költeményét, sőt, korabeli szappanoperákat is. Most is emlékszem még passzusokra ezekből a könyvekből. Jókait is olvasott Mózi bácsi. Egy húsvéti locsoláskor egy kis csirkét kaptam, egy kis kakaska volt, azt fölneveltem és karácsony előtt a zsidó boltos néninél beváltottam öt liter petróleumra, úgyhogy egy egész télre megváltottam a nálunk való felolvasás jogát. Idillikusnak tetszik, de idillikus is volt.”

2015. április 20.

Takács Géza

A *Tanulmányok* rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk. A közlési feltételekre és a publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle>