

UD SZ

UJ
Pedagógiai
Szemle

2015 / 7–8.

TOLNAI OTTÓ AZ ÍRÓI PONTOSSÁGRÓL

A kérdőíves képességmérés új lehetőségei

Budapesti zsidó iskolák 1945–48

Kerekasztal-beszélgetés az oktatási digitalizációról

Az *Irodalom 9.* tankönyvről

A kollégiumpedagógia nehézségei

A francia közoktatás-politika változásairól

Az eredményes tanulás összetevői

KAPOSI JÓZSEF OFI-FŐIGAZGATÓ ÉS

RAB BEATRIX TANÁRNŐ KRÓNIKÁI

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET



A képekről

KUSTÁNNÉ HEGYI FÜSTÖS ILONA

Megértem már 33 tavaszt a Skanzenben, de mind különbözött a másiktól, hiszen nemzedékek váltják egymást, új gyerekcsoportok érkeznek vagy a régi ismerősök lettek idősebbek, rég látott pedagógusok jönnek újabb és újabb diákjaikkal.

Jönnek, hogy megmerítkezzenek abban a közegben, amit a szentendrei Szabadtéri Néprajzi Múzeum természeti adottságai, néprajzi közege és múzeumpedagógiai szellemisége kínál. A gondok közül és a gondoktól mentes körülmények közül érkező gyerekek egyaránt azt a receptet keresik, ami szerint boldogulhatnak, boldogan élhetnek. A Skanzen „terepasztal” ehhez a kereséshez, az oktató-nevelő munkához.

Az intézményekben dolgozó pedagógusok gyerek-állandóságához képest nekünk, múzeumpedagógusoknak pont az jelenti az erőpróbát, hogy az ismeretlenül érkező csoportok tudásszintjét, érdeklődését, képességeit pillanatok alatt felmérjük, hogy a nekik legmegfelelőbb módon közvetíthessük népi kultúránk üzeneteit. Itt bizony a kiégésnek nincs légtere és létjogosultsága.

Múzeumpedagógiai kínálatunk alappillérei azok a foglalkozások, melyek a paraszti társadalomban élt emberek egykori tevékenységeit elevenítik föl. Megismertetik a mai gyerekekkel a természetközeli ember dolgos hétköznapjait és ünnepeit. A helyzetgyakorlatok, a szerepjátékok vagy kézműves tevékenységek közben a gyermeket új oldaláról ismerhetjük meg. Az iskolai ismeretek komplex alkalmazására van nálunk mód. Egybeolvad a földrajz, az irodalom, a történelem, a rajz, a testnevelés, a környezetismeret és az énekóra. *A problémalátás, az önálló útkeresés, a probléma megoldásának mély érzelmi átélése személyiségfejlesztő hatású. Eközben a közösség is formálódik.* Olyan *élethelyzeteket* teremtünk, melyek a régmúlt köntösében, de mai problémákon gondolkodtatják el a résztvevőket. Itt kockázat nélkül *lehet tévedni.*

Konkrét tárgyi közegből kiindulva jutunk el az elvont gondolkodásig, a képzelet szabad játékáig.

Programjaink a pedagógusok körében többnyire jól ismertek, és megtalálhatók a Skanzen honlapján (www.skanzen.hu). A lapban látható képsorozattal, melyeket Deim Péter, a Skanzen fotósa, illetve múzeumpedagógus kollégáim készítettek (9., 22., 35., 56., 76., 96., 110., 116., 132. oldal), azokat emeltem ki, azokat idézem fel, amelyek legközelebb állnak hozzám, amelyek kidolgozásában, elindításában és napi működtetésében részt vettem, részt veszek.

(Folytatás a 143. oldalon)



Alkotónap – az „alkotó napocska” mint logó

A címlapon Deim Péter fotója, a *Heted7* nyári napközis tábor egyik jelenete látható, a kisfiú kezében egy kéve gabona: egy nyaláb „élet”.

ÚJ
SZ **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

65. évfolyam
2015 / 7–8.



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



TARTALOM



A képekről

LÁTÓSZÖG

- 5 TOLNAI OTTÓ:** A szék, illetve a szánszék
- 10 KAPOSÍ JÓZSEFET,** az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet főigazgatóját kérdezte az intézet munkájáról, feladatairól **TAKÁCS GÉZA**
- 23 RAB BEATRIX:** Úton a jó tanárság, úton önmagam felé

TANULMÁNYOK

- 36 BANK ÉVA:** A Képességek és Nehézségek Kérdőív használatának kérdésköre enyhén értelmi fogyatékos tanulók körében
- 57 BÁNYAI VIKTÓRIA – GOMBOCZ ESZTER:** Budapesti zsidó iskolák a holokauszt után, 1945–48

MŰHELY

- 77** Körkép az oktatási digitalizáció stratégiai vetületéről – Kerekasztal-beszélgetés – Résztvevők: **DR. ARANYOSSY MÁRTA, GOMBOS SZILÁRD, JUSZTIN TAMÁS, DR. ODRÓBINA LÁSZLÓ, PAPP ISTVÁN, PASI TUOMINEN, NAGY BOLDIZSÁR** és **PÉTERNÉ CZAKÓ EDIT** A beszélgetést vezette: **TÓTH TERÉZ**
- 89 SZANDI-VARGA PÉTER – SZÉGER KATALIN – MONDOK ZSUZSA:** Kezünkben a világ – a Valós Környezeti Tanulás Projekt fő eredményének bemutatása

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 97 GOMBOS PÉTER:** Még egyszer a digitális bennszülöttek olvasási szokásairól
- 102 MANXHUKA AFRODITA:** Egy tankönyv szerepe és lehetőségei az irodalmi kánon alakításában – Az Irodalom 9. című kísérleti tankönyv irodalomszemléletének vizsgálata

PEDAGÓGIAI JELENETEK

- 111 KANOVSZKI RENÁTA ANIKÓ:** A kollégiumi nevelőtanár mint polihisztor

UJ Pedagógiai Szemle

Az Oktatókutató 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

GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES |

SZATMÁRY NÓRA

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

KARÁCSONY ORSOLYA

Megrendelés

HIRMONDÓ ÁGNES

E-mail: kiado@ofi.hu

Szerkesztőség

Oktatókutató és Fejlesztő Intézet,
Kiadói és Kommunikációs Igazgatóság

Igazgató: Pálfi Erika

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

Telefon: 06 1 235 7200/213

Mobil: +36 30 789 1807

E-mail: upsz@ofi.hu

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

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Felelős kiadó

Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

főigazgatója: Kaposi József

Megjelenik kéthavonta.

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Zrt.

Hírlap Igazgatóság, Hírlap Értékesítési Osztály.

Előfizethető a postahivatalokban, illetve megrendelhető a szerkesztőség címén.

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

Nyomda: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft.,

2900 Komárom, Igmándi út 1.

Ügyvezető igazgató: Kovács János

Terjedelem: 9 ív

Készült: 750 példányban

ISSN 1215-1807 (nyomtatott)

ISSN 1788-2400 (online)

INDEX 25701

KITEKINTÉS

- 117 BAJOMI IVÁN:** Széles körű konzultációk a francia közoktatás fejlesztéséről

SZEMLE

- 128 Malala Jusufzai és Christina Lamb:** Én vagyok Malala (Gyertvan Renáta)

ABSTRACTS

131

NAPLÓ

- 133 Eredményes nevelés – A TÁMOP 3.1.1.-11/1-2012-0001 XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz kiemelt projekt 4. és 5. alprojektjeinek konferenciája (Veszprémi Attila és Bozsik Viola)**

- 144 Szerkesztői jegyzet**

A címlapon DEIM PÉTER
fotóművész felvétele

- B4 TOLNAI OTTÓ:** *Költő disznózsírból* (Részlet)

SZÁMUNK SZERZŐI:

BAJOMI IVÁN

szociológus | ny. egyetemi adjunktus | ELTE
Társadalomtudományi Kar | Budapest

BANK ÉVA

doktorandusz hallgató | Szegedi
Tudományegyetem, Neveléstudományi
Doktori Iskola

DR. BÁNYAI VIKTÓRIA

történész – hebraista | tudományos
főmunkatárs | MTA TK Kisebbségkutató
Intézet, Judaisztikai Kutatócsoport

BOZSIK VIOLA

szerkesztőségi munkatárs | Új Pedagógiai
Szemle | Budapest

DEIM PÉTER

fotóművész | Szentendre

GOMBOCZ ESZTER PHD.

német – magyar szakos középiskolai tanár |
főiskolai oktató | Wesley János Lelkészképző
Főiskola

DR. GOMBOS PÉTER

a Magyar Olvasástársaság elnöke | egyetemi
docens | Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar

GYETVAN RENÁTA

magyartanár, mozgóképkultúra- és
médiismeret tanár | Nézsza
Oktató- és Fejlesztő Intézet | Budapest

KANOVSZKI RENÁTA ANIKÓ

történelem – etika – ember és társadalom
műveltségterületi tanár | kollégiumi
nevelőtanár

DR. KAPOSÍ JÓZSEF

főigazgató | Oktató- és Fejlesztő Intézet
| Budapest

KUSTÁNNÉ HEGYI FÜTŐS ILONA

múzeumpedagógus | Szabadtéri Néprajzi
Múzeum | Szentendre

MANXHUKA AFRODITA

doktorandusz hallgató | ELTE-PPK
Neveléstudományi Doktori Iskola

MONDOK ZSUZSA

projektvezető | Magyar Környezeti Nevelési
Egyesület | Budapest

RAB BEATRIX

tanító | rajz szakos tanár | okleveles vizuális- és
környezetkultúra tanár | szakvizsgázott mentor
| Szolnoki Fiumei Úti Általános Iskola

SZANDI-VARGA PÉTER

doktorjelölt | NYME | Kitaibel Pál
Környezettudományi Doktori Iskola

SZÉGER KATALIN

projektvezető | Magyar Környezeti Nevelési
Egyesület | Budapest

TAKÁCS GÉZA

főszerkesztő | Új Pedagógiai Szemle | Budapest

TOLNAI OTTÓ

író | Palics

TÓTH TERÉZ

tanár | közoktatási szakértő | Budapest

VESZPRÉMI ATTILA

szerkesztőségi munkatárs | Új Pedagógiai
Szemle | Budapest



TOLNAI OTTÓ

A szék, illetve a szénszék¹

LÁTÓSZÖG

Robert Wilson (Pilinszky által ismerjük őt) rendezett volt egyszer Párizsban egy nagy széktárlatot. Azt hitte, végére tud járni az egyszerű szerkezetnek. A székeknek. Mint olyannak. Jóllehet végtelen változata lehetséges. Akárhoa élő szerkezet. Állandóan átalakul.

Én mostanság, a hokedlik után, hiszen a *Disznósír* egyik központi tárgya is egy hokedli, amelyről a kis szabó magas kunsaftjait méri (Duchamp hokedlije etc.), a sámlikba vagyok szerelmes. Hol a könynyebb, hol a súlyosabb sámlik izgatnak. Tanyám tele velük.

Egyszer Erdélyből hoztam egy fejszéket. Hasonlított a régi cipésmesterek székéhez. Emeleti lakásunkban, a központi fűtésnek köszönve, nagyot durranva kettéhasadt. Ha jól emlékszem, verseimben is regisztráltam, verseimben is visszhangzik az a durranás.

Róza barátnőnk nemrég meghívott bennünket egy általa éppen megörökölt törökkanizsai házba. Mondta, minden úgy

áll, ahogy megboldogult rokonai hagyták. Válasszunk valamit magunknak. Sokáig sétáltunk abban a kísérteties házban. És végül én: egy elefántcsontsín sámlit választottam. Amelyen üldögélve a ház lakói egy életen át a lábukat mosták, áztatták volt, körmüket vágták. Szüleimnek is volt egy ilyen elefántcsontsín sámlija. Meg ómamámnak is. Ómamám sámliját szintén megverseltem: *Ómama egy rotterdami gengszterfilmben – Mint lovukkal vitézeket* (részlet):²

*Ó az a sámlí
vitéz ómama sámlija
vitéz nagyanya is azon
trónol majd stoppol
csirkét vág morzsol
ó az a sámlí
a vitéz-féle sámlí
valójában egy mű
asztalos remekmű volt
ülökéjét középen kissé elkarcsúsították
csapjai egyben díszek is*

¹ Tolnai Ottó, újvidéki költő, író, az Új Symposion alapító nemzedékének egyik meghatározó alkotója, idén tavasszal töltötte be 75. életévét, önéletrajzi kötetéből (*Költő disznósírból – Egy rádióinterjú regénye*. Kérdező: Parti Nagy Lajos. Kalligram Kiadó, Pozsony, 2004. Elérhető a Digitális Irodalmi Akadémia honlapján is.) vett idézettel köszöntjük őt lapunk borítóján. Itt ehhez az idézethez írt jegyzete következik.

² Megjelent Tolnai Ottó *Ómama egy rotterdami gengszterfilmben – Regény versekből*. zEtna, (Újvidék), 2006. (Elérhető a Digitális Irodalmi Akadémia honlapján is.)

*fénye az elefántcsonté
arról bukik majd a földnek
vitéz ómama
arról bukik majd a földnek
vitéz nagyanya
a föld szétüti az arcuk
arról buknak mint valami
magas trambulínról a halálba*

Az jut még eszembe az idézet kapcsán, hogy székem bizonyos tekintetben rokon Mészöly szánkójával. Ami, lévén hogy egy téli jelenetben bukkan fel, Bruegel téli képére emlékeztet, illetve arra, ahogyan a gyerekek egy oldalra fordított hokedlin szánkóznak a kép jegén, szinte halljuk, ahogyan karistolják a jeget, a kép jegét... Bruegel kentaurja. Szánszék...

Az idézetet most tehát megtoldanám Mészöly szánját körülíró, Thomka Beátának írt esszém – *Mészöly karácsonyi ravatala* – egyik részletével:³

Mészöly karácsonyi ravatala

(A *Kisnaplóból*)

Thomka Beátának

A **Pallas** 15., számomra különben kedves, *Simor-kodex – Tearózsza* kötetében [...] a *Szán* szócikkhez találtam lapozni. Az ember különben is mindig úgy lapoz a lexikonokban, hogy ott feledkezessen még egy-két másik szócikknél, hogy találhasson valami mást, valami egészen

mást is... Megdöbentem, ugyanis az eset mindössze néhány héttel Mészöly Miklós halála után történt. Istenem, mondtam: a *Szán!*

Igen, még Miklós életében, Szigeti László beszélgetéskötete megjelenésekor (1999-ben)⁴ gondoltam arra, utána kellene nézni egyszer, össze kellene vetni a *Lesiklás* című novella szán-leírását a **Pallas Szán** szócikkével. De valahogy elodázódott, majd már meg is feledkeztem róla. És lám, most ott volt előttem a szócikk.

Minden bizonnyal azért fogott meg éppen ez a mozzanata Szigeti könyvének, mert Mészölyéknél ebédelve egyszer, a Városmajor utcában, Alaine látván, hogy miközben Miklós borért ment, én a másik szoba könyvespolcai, képei felé gukkerozok, azt mondta, nyugodtan menjek be, nézzek körül. Bementem.

És ott álltam Miklós íróasztala, egy szálkás szöveg előtt. Éreztem, ahogy a szöveg inai megfeszülnek, bordázata ropog. Tisztán hallottam, még dolgozik magában...

Oldalt a sok papíron egy nyitott **Pallas**-kötet feküdt. Nem mertem közelebb lépni. Most már nagyon sajnálom, hogy nem néztem meg, melyik kötetről is volt szó. A szobában egy-két szöttes, bokály, egy-két kemény tárgy. Gyorsan kiosontam, úgy hogy Miklós, visszatérve a borral, nem is vette észre, hogy benn jártam a szobában, asztalánál. A szövegnél.

Most, hogy elvéve a *Szaloniki* szócikket, rálapoztam a *Szán*-ra, a sokszor olvasott, majdhogynem fejből tudott *Lesiklás* asztalosműhelyi jelenete,⁵ s Miklós a szócikkről mondott szavai után meglepődtem,

³ Kisantal Tamás, Mekis D. János, P. Müller Péter és Szolláth Dávid (szerk., 2009): *Thomka-symposion – Ünnepi kötet Thomka Beáta köszöntésére*. Kalligram Kiadó, Pozsony.

⁴ *Párbeszédkísérlet – Mészöly Miklós* – A kérdező: Szigeti László. Kalligram Kiadó, Pozsony.

⁵ Az elbeszélés Mészöly Miklós *Szárnyas lovak* (1979) című kötetében jelent meg. Szépirodalmi Könyvtudományi Kiadó, Budapest. Elérhető a Digitális Irodalmi Akadémia honlapján is.

hogyan valójában mindössze 16 rövid sorról van szó. Érdekes, a szócikket nézegetve nem a szakszerű, úgymond mészölyös téli részletek fogtak meg, hanem éppen hogy az egyiptomiak sivatagi szánjai, amelyeken a követ és a szobrokat szállították a Nílus partjától (s közben persze azt is látnom kellett, hogy Miklós egyáltalán nem élt ezzel az adattal, a telet nem ellenpontosza a nyárral, mert egy szövegben vagy tél van, vagy nyár), máris kedvem kerekedett leírni egy ilyen piramis építését a forró homokon, foglalkozni a munkással, akinek kizárólag ez a feladata, egész életében ezzel foglalkozik, ez a mestersége, hogy a szán talpa alá folyamatosan olajat öntögessen, csorgasson művészi tökélyel a forró homok nyomvonalára...

De térjünk vissza a Szigeti-könyv említett részletére, ahol Miklós mellesleg *tájékozódónak* nevezi magát, milyen szép is ez, a tájékozódó ember, a kiscserkész, tenyerén rezgő busszólával, a magára hagyott katona – tájékozódó ember, jöllehet én pontosítónak tudtam, egy kínosan pontos embernek, aki mást se tesz, mint folyamatosan pontosít, térjünk vissza a lexikonhoz, ugyanis talán a legszebb, legszakszerűbb szavakról van szó, amelyet a **Pallas Nagylexikon**ról valaha is mondtak, figyeljük meg, milyen bőkezű a jelzőkkel, ami különben egyáltalán nem jellemző rá:

Egyik legfontosabb örökös munkaeszközöm a Pallas Lexikon, amelyik szerintem és számomra a magyar lexikonok közül az eddig leggazdagabb és legtágasabb. Tudniillik a régió tárgyi és egyéb információs apróságait is iszonyatos gazdagságban tartalmazza. Ez pedig egy tájékozódó számára nem lebecsülendő dolog. Sokszor nyúlók érte. Szócikkeinek gazdagsága is rendkívüli. Még a használati tárgyak vonatkozásait is hihetetlen precizitással

írja le. Hirtelen nem tudom felidézni, melyik írásomban, a szánkókészítéshez hitelesen kellett tudnom azt, hogy melyek, milyenek és hogyan készülnek a szánkók alkatrészei, s hogy belőlük milyen áttételes jelentést kaphatok, illetve tudok kisajtolni. Ilyenkor mindig ilyesmiknek nézek utána. Most is meghat a Pallas Lexikon isteni szánkóleírása.

Először is tágasnak mondja, azt mondja, a legtágasabb magyar lexikon. Majd arról beszél, hogy a régió apróságait iszonyatos gazdagságban tartalmazza. Igen, hát mi másról is szól Mészöly prózája, mint a Varsó és Belgrád, Trieszt és Szaloniki közötti régió apróságairól, egy pálcikákból épített *Zenta* nevű hajóról például.

Meglepő ez az érzelmes viszonyulás, írók szövegeihez sosem is viszonyult ilyen érzelmesen, mindig kemény tudott maradni, szinte ez az egyetlen hely, ahol elérzékenyül, meghatja a szán leírása, precíznek, hitelesnek mondja, sőt isteninek. Ám különös módon mégis sokkal kevesebbet vesz át belőle, kevesebb vonatkozásával él, mint gondolnánk. Tehát nem azért érzékenyül el még most sem, felelőlegesen a cikket, mert sok mindent meríthetett belőle, hanem a szócikk szépsége miatt, úgy gyönyörködik benne, mint egy műalkotásban. Íme a szócikk teljes egészében:

Szán v. szánkó, csúszó jármű. A nagy csúszósurlódás miatt csak oly utakon használható, ahol a surlódási tényező minimális, mint hóval vagy jéggel borított pályán. Már az egyiptomiak is szánon szállították az óriási emlékszobraikhoz való köanyagokat, illetve magát a szobrot a Nílus partjáról a felállítás helyére és ez alkalommal a szán talpa alá folytonosan olajat öntö-

gettek. Részei a talp az elől felgömbülő orrzóval, a talpakba bevérik elül-hátul az eplényeket vagy szánkólábakat, melyekre keresztirányban a vánkások, azaz keresztkötfák jönnek. A vánkásokon nyugszik a korba, melynek oldalsó elcsúszását megakadályozzák a vánkások szélein levő rakoncák. A szán elülső részén a szánrúd van. Lásd még Kézi szán és Nagy szánkó.

Ne feledjük, a szócikket G.K. – Gaul Károly írta. Amit róla tudunk, azt szintén magából a **Pallas**ból tudjuk, noha a lexikon utal a *Szinyeire* is. Álljunk meg nála egy pillanatra, hiszen magunk is kíváncsiak vagyunk, ki ez az ember, aki így tud leírni egy szánkót, kiről a szigorú Mészöly ilyen szuperlatívuszokban beszél, meg hát azért is, mert tulajdonképpen a mi régi-ónkból való, ugyanis Gaul Károly, gépészmérnök noha Garbócon született, a reáliskolát Nagy-Kikindán végezte. Gaul, aki Közép-Európa országaiban a faipart és az ipari szakoktatást tanulmányozta, a különböző faipari ágak gyakorlati elsajátításával is foglalkozott, fűrt-faragott, mobiliákat szerkesztett. A budapesti állami ipariskola, majd a műgyetem magántanára. A technológiai ipari múzeumnál szervezett ipari rajztanfolyam faipari osztályának vezetője. 1890 óta a Magyar Királyi Technológiai Iparmúzeumnál ő van megbízva a faipari ügyekkel. E lexikonban is ő írja a faiparra vonatkozó cikkeket. [...]

Most akkor nézzük, vegyük szemügyre Mészöly nevezetes leírását, a hegyi barakk-szerű műhely, ahol a sílécet is készítették, illetve hát magának a szánnak a mészölyi rajzát:

A csupas az égöről permetként hullott le a megpörkölődött fűrészpor, amikor belétrünk. Néhány kucsmás férfit ta-

láltunk bent, akik forgácsba süppedt csizmában, éppen egy félig kész szánkót álltak körbe, mint egy karácsonyi ravatalt. A talpak orrójáról még hiányzott a farkasfejdíszítés, ami fontos tradíció lehetett ezen a vidéken; de a vánkos, a korba, a rakoncák már nagyjában egymásba voltak eresztve. Azt hiszem, itt éreztem meg először, hogy sokkal messzebbre vetődtem el otthonról, mint ahogy számítottam rá. És ruszinul sem tudtam egy szót sem.

Az égő csupas, a fűrészpor megpörkölődött. A félig kész szánkót kucsmás férfiak állják körül. Meghitt hangulat. E hideg szakszerű és mégis akárha valami más, ősi nyelven írt (Illyés Gyulánál találni hasonló leírásokat) szöveg a farkasfejdíszlet észrevétlen mégis valami egészen mássá tűnik át, ugyanis Mészöly a természetben és a tárgyak viszonylatában is valami tökéletességet szeretne tetten érni, mint ebben a szövegben, a *Lesiklás*ban írja egy másik helyen, valami teljesen jelentéktelen, megferdült korlátkarikák kapcsán, hogy: „Mintha kizárólag ezen a ferdeségen múlt volna valami tökéletesség, és semmi más.” Igen, a munkálat alatt lévő, az éppen elkészült új tárgyban, a szánban is ezt keresi, ezt a tökéletességet, ezt az abszolútumot leli meg, hogy végül mégis egy nagy szaltót tegyen, elrugaszkodjon ettől a szakszerűségtől, ugyanis azt kell látnunk, a kucsmás emberek, minden bizonnyal ruszinok, valami csodát állnak körül meghitten. Első pillanatban valami születésre gondolunk, ám Mészöly keményebb, kínosabb, könnyörtelenebbül pontos, nem kis megdöbbenésünkre, noha nála nem ritka a hasonló váratlan gesztus: ravatálnak nevezi. Karácsonyi ravatálnak az éppen elkészült szánt.

Igen, ez a mészölyi művészet, ahogy ő mondaná, kicsire lebontva.

Ahhoz, hogy ilyen képet rajzolhasson, Mészöly rajza mindig mérnöki, ahhoz, hogy ilyen képet festhessen, mert ez a jelenet tulajdonképpen már nem rajzos, kellett a belső szerkezet, a szerkezet belső egzakt rajza, kellett az orrzó, a vánkos, a korba, kellett a rakoncák, hiszen egy ravatalt nem festhet csak úgy oda a semmiből a semmire, a szerkezet rajza nélkül valami könnyű kitalációnak tűnne csupán. Igaz, azt nem tudjuk, illetve hát ahhoz, hogy erről a problémáról beszélni tudjunk, egész világlátását, filozófiáját kellene érintenünk, de egy ilyen kis műfajban, amilyen a mienk, amely tudatosan koncentrálna semmis részletekre, ahogy ő mondja, ré-

gionk apróságaira, nincs erre helyünk, és talán merszünk sincs a válaszra, tehát ezért mondjuk így, nem tudjuk, miért is éppen ravatal. És miért nem jászol például? A karácsonyi jászol, ezt melleleg jegyezzük meg, egyedül csak még Beckett-nél változhat ravatallá... Jóllehet ugye, egy száncó, mondjuk Bruegel *Téli vadászatának* előterében, az egy száncó, melyet egy fehér fejkendő, fehér kötényes lány húz, egy pirosszoknyás lány pedig meglövegol, igen, az egy száncó, amely, ki hinné, ha jobban megnézzük Bruegel képét, tulajdonképpen nem más, mint egy felfordított szék, ami viszont ugye, szintén Gaul Károly szakterülete ismét...

Szentendrei Néprajzi Múzeum – múzeumpedagógiai program



Beöltözve – átlényegülve

A jelzesszerű öltözet segíti az átlényegülést. A hagyományos nagycsalád dolgos hétköznapiját modellező foglalkozáson mindenkinek jut munka, így a feladatok végeztével a legkisebbekben is megfogalmazódik: „A közös munka sok siker.” Remek alkalom ez a közösségépítésre.



Szerepjáték csuhébábokkal

A természetes anyagokból készített játékszerek múlandóak ugyan, de elkészítésük közben és a velük való játék során is „tapasztalati nevelés” valósul meg.



Munkák a ház körül – „Köp, köp, köpülök, szép csendesen csücsülök.”

A nemenkénti munkamegosztás szerint végeznek a lányok és fiúk olyan házimunkákat, amelyeket a család ellátása érdekében elődeinknek is kellett végezniük. Felvetjük a kérdést: ma ki, milyen mértékben és módon vesz részt a családi munkamegosztásban?

KAPOSI JÓZSEFET, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet főigazgatóját kérdezte az intézet munkájáról, feladatairól TAKÁCS GÉZA¹

– Az OFI története a magyar közoktatás története is. Hogyan született meg az intézet mai konstrukciója?

– Az OFI alapvetően az 1962-től 1990-ig létező Országos Pedagógiai Intézet utódaként, a 90-es évektől kezdődő, oktatáspolitikai döntések nyomán megvalósuló intézményi összevonások és átszervezések eredményeként alakult ki. Ebben a folyamatban olyan intézetek olvadtak be, illetve váltak ki a szervezetből, mint az Oktatáskutató Intézet, a Professzorok Háza, a Nemzeti Szakképzési Intézet, az OKÉV,² a KÁOKSZI³ vagy az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum – mindannyiszor jelentős „traumát” okozva a szervezeti átalakulás menedzselését illetően, de egyben lehetőséget is adva a szakmai kompetenciák körének bővülésére és a szélesebb együttműködésre.

Az OFI történetének feldolgozása céljával készült már egy interjúkötet 2009-ben,⁴ amelyben a mostanéhoz hasonló beszél-

getések találhatók az intézmény néhány egykori főigazgatójával, de összefoglaló, pontos, kronologikus leírás nem született még az egyes elődintézmények sorsa alakulásáról és egybeolvadásuk-különválásuk történetéről – bár terveink közt szerepel ilyen. Így most én is csak néhány fontosabb pontra utalnék.

Az OFI sajátos pályáivet futott be. A legtávolabbi előd, az Országos Pedagógiai Intézet, '90-ben, a rendszerváltáskor megszűnt, darabjaira hullott, majd egyes részlegeiből Zsolnai József vezeté-

sével megalakult az Országos Közoktatási Intézet (OKI).

De néhány év alatt kiderült, hogy az oktatásügy nem maradhat relatíve önálló szakmai, szakpolitikai pályán, ami az első éveket jellemezte; az oktatáspolitikai, a közoktatás is a pártpolitikai csatározások terepévé vált, így központi szakmai intézménye sem járhatta a maga útját. Átszervezések, szerep- és feladatmódosulások, költözések jellemzik ezt az időszakot.

átszervezések, szerep-
és feladatmódosulások,
költözések jellemzik ezt
az időszakot

¹ A beszélgetésre júniusban került sor.

² Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont

³ Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény

⁴ Mayer József (2009): *Az OFI története narratívák tükrében*. OFI, Budapest. (<http://www.ofi.hu/kiadvany/az-ofi-tortenete-narrativak-tukreben>)

Ez alól a Zsolnai József és Mihály Ottó fémjelezte kezdetek és újraalapozás után Halász Gábor igazgatói évei jelentenek még kivételt, amikor az európai minta volt szem előtt, a kutatás-fejlesztés nyugati modelljének meghonosítása volt a program, az Oktatáskutató Intézet örökségét képviselve. Programját jól reprezentálják az Intézet olyan kiadványai, mint a *Jelentés a közoktatásról*-kötetek,⁵ az évenként megrendezett országos szakmai konferenciák, valamint az Intézet bekapcsolódása a nemzetközi kutatási-fejlesztési folyamatokba (az európai kutató-fejlesztő intézmények konzorciumába való felvételünkön túl az Intézet vezetője a testület elnöki feladatait is ellátta 2004 és 2006 között).

Halász Gábor 2006-os lemondását követően anyagilag és szervezetileg is újra nehéz évek következtek. Több program, több vezető követte egymást.

2010 végén, 2011 elején, az Intézet tudományos és szakmai főigazgató-helyeteseként kaptam a fenntartótól főigazgatói megbízatást. Talán nem meglepő, épp válságos időszakot éltünk. Amellett, hogy az Intézetet egy százezeres nagyságrendű szabálytalansági eljárás fenyegette, olyan belső szakmai-morális erodálódás zajlott, mely már nemcsak a szakmai munka minőségét befolyásolta, hanem az Intézet fennmaradását is kérdésessé tette.

Azóta eltelt négy év vezetőváltás nélkül, de az OFI hihetetlenül sokat változott ebben az időszakban is. 2010 végén nagyjából 150 munkatársa volt, és a költségvetése nem érte el az egymilliárdot. Most, ha a projektjeinket is beszámítjuk, 1300-nál több a munkavállalónk, és a havi kifizetéseink nem egyszer megközelítik a 2010-es évi költségvetésünket. Tehát egészen mások ma a nagyságrendek. De

ha csak az alapköltségvetést és az alapfeladatokon dolgozó munkatársakat nézzük, a létszám megközelítőleg a kétszeresére, a költségvetés a négyszeresére nőtt.

S nemcsak a méretek változtak: a hányatott sors azt is jelenti, hogy folyamatos költözésben voltunk: a Gorkij fasorban érte az Intézetet a rendszerváltozás, innen a Könyves Kálmán körúton és a Dorottya utcán át a Szalay utcába vezetett az út, onnan költöztünk tavaly a Szobránc utcába, jelenlegi helyünkre. (Persze a külön telephelyeket és azok változásait nem sorolom, ma is több van belőlük.) Nem meglepő, ha ilyen körülmények között csak néhány időszakra volt jellemző az, hogy az Intézet a szakmai, a szakpolitikai és a tágabb közvélemény előtt is a méltó helyén volt, és támogatás, elfogadás, együttműködés vette körül, jellemezte a mindennapjait. Ma efelé igyekszünk, s talán ebben a tekintetben is jó úton haladunk, a pedagógusok mind jobban megbarátkoznak az OFI kiadványaival, ez látszik a programjaink részvételi adataiból, illetve honlapunk látogatottságából is.

– *Nem lehetett volna megúszni az átalakítások sorozatát?*

– Az OFI-nak talán nem lett volna szüksége erre a hosszú vajúdságra. Hiszen az a konstrukció, ami mára hosszas útkeresést követően kialakult, vagy legalábbis kialakulóban van, annak a lehetősége már az OFI-ban is benne volt. A '70-80-as évek Pedagógiai Intézetében – a helyzetéből és a korból fakadó ideológiai meghatározottsága ellenére – magas színvonalú szakmaiságot képviselő, nemzetközi kitekintéssel bíró munkatársak is dolgoztak. Ebből a műhelyből jó eséllyel kialakulhatott volna

⁵ 1995, 1997, 2000, 2003, 2006 és 2010-es dátumozással készült elemző kötet.

egy, a kor kihívásaira megfelelően reagáló, modern kutatási-fejlesztési-módszertani eszköztárral rendelkező pedagógiai tudásközpont. Azon kevesek, akik még az OPI-ból vagy az Oktatókutató Intézetből vannak itt köztünk, sok dolgot másként, mondhatni jobban vagy alaposabban tudnak, értenek, mint mi, akik később vagy máshonnan jöttünk. 1985-től már igazi reformok kezdődtek a közoktatásban – ekkortól indultak és nyertek polgárjogot az iskolakísérletek, és kezdtek el kialakulni az intézményi-helyi autonómiák – s az OPI a helyén volt, meg tudott birkózni a feladatokkal. Nem utolsósorban azért, mert a belső feladatmegosztás a kutatás-elemzés, a tartalmi-módszertani fejlesztés és a pedagógiai szolgáltatás terén hatékonyan működött és egymást segítette. Ma ezek a folyamatok sokkal komplexebbé váltak, ezért egymásra épülésük is sokkal fontosabbá vált. Az iskolák számára különösen fontos lenne, hogy támaszkodhassanak egy szakmai és morális értelemben is hiteles intézetre.

– A minőségi intézeti munkának „minőségi” munkatársak a feltételei. Honnan jönnek? Kik ők?

– Kiből is lesz jó oktatáskutató-fejlesztő szakember? Kétféle út van. Az egyik az, hogy valaki az egyetem után rögtön kutatói pályára lép. Erre nálunk kevésbé van lehetőség, épp ezért az elmúlt évek egyik legfontosabb intézkedésének gondolom a gyakornoki program elindítását, amely során PhD-hallgatók töltenek két-három évet nálunk, és a gyakornoki időszak végén, amennyire szűk lehetőségeink engedik, igyekszünk megtartani a mentorált szakmai együttműködés során ígéretesnek bizonyuló fiatalokat. Sajnos, többen pont azért nem maradnak, mert az egyetemeken

sokkal nagyobb eséllyel tudnak tudományos karriert befutni, mint nálunk.

A másik út, hogy valaki iskolában dolgozva kerül kapcsolatba az Intézettel, s együttműködve, komoly tanulási folyamat során válik pedagógiai fejlesztővé, kutatóvá.

Az oktatáspolitikai megrendelések leginkább rövid távúak, a pedagógiai kutató-fejlesztő szakember azonban „nem állítható” elő rövid határidővel, kívánság szerint. Például a tantervfejlesztéshez olyan komplex szakmódszertani és szerkesztési tudás kell, amely éveken át tartó folyamatos felkészüléssel szerezhető meg, és csak folyamatos szellemi erőfeszítés mellett nem avul el. Ha ez a tudás eltűnik, sokáig nem pótolható.

Itt van egy különös történet, Halász Gáboré, korábbi főigazgatói elődömé; ahogy már említettem, az ő tudása mögött a Gázsó Ferenc fémjelzte Oktatókutató Intézet évtizedei vannak, mélyen visszanyúlva a rendszerváltozás előtti időkbe. Azt a műhelyt kezdettől jelentős szakmai-szellemi autonómia jellemezte, nemegyszer kiegészülve a politikai kontextust felülíró európai nyitottsággal. Jó néhány esetben bátor, kritikus, de megalapozott elemzések sorával álltak elő: sajátos módon ez ma is egyre nélkülözhetetlenebb „termék” volna! Az Oktatókutató ma az OFI része, de az OFI-nak még mindig van tanulnivalója az oktatáskutatók nagy hazai és nemzetközi viszonylatban is elismert nemzedékétől.

A több évtizedes kutatói-fejlesztői tapasztalatot lényegében semmi nem pótolhatja. A pedagógiai kutatásnak, fejlesztésnek van egy sajátos kontextusa, egyfajta belső mozgásrendje, amit nem lehet sem felfüggeszteni, sem figyelmen kívül hagyni. Ez a felkészültség épp arról szól, hogy kezelni tudja a nehézségeket, mivel egy program indulásánál sosem látható ponto-

san a végeredmény, számolni kell a menet közbeni hatásokkal és ellenhatásokkal. Ezért az egész folyamatban olyan belső önmozgást kell működtetni, amely interaktivitáson alapul, és folyamatosan indukálja az innovációs elemek beépítését. Minden kezdeményezésnek van előtörténete, ami megint csak nem hagyható figyelmen kívül. A fejlesztő az elmélet és a gyakorlat szakembere egyszerre: nem csupán elméleti síkon gondolkodik, hanem mindig az adott kontextusban, és mindig azokra is odafigyelve, akik megvalósítják, akikre irányul a fejlesztés. Eleméz, tanulmányt ír, közvetít, tervez és reflektál.

Az Intézetnek minden „átalakítási kacskaringó” ellenére is mégiscsak a legfontosabb szakmai értéke ez a kutató-fejlesztő és innovációs tudás, vagyis a K+F+I.

Azért hangsúlyozom ezt, mert sokféle feladatunk van, de ez az a mag, ez az a szellemi – ha tetszik, tudományos – töke, ami megkülönböztet minket az ágazat többi intézetétől.

A kutató-fejlesztő munkatársi állomány utánpótlás-nevelésének '90-es években kialakult rendszere megszűnt a 2006-os vezetőváltást követően. Ezért is különösen fontos, hogy 2012-től a gyakornoki program elindításával sikerült ezt a hagyományt feleleveníteni.

Az Intézet szellemi tőkéjének értékes része az a kapcsolati háló, amely a különféle nemzetközi intézményekkel, szervezetekkel való együttműködés során kialakult, ezt igyekszünk folyamatosan bővíteni, s törekszünk arra, hogy minél több nemzetközi projektbe bekapcsolódjunk. Csak a legfontosabbakat említve: az Intézet tagja a CIDREE-nek (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe), az európai oktatási kutató-fejlesztő intézetek konzor-

ciumának, az EU, ET és az OECD különböző munkacsoportjainak; az Eurydice Irodán keresztül pedig adatot szolgáltat a magyar, illetve adatot gyűjt az európai országok oktatási rendszeréről. Ebben az évben több fontos rendezvény is zajlott/zajlik Budapesten. Az ELINET (European Literacy Policy Network) nevű hálózat, melynek célja az anyanyelvi műveltség, az írás-olvasástudás fejlesztése az élethosszig tartó tanulás folyamatában, áprilisban konferenciát tartott Budapesten, melynek házigazdája az Intézet volt. Ugyancsak mi szervezzük az imént említett CIDREE éves konferenciáját 2015. november 5-én Budapesten. E konferencia témája is az írás-olvasástudás fejlesztése (Improving Literacy Skills across Learning), és egyik fő eseménye lesz az azonos címmel megjelenő

CIDREE-évkönyv bemutatása, melyet Intézetünk munkatársai szerkesztettek. A szervezet tavalyi évkönyvének témájáról pedig a szeptember elején megrendezett ECER-

konferencián (Education and Transition – Contributions from Educational Research) tartottak előadást az Intézet a kötetben publikáló munkatársai – köztük magam is. A közelmúlt eseményei közül kiemelném még a júniusban lezajlott nemzetközi konferenciánkat a pedagógusképzésről.

– *Milyen feladatok megoldásán dolgozik ma az Intézet?*

– Vegyük hát sorra. Az oktatáselemzés és -értékelés terén számos kiadványunk, háttér tanulmányunk van, és folyamatosan bővül ezek köre. A tanterv- és iskolafejlesztés, követelményfejlesztés, érettségi tantárgyi fejlesztés meghatározó szakmai műhelyei találhatóak nálunk, miként az iskolai közösségi szolgálat (IKSZ) szellemi

a fejlesztő az elmélet
és a gyakorlat szakembere
egyszerre

Talán nem túlzás, ha azt állítom, hogy ezeknek a munkatársaknak nemegyszer rendkívülinek nevezhető feladatokat is meg kellett oldaniuk. Amikor például megszületett az oktatáspolitikai döntés, hogy a tankönyvek terén egy új szakaszt kell elindítani, s ebben az államnak meghatározó szerepet kell vállalnia, a feladat végrehajtásával az Intézetet bízták meg. Kiadványaink már az előkészületek során az oktatáspolitikai viták keresztútjába kerültek, soha nem látott tankönyvkritikai aktivitás jellemezte az elmúlt évet, céltáblájává váltunk a változás ellenzőinek. Miközben számunkra az volt a kérdés 2014 tavaszán, hogy egyáltalán képesek leszünk-e az elvárt színvonalon, új tartalommal, időre előállítani a tankönyveket. Sok volt a bizonytalanság, nagy volt a kockázat. Végül 52 iskolai kiadványunk jelent meg szeptemberre, természetesen nem hibátlanul. S persze minden pontatlansá- gért, hibáért meg is kaptuk a magunkét. A szakmai vitákat akkor is, ma is örömmel vállaljuk, hiszen az a meggyőződésünk, hogy ezek révén érhető el a tankönyvek tekintetében is a legjobb színvonal. A kísérleti tankönyvek jellegükből fakadóan több fordulóban készülnek el: a készítés – kipróbálás – korrekció folyamatán keresztül nyerik el végleges formájukat.

– Az Intézet tehát az oktatáspolitikai megrendelés és az iskolai innovációs lehetőségek természetes korlátai szorításában dolgozik?

– Az oktatáspolitikai természete más, mint egy kutató-fejlesztő és a pedagógusok szakmai munkáját segítő intézményé; a miénk az iskolai valósághoz, a reális cselekvési lehetőségekhez kell, hogy igazodjék. Mi

hiába alkalmazkodunk a döntésekhez, az iskola nem alkalmazkodhat hozzánk. Köztes helyzetünk van, és örülnék, ha ebben a szerepben jól működnenk, de hatékonyságunkat az oktatáspolitikai erősítheti és gyengítheti is. Akkor jó egy irányítási rendszer, ha „többféle hangszeren tud játszani”. Nem mindig szükséges a trombita erős hangja, van úgy, hogy egy fuvola hatásosabb. A különböző szintű problémák megoldásaira az oktatáspolitikai eszközrendszer különböző eszközei kelljenek. Talán bizonyos oktatáspolitikai döntések keresztülvittele hatékonyabb, ha egy szakmai háttérintézmény támogatását érzi maga mögött egy pedagógus, nem pedig úgy éli meg, hogy egy kormányhivatal előírásait kell teljesítenie.

Egy intézkedéstől várható konfliktusok többsége előre látható. Mi az egyeztetések pártján állunk. Ha tehetjük, a programjainkban érintettekkel leülünk, beszélgetünk, tárgyalunk. Ha a „Fejlesztünk együtt!” attitűdjét akarjuk erősíteni, és a gyakorlatot is be akarjuk kapcsolni a fejlesztésbe, akkor érteni kell a különböző nézőpontokat.

és a gyakorlatot is be akarjuk kapcsolni a fejlesztésbe, akkor érteni kell a különböző nézőpontokat.

Megítélésem szerint akkor lehet sikeresen menedzselni az oktatáspolitikai folyamatokat, ha az ezeket moderáló szakmai háttér megfelelő felkészültséggel és autonómiával van felvértezve. Ezt igazolja például az OFI és a Zsidó Közösségi Kerekasztal közötti egyeztetési folyamat is a Nat és a kerettantervek ügyében.

Az oktatási rendszer alapjai alakultak át 2010 és 2014 között. Új köznevelési törvény született, új Nemzeti alaptanterv készült, a pedagógus-életpályának új rendszere alakult ki, gyökeresen megváltozott az intézményfenntartás rendszere, meg-

szerveződött a szaktanácsadás, a minősítés, a tankönyvek terén is fordulat történt. Magam azt reméltem, lassabban, megfontoltabban lépünk tovább, és egy olyan időszak következik, amikor lehetőség nyílik az alaposabb kidolgozásra, a korrekcióra. De úgy látom, hogy még nincs vége az átalakítási elképzeléseknek. Személyesen is aggódom a szakképzési rendszer közoktatásról való leválasztása miatt, ebben komoly kockázatot látok. Szakközépiskolába jártam, közel húsz évet szakközépiskolában tanítottam, szakmunkásképzős gyerekekkel foglalkoztam, az első tantervfejlesztésem is rájuk irányult, ismerem ezt a világot. Elfogadtam, elfogadom, hogy a szakmunkástanulók számára az iskolai programot, a tantárgyi, szakmai felkészítést hangsúlyosan ki kell egészítenie a szakmai gyakorlatnak. Sőt, úgy gondolom, hogy azok számára, aki napi tanulási kudarcokkal küzdenek (márpedig a szakiskolások között sok ilyen tanuló van), a szakmai felkészítés egyfajta terápia a tanulási képességek fejlesztése területén. Az azonban aligha lenne hosszú távon jó, ha a közismereti oktatás válna járulékos elemévé a szakmai felkészítésnek, gyakorlatnak. Az oktatási rendszer, amit sokáig egysegősíteni szerettünk volna, most mintha kettészakadni látszana. Mindenképpen jó, hogy a gazdasági szereplők és az iskola közelebb kerülnek egymáshoz. Csakhogy mit kezdenek egymással, felkészültek-e erre az új, szoros összekapcsolódásra mindkét oldalon, milyenek az arányok, a mértékek, a lehetőségek? Ezek a döntő kérdések.

Ha a tartalmak felől értékelem ezeket a történeteket, például a tankönyveket, akkor lehet, hogy az OFI önmagától egy kicsit bátrabb lett volna, ha a tempó felől nézem, akkor meg lehet, hogy lassabb. Ha lett volna elegendő időnk és lehetőségünk,

egy korszerűbb és nemzetközi trendeket jobban figyelembe vevő fejlesztést indítottunk volna el, természetesen sokkal több időt szánva mind a megvalósításra, mind a szükséges szakmai konszenzuskeresésre is.

– *Mondana egy példát az adott helyzetben feloldhatatlan szakmai dilemmákra?*

– A kerettanterv megfogalmazta, hogy az 1945 utáni történelem és az állampolgári ismeretek meghatározó jelentőségű tananyag, így ennek feldolgozására az általános iskola 8. és a középiskola 12. évfolyamán meg kell teremteni a szükséges időt. Ennek a kárvallottja a korábbi korok történelme lett, így a teljes ókort és középkort a 9. évfolyamon kell tanítani. Természetesen nem úgy, ahogy eddig. De ennek a változásnak a szakmai feldolgozására, az új arányok, mértékek megtalálására időt kell hagyni a pedagógusoknak. Úgy látom, hogy 2012-ben talán radikálisabban kellett volna átalakítani a korábbi NAT-ot, amely

az új arányok, mértékek megtalálására időt kell hagyni a pedagógusoknak

feltehetően a műveltségterületek újrastrukturálását is magával hozta volna. De a rendelkezésünkre álló bő egy esztendőben erre még gondolni sem lehetett. Ennek követke-

ményeként – bár számos új értékkel gazdagodott a Nat, továbbra is a nyolcvanas évek pedagógiai felfogását őrzi, holott a 21. századra kellene koncentrálni. (Jó példa erre, hogy a mozgókép- és médiaműveltség még ma is a művészetekhez van besorolva, holott ma már sokkal inkább a digitális kompetencia világában lenne a helye).

A történelemtankönyveknek, ahogy a többinek is, sok-sok szakmai párbeszéd során kellett volna megszületniük, hiszen a tankönyv nemcsak pedagógiai eszköz, hanem egy tudományág jelenkori tükré is. Sajnos ezekre a párbeszédre nem volt

lehetőség. Pedig a tudományok legjobbjai – ha kellő idő áll rendelkezésre és kellő mértékben érzékelik a nevelés-oktatás jelenlegi problémáit – bizonyára sok kérdésben segíthettek volna nekünk. Csak a példa kedvéért említem, hogy a '78-as tantervet a '72-es párthatározat előzte meg, és '82-ben vezették be, vagy azt, hogy a '95-ben megjelenő NAT első változata '88-89-ben készült el. Tehát míg korábban 7–10 év telt el a politikai döntéstől az iskolai gyakorlatig, addig most ez a folyamat két év alatt zajlott le. Ez még jelenkorunk felfokozott tempójú világában is nagyon gyors iram.

Keserű tapasztalatként kell megállapítani, hogy az elmúlt negyedszázadban sem kapta meg az oktatásügy azt a társadalmi rangját, hogy politikai küzdelmekről relatív függetlensége legyen. Alig volt olyan szakmai program, amelyik kormányzatokon átívelően készült volna és kormányzatokon túl is változatlan formában „életben maradt” volna. Ennek egyik következménye a pedagóguspálya leértékelődése, ugyanúgy, ahogy a nemzetközi összehasonlításban a diákjaink romló teljesítménye is. Fontos volna a mindenkori oktatáspolitikának tudatosítania azt, hogy az oktatási reformok megtervezéséhez, végrehajtásához megfelelő idő szükségeltetik, és a döntések meghozatalát érdemes tényekre alapozott szakpolitikai elemzéseknek megelőzniük, továbbá lényeges lenne hangsúlyosan támaszkodniuk azokra az önálló szakmai-tudományos műhelyekre, amelyek e folyamatok menedzselésében komoly tapasztalatokkal bírnak.

– *Hogyan lehetne másképp?*

– Voltak az elmúlt évtizedben próbálkozások a politikai megosztottságon felülemelkedő közoktatási számvetésre, tervezésre, ilyen volt az Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal,⁶ majd a Sólyom László kezdeményezte Bölcsék Tanácsának 2009-es kötete, a *Szárny és teher*,⁷ de ezek egyike sem tudta

az oktatáspolitikai döntéseket érdemben befolyásolni vagy más gondolkodásmódra sarkallni.

Az OFI szakmai műhely, nincs nyilvános és

nyílt politikai vita a különböző értékrendű és politikai elkötelezettségű, felfogású emberek között. Természetes – és többnyire termékeny – az együttműködés, a szakmai egyeztetés, minden vitával együtt, a különböző álláspontokat képviselők között, hiszen mindig a konszenzus keresése a meghatározó attitűd. Emlékszem az érettségi 2005-ös reformjára. Ez azon kevés nagy program közül való, melynek a kidolgozására volt elegendő idő, s mindmáig elfogadhatóan működik. 1995-ben kezdődött meg a fejlesztő munka, nagyon különbözőek voltunk, szakmai preferenciáink sem egyeztek, de adott volt a közös ügy, s egy olyan attitűd, hogy számoljunk a realitásokkal, mérjük föl, tisztázzuk, mit lehet átvinni az elképzeléseinkből a gyakorlatba. Vannak, akik úgy emlékeznek a tíz évvel ezelőtti bevezetésre, hogy akkor micsoda konszenzus volt, pedig egyáltalán nem volt egyszerű történet. Például a történelem írásbeli vizsgával szemben jelentős volt az ellenállás, holott ma nincs olyan tanár, aki ezt kritikával illetné, sőt, a többség

a konszenzus keresése
a meghatározó attitűd

⁶ Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv 2008 – A magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat Kormányzati Gazdaság- és Társadalomstratégiai Kutató Intézet www.oktatasikerekasztal.hu/zoldkonyv/zold_beliv.pdf

⁷ <http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf>

örül neki, mert felértékelődött a tantárgya. De jól tudjuk, hogy emiatt annak idején mennyi vita és konfliktus volt. Nélkülözhetetlenek tehát azok a szakmai műhelyek, ahol az álláspontok ütközhetnek s egyúttal egyeztethetők. Ez előfeltétele a sikeres szakpolitikának.

Visszatérve a jelenre: két évvel ezelőtt képesek voltunk hónapok alatt előállítani a szakiskolai tankönyvet, tavaly az új erkölcsstantankönyv szinte hetek alatt készült el; ennek a titka az Intézetben felhalmozódott kutatófejlesztő-innovációs tudás, az intézményi tudáshálózat, a könyvtártól a kutatáson át a lapkiadásig. Minden teljesítményünk alapvető forrásai azok a szakmai tudással rendelkező és tudományos normákat követő műhelyek és az ott dolgozó munkatársaink, akik hihetetlen alkalmazkodási és adaptívitási képességekről tettek tanúbizonyságot az elmúlt években. Csak köszönettel és hálával tartozom nekik, hiszen a kényszerhelyzetekben pillanatok alatt képesek olyasmire is, amire szinte csak a mágusok. A legjobb lenne persze, ha nem kényszerülnénk bűvészmutatványokra. Hiszen az azonnali eredmény is eredmény, de nem biztos, hogy a hosszú távú célokat eredményesen szolgálja.

Ha gyors sikereket akarunk, ha egyszerre akarjuk behozni a lemaradásainkat, mint a fociban, és nincs idő a gondos nevelésre, abból nem lesz igazi eredmény. A színészképzésben a legnagyobbak is sokszor kudarcokon keresztül jutnak el a nagy teljesítményekig. Hosszú kísérletezés során kell megtalálni a saját egyéni hangunkat, éppúgy, mint a pedagógusi pálya során, hiszen a neveléshez hiteles, autonóm szemé-

lyiségre van szükség. Bodnár Sándornak, a Nemzeti Színház stúdiója volt tanárának a saját hang megtalálása érdekében volt a klasszikus instrukciója: „Merj rossz lenni.” Ma nincs idő, nem lehet hibázni, s ebből bizony sok baj származhat.

a neveléshez hiteles,
autonóm személyiségre
van szükség

– *Hol tart most az Intézet a szervezetfejlesztésben?*

– Amikor 2010 végén

megbíztak az Intézet vezetésével, nagyon válságos időszakot éltünk. Feketeszalagos tüntetés volt az akkori főigazgató intézkedései ellen, eljárás folyt az Európai Unió pénzekkel kapcsolatos szabálytalanságok miatt, nagy volt a létszámleépítés, forráskivonás. Feszültséggel volt tele a levegő. Nehéz történet volt, mert természetesen nem volt rutinom a válságkezelésben, de a kollégáktól nagyon sok segítséget kaptam a stabilizációhoz. S most már tudom, magam sem voltam mindig, mindenben elég körültekintő.

Mindez olyan szempontból érdekes, hogy az Intézet – a folyamatos átszervezések miatt is – a szükségesnél többet foglalkozott magával, és a szükségesnél kevesebbet az igazi feladataival: az iskola világával és annak változásaival. Próbálta persze végezni a feladatait, de amikor egy szervezet a túlélésért küzd, akkor nem optimális a működése. Az elmúlt időszakban ismét nehéz helyzetet élünk át a kiadók átvételét követő szervezeti átalakítás miatt.⁸

De nemcsak mi vagyunk ezzel így, több háttérintézmény megy keresztül hasonló folyamatokon.

Mai arculatunkat jellemzően a nálunk futó nagy uniós fejlesztések határozzák meg, amelyek megvalósításához megítél-

⁸ 2014-ben az Intézetbe olvadt a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó (az 1949-ben alapított Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat utóda) és az Apáczai Kiadó.

lésem szerint megfelelő szakértelemmel rendelkezünk az elméleti előkészítéstől a kivitelezés menedzseléséig.

Meggyőződésem, hogy egy tudományos normákat képviselő önálló szakmai intézetnek feltétlenül helye van a magyar köznevelési rendszerben. Egy olyan országban, ahol nem elég hatékony, eredményes és méltányos a köznevelés, ott nagy szükség van támogató-segítő funkcióra a pedagógiai munka minden területén.

– Hogy áll a tankönyvek ügye?

– A legnehezebb szakaszon 2015 végéig túl leszünk, addigra készül el ugyanis a teljes kísérleti tankönyvsorozat, az elsőtől a tizenkettedik évfolyamig. A jelenleg fejlesztés alatt álló könyvekből majd csak 2016 szeptemberétől tanítanak. Bízom benne, hogy addigra elkészülnek az átvett kiadók korábbi sikeres sorozatainak folytatásai is, a 4., 8. és 12. évfolyamig bezárólag. Ezt követően már csak a kipróbálási szakasz következik, s ezzel együtt a már kipróbált tankönyvek átdolgozása a felhasználói igények alapján. Lezajlik továbbá a bevélelvizsgálat, amely arra is rávilágíthat majd, hogy az egyes könyvekből hol, milyen körülmények között lehet a legeredményesebb szakmai munkát megvalósítani.

A kísérleti tankönyvek fejlesztése végső soron a tankönyvek új generációjának megteremtését és a papíralapú, valamint a digitális tartalmak együttes létrehozását jelenti. Alkalmazkodva a Z generáció rendkívüli adottságaihoz és lehetőségeihez.

Tudjuk, hogy a hazai pedagógiai gyakorlatnak számos nehézséggel kell számolnia. Egyrészt nő a szociokulturálisan hátrányos helyzetű diákok száma, másrészt a tanulási szokások is nagymértékben változnak. Mindez a tanári szerep módosulását kényszeríti ki, azaz egy pedagó-

giai kultúráváltás folyamatát éljük. Az új tankönyvek fejlesztése, bevezetése éppen ezért – paradox módon – a klasszikus értelemben vett tankönyv kivetésének első lépése is lehet.

A folyamatot sok negatív kritika kísértte, a tankönyvkiínálat szűkítését nagyon sokan a szabadságfokok korlátozásaként értelmezték. Fontos azonban tisztában lennünk azzal, hogy korábban nem feltétlenül a szakmailag legjobb könyvek voltak a legelterjedtebbek. Sokszor nem a tartalom számított. Lényegében nyilvános és rejtett piaci eszközökkel is folyt a küzdelem a belépő évfolyamok tankönyvválasztásának befolyásolásáért. A kialakuló új tankönyvellátási rendszerben néhány éven belül mindenki térítésmentesen fogja kapni a tankönyveket, de a többség már most is ingyen jut hozzá.

A digitális korban megmosolyogtató tudásmonopóliumot vizionálni. A kevertantervenként engedélyezett két tankönyvet körbeveszi a világháló, rengeteg tudásforrás áll rendelkezésre. A gyerekek ezer dolgot osztanak meg egymással a közösségi oldalakon és egyéb digitális csatornákon, hogyan is lehetne akkor monopolhelyzetben egy tankönyv? Igaz, hogy több jó tankönyv került a változások nyomán a perifériára, de az az OFI terve, hogy ezeket digitális formában megőrizzük, és elérhetővé tesszük a jelenleg fejlesztés alatt álló Nemzeti Köznevelési Portálon (NKP). Tudom, hogy most utópisztikusnak tűnik – és a jelen leterhelt pedagógusait talán irritálja is – az az elképzelés, hogy a jövőben a sok elérhető – elsősorban digitális – tartalomból a pedagógus maga szerkeszthetné össze azt a tankönyvet, és a hozzá kapcsolódó tanulói anyagokat, amelyet az adott osztály számára a legmegfelelőbbnek talál. De gondoljuk csak végig ezt a megoldást, és talán belátható, hogy szakmai

szempontból ez garantálhatná leginkább a személyre szabott tanulási utak megvalósulását.

– *Milyen az első sorozat visszhangja? Készülnek felmérések?*

– Idő kell ahhoz, hogy egyre többen felismerjék és elfogadják, hogy az állami tankönyv nem automatikusan rossz. Nem árt tudni, hogy a folyó tankönyvfejlesztéseinkbe például akadémiai műhelyeket, egyetemeket vontunk be, nemzetközi konferenciát rendeztünk és számos civil szervezettel, szakmai műhellyel folytatunk tankönyvekkel kapcsolatos szakmai vitákat. Ezt a kizárólag piacorientált kiadók korábban nem feltétlenül tették meg! Mégis, a tanárok egy részében kialakult egy rossz érzés, hogy ezeket az új kísérleti könyveket az állam rájuk akarja erőszakolni, noha a program lényege a fejlesztés, kipróbálás, korrekció egysége, amely egyben azt is jelenti, hogy igenis szavuk van a mindennapi gyakorlatot végző tanároknak a jövő tankönyveinek előállításában. A pedagógusok tartózkodó álláspontja kicsit olyan, mint mikor a gyerekek ódzkodnak a kötelező olvasmányoktól. Sajnos a tankönyvpiac átalakításának nem volt igazán sikeres a kommunikációja, persze ezt az is befolyásolta, hogy a piaci vesztesek is hangosak voltak.

Az elmúlt egy év tapasztalata szerint, ahogy elkezdték használni a tanárok az újonnan fejlesztett könyveket, ahogy egyre jobban megismerték ezeket, úgy javult a fogadtatás. A pedagógusok véleménye, a mindennapi gyakorlat tapasztalatai alapján fogjuk átalakítani a könyveket: a szakiskolai tankönyv például már átdolgozott formában kerül az iskolákba összfel. A másik

nagyon fontos momentum ebben a kipróbálási folyamatban, hogy a résztvevő pedagógust szinte észrevétlenül reflexióra készíti. Egyfajta továbbképzés ez a számukra, kénytelenek ugyanis szakmódszertani kérdésekben elmélyülni. Szinte maguk is tankönyvfejlesztést végeznek, s ez szorosan kapcsolódik a napi munkájukhoz, segíti azt. Az elektronikus munkanapló vezetése pedig az informatikai eszközök

magabiztos használatát segíti.

– *Készül egy új honlap, a Nemzeti Köznevelési Portál, ez is az Intézet feladata.*

– Ez a köznevelési rendszer legnagyobb tartalomszolgáltató és komplex tanulástámogató felülete lesz: tankönyvek, tanárokat segítő kézikönyvek, óravázlat-, illetve tanmenet-javaslatok, a tananyagok feldolgozásához kapcsolódó, önellenőrzést és gyakorlást is lehetővé tevő, mintegy 10.000 feladat, kérdések, animációk lesznek elérhetőek ezen keresztül. Az órákhoz tartozó segédanyagokhoz nemcsak a tanárok, a diákok is hozzáférnek majd. Egy megadott protokoll szerint nyitott forráskóddal tanárok, tanári közösségek is tölthetnek fel anyagokat a portálra. Nemcsak központi fejlesztés valósul meg tehát, hanem a helyi innovációknak is teret adunk. Ezért is szoktam azt mondani, hogy ez az új portál csak a kereteit adja meg a pedagógiai kultúráváltásnak, ennek valódi tartalmait majd a pedagógusok fejlesztő és tudásmegosztó tevékenysége biztosítja majd. Vagyis olyan lesz, amilyenné a pedagógustársadalom formálja majd.

– *Mit tesz, mit tehet az Intézet a leszakadókért, akik használható képzettség nélkül kerülnek ki a közoktatásból?*

– Feltehetőleg az Intézet minden kutató-elemző-fejlesztő munkatársa egyetért azzal, hogy számottevő, értelmezhető javulást jelentene, nemcsak hazai, hanem nemzetközi vonatkozásban is már az is, ha csak egy mérési fokozattal, szinttel feljebb tudnánk hozni a 13–15 éves

leszakadók felkészültségét, különösképpen a szövegértés és a matematikai gondolkodás területén. Ezt mi elemzések, kiadványok, továbbképzések révén igyekszünk segíteni. Mindannyian tudjuk azonban,

hogy ez mennyire nehéz. Tudjuk, hogy a hazai oktatási rendszer döntően azzal van elfoglalva, hogy a közepes tanulókat jókká, jeleseké fejlessze, a gyenge tanulók – de mondhatom úgy is, hogy a szociokulturális hátránnyal rendelkezők – ösztönzése, hogy a középeket elérjék, igazából talán se az iskolák, se a pedagógusok többségét nem motiválja. Sajátos módon ma az a trend, hogy az ötösből kihozni a csillagos ötöst, az igen, az szép munka! Pedig a nem együttműködő diákot együttműködővé formálni, és ennek révén tanulásra

ösztönözni, az volna az igazi pedagógiai teljesítmény, a hazai oktatási gyakorlat meghatározó fordulata. Azt kellene elérni, hogy aki most többnyire egyeseket-ketteseket kap, és rosszul érzi magát az iskolában,

nem akar és nem tud tanulni, fogadja el az iskolát, a tanulást, tanuljon meg tanulni, kész legyen az együttműködésre a diák-társaival és a tanáraival, legyenek iskolai céljai, emberi tartást adó eredményei, ne azon törje a fejét hatodiktól, hogyan menekülhetne ki az iskola „fogságából”. Ennek eléréséhez kellene a legtöbb energia, erőfeszítés, hozzáértés. Vagyis itt kellené-

nek a tanári társadalomból is a kiválóak és elkötelezettek, minél nagyobb számban. Azonban itt kontrasztelekció van: a legjobb diákok és a legjobb tanárok többnyire sikeresen egymásra találhatnak, a legrászorultabb gyerekek, vagyis a legnehezebb pedagógiai

munka pedig azokra marad, akikre éppen jut.

Teljesen esetleges, ébred-e bennük felelősség vagy nem, mindenesetre az a kultúra, az az intézményi lelkület, ami körülveszi őket, az többnyire nem erősíti ezt. Hiszen

az intézmény is a tehetetlenséggel küszködik, és tulajdonképpen az igazi fordulat, az oktatási rendszer eredményesebbé és méltányosabbá alakítása még előttünk álló folyamos feladat.

– *Jut-e ideje tanításra, kutatásra, drámapedagógiára?*

– Természetesen kevés. Azért mindegyik tevékenységet próbálok beépíteni a napi-rendembe. Továbbra is tanítok a Pázmány

Péter Katolikus Egyetemen történelem szakmódszertant, illetve, ahogy én szoktam nevezni, történelemdidaktikát. A tanulmányírásokból is megmaradt valami, hiszen ezekben a hónapokban jelennek meg kötetben a

válogatott írásaim, amelyek között több is van az elmúlt öt év terméséből. Tankönyvíróként már csak a korábbi kiadványaim javítására, kiegészítésére futja. Ami a színházi, drámapedagógiai tevékenységemet illeti, erre sajnos nem jut idő, bár továbbra is én vezetem a dráma OKTV Bizottságot, és májusban elnök voltam a színiakadémisták vizsgáján.

a köznevelési rendszer legnagyobb tartalomszolgáltató és komplex tanulástámogató felülete lesz

az igazi fordulat, az oktatási rendszer eredményesebbé és méltányosabbá alakítása még előttünk álló folyamos feladat

Szentendrei Néprajzi Múzeum – múzeumpedagógiai program



Munkák a ház körül – „Hamupipőkészítés”
– Termény- és magválogatáskor nem csupán a logikus gondolkodás és a finommotoros mozgás fejlődik, hanem a biológiai ismeretek is gyarapszanak.



Munkák a ház körül – „A tudás kezdete a csodálkozás.”
A kemencepadkáról másnak tűnik a világ. Megtanítjuk tanítványainkat rácsodálkozni az egyszerűnek tűnő dolgokra: a munka után (mikor) édes a pihenés?



Munkák a házban – „Ha kenyér van, minden van.”
Mindennapi kenyérünk elkészítése erőt, ügyességet kíván. Ezt a résztvevők maguk is megtapasztalhatják a cipősütő foglalkozáson. Azt is tisztázzuk, hogy mit jelent, ha „kenyérkereső” valaki, vagy ha „kenyértörésre kerül a sor”.



Évkörkép – „Ünnepek és bétköznapok”
Az ünnep megkülönböztetett minőségű és tartalmú idő.
Ma is szükségünk van rá.
A húsvéti ünnepkör zárása Pünkösöd, amikor a kislányok a kiskirályné-járással jártak házról-házra, hogy bőséget, termékenységet kívánjanak a ház lakóinak. A paraszti kultúrában a pogány hitvilág szokásai összeolvadtak a vallásos hagyományokkal.

RAB BEATRIX

Úton a jó tanárság, úton önmagam felé¹



AMIÓTA AZ ESZEMET TUDOM

Rám érvényes a mondás, hogy már az Isten is pedagógusnak teremtett, valahogy mindig a véremben volt a tanítás, az irányítás. Gyerekkorom nyarait gyakran nagymamámnál töltöttük, aki egy régi, nagy, átriumos udvarú házban lakott. A házat és az udvart a háború után felosztották több család között; aprócska parcelláin gondozta mindenki a maga virágait, konyhakerti növényeit. Emlékszem, milyen boldogan, felelősségemet átélve locsoltam a slaggal nagymamám óriási hortenziáit! Gyakran gyűjtöttem össze az udvar gyerekeit mint rangidős, és a legkülönfélébb játékokkal álltam elő. Sokszor játszottunk iskolá-

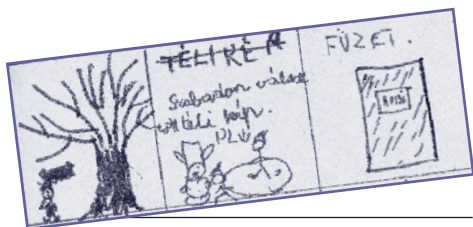
sat, ahol persze én voltam a tanár, máskor boltosat, ahol persze én voltam a mérleggel játszadozó boltos, vagy ha társasoztunk, mindig kötelességemnek tartottam nyerni. Nagymamám szelíd szóval, türelemmel terelgetett bennünket, okosan kihasználva az én „vezéri ambícióimat”. Ezek az emlékek – szavak, hangulatok, ízek és illatok – meghatározóak voltak a pályaválasztásomban és egész további életemben is.

Később is szívesen tanítottam, korrepetáltam testvéreimet, rokonyerekeket, kiváltképp olyankor, amikor esetleg mosogatni, takarítani kellett volna. Hétvégenként pedig kiraktam kincseimet az íróasztalomra: színes papírokat, kacatokat, hulladékot, elromlott játékot, kartondobozt, ollót, ragasztót, szerszámokat... és

nekiláttam valamit csinálni, azaz *alkotni*. Volt, hogy minikönyvet írtam, volt, hogy ajándékot gyártottam sebtiben valamelyik családtagnak, vagy fölújítottam unokahúgomnak a kiszuperált babakábit. Működésre műsorral készültünk az öcsémrel, melyben én voltam a rendezvényszervező és a „porondmester”. Úgy harmadikos lehettem, amikor gyakorlatilag egy igazi

¹ Az írás az OFI *A jó pedagógus titka – sikerek és kudarok a pályán* témában 2014 júniusában kiírt és 2015 tavaszán értékelte pályázata egyik győztes dolgozatának szerkesztett változata.

rajz tanmenetet készítettem az öcsémnek és unokatestvéreimnek tartott foglalkozáshoz.²



A MERENGŐ

Alapjában véve szófogadó, jól tanuló kis-lány voltam. Talán senkinek sem tűnt fel, de utólag megállapíthatom – jártasságot szerzvéen efféle ügyekben –, hogy kissé figyelemzavaros lehettem, és talán vagyok ma is. Gyakran hoztak viszsza álmodozásaimból tanítóim, tanárain „hová került el szép szemed világa” típusú mondatai, melyek akkoriban igencsak zavartak, és nemcsak a merengéseimben. A mai napig nagyon nehezemre esik – sokszor nem is sikerül – hosszasan, megszakítás nélkül, passzívan egy dologra figyelnem. Értekezleteken firkálgatnom kell, előadásokon szükségem van az audiovizuális ingerekre és az interaktivitásra, hogy hosszabban figyelni tudjak. Tudom, hogy ezzel sokan vagyunk így, viszont azt veszem észre, hogy ezt az ismeretet mégsem építjük be tanítási gyakorlatunkba: ha mi adunk elő, elfeledkezünk a tartós figyelem korlátairól általában, a figyelemzavaros gyerekekről már nem is beszélve.

Az alkotás mellett mindig érdekelt a természet, a növények, az állatok, a „hogyan működik”. Biológiából még megyei versenyen is sikeresen szerepelttem, majd

biológia tagozaton végeztem el a gimnáziumot. Gimnáziumi osztályfőnökömet – aki a biológiatanárunk is volt, és aki gyesről visszatérve, tele lelkesedéssel, szorgalommal, szeretettel vetette bele magát a tanításba és az osztályfőnöki teendőibe – majdnem példaképemnek tartom. Azért csak majdnem, mert alapjában véve más habitusú tanár volt, mint amilyen én akartam lenni. De az biztos, hogy vastagon benne van abban az elképzelésgombócban, amit tanáraimból, élményekből, benyomásokból, tapasztalatokból magamnak gyúrtam.

Ami a továbbtanulást illeti: eleinte óvó-nő szerettem volna lenni. Jobban vonzott

azonban a tanítás, és persze a természet, a biológia és az alkotás, a rajz. A következő gondolat így a biológia–rajz vagy biológia–testnevelés szakos tanárság volt, hiszen így taníthattam volna mind-

azt, amit szeretek. Ebből az elképzelésemből azonban akkor még nem lett semmi, folyamatos önbizalomhiánnyal küszködő énem és egyik gimnáziumi tanárom lesújtó ítélete miatt. (Középiskolában már volt néhány kettes-hármasom a reáltárgyakból, erre kérdezte, „hogyan is gondolom, hogy ilyen jegyekkel felvesznek engem tanárnak...”). Egyértelművé vált tehát a megoldás: tanítóképző! Mivel szerettem volna világot is látni, jelentkezési lapomat egy nagyváros tanítóképző főiskolájára adtam be, ahol sikeresen felvételiztem. Szakkollégiumot kellett választanunk. Hezitáltam a testnevelés, az irodalom és a rajz között, de mivel a rajzfelvételin azt mondták, hogy „csak, ha beférek”, így minden vágyam az lett – és befértem.

rajzfelvételin azt mondták, hogy „csak, ha beférek”, így minden vágyam az lett – és befértem

² Ennek a „tanmenetnek” a kis kockái láthatók a fejezetek elején.



TANTERV ÉS TANÍTÁSI GYAKORLAT

Nem mondom, hogy három csodálatos év következett – hiszen tudjuk, hogy miért van égető szükség a pedagógusképzés megújítására –, de még így is meghatározó élmény volt a főiskola. Az

elvárásolt, önállótlán, álmodozó kislánynak egyedül kellett közlekednie, laknia, élnie az ismeretlen nagyvárosban. Nehezítette a helyzetemet, hogy a magam 18 évével

gyakran néztek nyolcadikosnak, gimnazistának, amit természetes naivitásom csak fokozott. Mindezek ellenére – vagy épp ezért – hajtott a kíváncsiság, a megismerés vágya, kihívást jelentett minden probléma, konfliktus. Izgatottan vettem hát bele magam ebbe az új életbe. A tanulmányaim során voltak igen hasznosnak bizonyuló tantárgyak, ismeretek (például az óratervezés, óravezetés), és voltak haszontalannak tűnő, időrabló tevékenységek, megtanulandók is (például a tantervelmélet szövegghal-maza.) Keveselltem a gyermekirodalmat, pszichológiából tézisek helyett jó lett volna esettanulmányokkal foglalkoznunk. Megtanultam (majd a vizsga után ki is aludtam) didaktikai, pedagógiai fogalmakat, mégsem tudtam, hogyan fogjak hozzá az összeadás–kivonás megtanításához, és sejtelmem sem volt róla, hogy létezik tanári kézikönyv, melyből rengeteg hasznos információt kaphattam volna erre vonatkozóan. Önismeretet, kapcsolatteremtést, motivá-

pszichológiából tézisek helyett jó lett volna esettanulmányokkal foglalkoznunk

lást, önállóságot kellett volna tanulnunk, és minél több gyakorlatot szereznünk.

Szerettem a tanítási gyakorlatot, mert jól ment. Az egyik legfontosabb alapvetést akkoriban fogalmaztam meg magamnak: egy tanóra tervezésénél, tehát óravezetés írásánál feltétlenül végig kell játszani azt az órát, legalább fejben. Végig kell gondolni a felvetődő összes kérdést és válaszlehetőségeket, mindent! Majd harminc év alatt nagyon sok tanórát, vetélkedőt, iskolai rendezvényt terveztem meg ebben a szel-lemben.

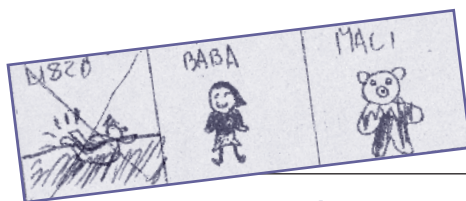
Saját hibámból is tanultam, egyszer például egy percről percre megtervezett matematikaórámon az ellenőrzésre szolgáló fólia nem volt nálam. A hiányosság felismerésétől lebénulva minden választ

elfogadtam, ellenőrzés nélkül – a rosszat is. Ez megesett velem később egy nyílt órán is. Arcpirító élmény volt! Kiszámolhattam volna gyorsan az eredményeket, hiszen egy- és kétjegyű számokkal végzett egyszerű műveletek voltak ezek, ebben azonban megakadályozott a gimnáziumban kialakult szorongásom. Biológia tagozatosként gyakran nem álltunk meg matematikatanárunk előtt, aki sajátos nevelési és pedagógiai módszereket alkalmazott igen keményen és igen következetesen, ami többünkben teljes „debilizálódást” okozott. A legélesebben az az emlék él bennem, amikor az egyik osztálytársamat gyötörte a táblánál. A feladat (eredetileg egy egyenlet megoldása) két törtszám összeadására redukálódott. Nyilvánvaló volt mindannyiunk számára, hogy a műveletet a táblához kihívott áldozat normális körülmények között simán megoldaná, de a megszegé-nyítő, cinikus megjegyzésekkel tűzdelt, diadalmos tanári „na, ugye, hogy még ezt sem

tudja” következtében száználmas dolgokat művelt a törtekkel. Ilyen bénító akcióktól rettegve, a bukás határán lavírozgattam én is négy éven át – jó néhány sorstársammal egyetemben – a matematikaórákon. Ugyan a főiskolán a legjobb matekosok között voltam, de visszamaradtak bennem a rossz érzések. Zavar, ha néznek, vagy fölöttem állnak, amikor számolok, és teljesen leblokkolok, ha gyorsan kell fejben számolnom, miközben figyelnek, várják az eredményt. Ezek miatt én nem tudok hálaival gondolni tanáromra, aki ugyan „belénk verte” a matematikát, de egy életre fogyatékosá tett bizonyos helyzetekben...

A főiskola utolsó évében kéthetes vagy talán egy hónapos tanítási gyakorlatomat szülővárosom egyik belvárosi iskolája iskolaotthonos alsó tagozatos osztályában, két valóban kiváló, alapos tanítónő mellett töltöttem. Akkoriban még mindenki komolyan vette ezt a gyakorlatot. (Sajnos ma sok felületes, kapkodó tanár szakos hallgatóval találkozom, akinek esze ágában sincs tanítani, csupán diplomára van szüksége, ritkán van szerencsém elhivatott, vérbeli pedagógusjelöltekhez. Talán az elmúlt évek reformjai megfordítják ezt a tendenciát.) Minden megnézett és megtartott órát megbeszélés követett, a legapróbb hibákra is felhívták a figyelmet, ezt követően pedig – a ma divatos szóhasználatnál élve – fejlesztő értékeléssel javítottuk azokat. Nem fukarkodtak a dicséretekkel, megerősítéssel sem. Hagytak kibontakozni, hagyták, hogy kipróbáljam magam, az ötleteimet, sőt, nem szégyelltek, hogy ők is tanultak tőlem; gazdagodtam és gazdagíthattam. Ez a gyakorlat felért a főiskola három évével.

ez a gyakorlat felért a főiskola három évével



APRÓ TITKOK

Mikor végeztem a főiskolán, még nem volt különösebb gond az elhelyezkedéssel. A világot látott, immár diplomás, de még mindig elég gyámoltalan és halk beszédű

nagylányt édesanyja vitte el egy régi ismerőséhez, aki abban az iskolában volt igazgatóhelyettes és rajztanító, ahová végül 1984. augusztus 1-jei

dátummal fölvettek dolgozni. A jó hírű, testnevelés tagozatos osztályokkal is rendelkező, belvárosi általános iskolában egy barátnőmmel egyszerre kezdtük tanítói pályánkat egy-egy első osztályban. Mellénk állítottak egy összeszokott tanítópárost, így egyikünk magyarosként a matekoshoz került, másikunk pedig matekosként a magyaroshoz. Akkor nem is érzékeltük, de ez ideális állapot volt számunkra, a két tanító igazi mentorként működött mellettünk. Ott volt a minta a szemem előtt, csak nézni kellett, másolnom a jól működő dolgokat, a szerintem nem jól működőket pedig a saját elképzeléseimhez alakítanom. Először csak hospitáltam. Utána ketten tanítottunk, aztán csak én, de mentorom bent ült az órán, majd két hét múlva már egyedül lehettem a gyerekekkel.

Nem kérdezhettem őket, hogyan szoktak ebédelni menni, mit kell hazavinniük, honnan lehet labdát kérni, ha az udvaron vagyunk, hiszen ők sem tudták. Kicsit félős, az izgalomtól néha még be is pisilő, kíváncsi kis elsősök voltak, ránk várt a

„beszoktatásuk”. Annak ellenére, hogy az első osztály a legnehezebb időszak az alsó tagozaton (mivel ekkor szocializálódnak a gyerekek az iskolára, meg kell őket tanítani füzetbe írni, padban ülni, tanulni, jelentkezni), nagyon jó volt, hogy velük kezdtünk, és ezáltal mi alakíthattuk ki a szokásrendjüket. Ez

a *másik alapvetés*, melynek fontosságát a mai napig vallom. Ha adok házi feladatot, de számomra sem fontos a megoldása és a megoldás megbeszélése, akkor nyilvánvaló, hogy a gyerekek sem fogják szükségesnek érezni az elkészítését. Ha megígérem, hogy a következő órán ellenőrizni fogom a felszerelést – mert az utóbbi időben annyira hiányos volt, hogy nem tudtak emiatt rendszeresen dolgozni a gyerekek –, akkor bizony rá kell szánnom az időt, az energiát és tételesen végig kell néznom azokat a felszereléseket, és demonstrálnom kell, miért van rájuk szükség, különben hiteltelen ijesztgetéssé értéktelenednek a szavaim, és idővel én is hiteltelen leszek.

Én tanítottam a matematikát, a környezetismeretet, a rajzot és a technikát. Bármikor elakadtam (többnyire tantárgy-pedagógiai kérdésekben), csak „átszaladtam” a párhuzamos osztályba gyorssegélyre, és máris működött tovább a dolog. Persze voltak konfliktusok is, pont a szokások miatt. Elég sokáig egyáltalán nem tudtam odafigyelni arra, hogy az osztályterem tiszta legyen, a padok rendezetten álljanak. Ez nem meglepő, hiszen a saját dolgaim rendben tartása sem nagyon ment, szegény pedáns édesanyám sokszor fogta a fejét, sóhajtozott, amikor otthon meglátta a szobámat! Nagyon szégyelltem viszont tanítványaim előtt, hogy kolléganőm mindennap azzal kezdett a műszak

átvételekor, hogy indulatosan helyére rángatta a padokat, összeszedte a szemetet, és rendet rakatott a gyerekekkel a padjukban. Ezt a leckét – ha kicsit sokára is, de – alaposan megtanultam, fontosságát pedig nyilván nem kell részleteznem.

Egy sor olyan apró titkot lestem el, tanultam

meg, kaptam ajándékba ettől a két tanítótól, melyekből ma is profitálok. Lelkiismeretesek voltak, nyitottak, segítőkészek: pont olyanok, amilyen mentorként én is szeretnék lenni. Még egy dolog volt, ami azóta elveszett, és nem tudom, hogyan lehetne visszahozni: volt *időnk*, nem rohantunk, pedig akkoriban még mindennap ötig dolgoztunk az iskolaotthonban, gyakran helyettesítettük a párunkat betegség vagy továbbképzés miatt, akár hetekig egész nap dolgozva, de mindig teremődött

idő és energia az órák, a problémák megbeszélésére, az odafigyelésre... Ezt manapság nagyon nélkülözzük. Kis osztályomat hat éven át tanítottam, kísértem, összenőttem ve-

lük. A mai napig, ha találkozom bármelyikükkel, az a kisgyerek néz rám, aki elsőben volt. Nagyon sokat segítettek pedagógussá érésemben ők is.

Az igazi pedagógussá váláshoz vezető utam egyik állomása egy furcsa kis epizód volt az első évek valamelyikében, de a mai napig dolgozik bennem. Minden percet igyekeztem hasznosan, aktívan tölteni első osztályommal, például a játékidőben, levegőzések alkalmával önfeledten kidobóztam, bújócskáztam tanítványaimmal. Nem nagyon fűlt hozzá a fogam, hogy az udvaron beszélgető kollégákhoz menjek. Egy nap aztán odajött hozzám az egyik tanítványom, egy igen kritikus, jó szociális

különböen hiteltelen
ijesztgetéssé értéktelenednek
a szavaim

elveszett, és nem tudom,
hogyan lehetne visszahozni:
volt időnk, nem rohantunk

érzékkel és gazdag érzelmi intelligenciával rendelkező kislány, és kis bevezető után nekem szegezte a kérdést: „Tanító néni, miért mindig velünk van, miért nem megy oda a többi tanárhoz, miért nem velük van?” Nem is emlékszem pontosan, mit válaszoltam a kérdésre, ami az ő esetében csupán hirtelen támadt, őszinte érdeklődés volt, a válasz talán már nem is érdekelte. Nekem viszont föladta a leckét! Elszegyeltem magam. Hiszen én már a katedra másik oldalán állok, én már nem a legnagyobb gyerek, a korelnök vagyok ebben a csapatban, hanem én vagyok a *tanító*. Ezt várják el tőlem a gyerekek, a kollégák, a szülők és a társadalom.

Ezen a belső konfliktuson dolgoznom kellett, vállalom kellett végre a felnőtt szerepét a cinkos nagytестvér helyett. Pályám során ez volt az *egyik mérföldkő*.

A *másik mérföldkővet* egy megyei bemutatóóra való felkérés jelentette. A rajz szakkollégiumon főiskolai rajztanárom „megfertőzött” a népi kultúrával. Szókasom szerint ezt a tanáromat sem kedveltem, pedagógiai módszereit csak azért jegyeztem meg, nehogy valaha is éljek velük, viszont amiről és ahogyan beszélt, az belém ivódott, magával ragadott. Azóta is bennem van, és adom tovább. Ennek következtében egy sajátos, mondhatni kísérleti rajztanítást végeztem az osztályomban. Nagyon alaposan készültem – különösen lélekben – a rajzórákra, igyekeztem megszerettetni a meséket és a rajzolást a gyerekekkel is. A rajzfeladatokat két csoportba soroltuk: fényképrajzok, amikor valóság-hűen kellett ábrázolni, illetve meserajzok, amikor különböző illusztrációs, absztrakciós, fantáziamozgató, kreatív feladatokat kaptak a gyerekek. Lehet rajta vitatkozni, hogy jó-e ez a csoportosítás, kellett-e egyáltalán. Pályakezdőként én úgy ítélem meg,

hogy a gyerekek által könnyen értelmezhető és szakmailag is elfogadható. Alaptézisem volt, hogy a „gyerekek alapvetően tudnak rajzolni, egészen addig, amíg az okos felnőttek el nem kezdik őket megtanítani rá”. Dicsérettel és biztatássalelve zajlottak a rajzórák, melyeket mindannyian nagyon szerettünk. A gyerekek megnyíltak, én pedig csodálatos színvilágú, mesés motívumokkal telerajzolt munkákban gyönyörködhettem, és büszkélkedhettem velük.

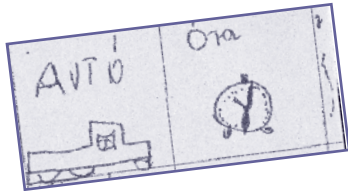
Gyakran lépett be a rajzórák végére a testnevelést tanító kolléganő – aki, mint később megtudtam, történetesen megyei szakfelügyelő volt – és megnézte az órai termést, majd a kíváncsiság behozta egy-egy órára; sokat beszélgettünk a gyermekmunkákról és az én elveimről is. Halk szavú, művészetek iránt élenként érdeklődő pedagógus volt,

aki – azt hiszem – elvetette a poroszos elveket, és tudott abban hinni, hogy minden gyerek eredendően jó. Ez a kolléganőm egy-két évi tanítás után megkérdezte tőlem, lenne-e kedvem bemutató órát tartani a megye tanítóinak. Nagy szükség lenne az ilyen friss és „szeretetcentrikus” szemlélet demonstrálására – mondta. Lelkesen meg is tartottam az órát. Tapasztalatlanságomból és naivitásomból fakadóan azonban nem készültem föl arra a viharos megbeszélésre, mely az órát követte. A kollégák egy része üdvözölte ugyan a kezdeményezésemet (de valószínűleg maradtak a saját módszereiknél), volt viszont egy gáncsoskodó kolléga, aki ellenem fordult. Igyekezett maga mellé állítani a többieket, mintegy ellenségként tekintve rám. A bemutató óra után gyakran jelent meg váratlanul órát látogatni, és amikor és ahogyan csak tudott, „jobbító szándékkal” kioktatott, rám pirított, megszegényített. Érthető volt számomra – már akkor is – a szakmai

nagy szükség lenne az ilyen friss és „szeretetcentrikus” szemlélet demonstrálására

féltekenység, de nem igazán tudtam mit kezdeni vele. Elbizonytalanított, holott mentorálnia kellett volna. Ez is meghatározó élmény volt: így biztosan nem szabad!

Tíz évig tanítottam itt (a gyeden töltött időt leszámítva). Az intézmény-összevonások következtében az iskola sajnos teljesen leépült, a testnevelés tagozat is megszűnt, egyre kevesebb, ám egyre problémásabb gyerekek kerültek hozzánk. Egyre kevésbé tudtak munkát adni a pedagógusoknak, mindenki igyekezett menekülni a süllyedő hajóról. Ekkorra a házasságom megromlott – a munkámat szerettem volna tiszta lappal folytatni, így én is menekülőre fogtam.



ÁTIGAZOLTAM

Pályámat abban az általános iskolában folytattam, ahova annak idején én is jártam. A főiskola végeztével semmiképp sem akartam oda visszatérni tanítani, ahol diák voltam, pedig kézenfekvő lett volna. Akkor nem igazán tudtam megmagyarázni, hogy miért, de hallani sem akartam arról, hogy volt tanárim a kollégáim legyenek. Senki nem értette ezt az ésszerűtlen döntést, már csak azért sem, mert szeretettel vártak volna vissza. Mára már nyilvánvaló számomra, hogy azért ódzkodtam ettől, mert még dolgoznom kellett a diákból tanárrá váláson, amit akkori elképzeléseim szerint nehezített volna a régi ismeretség. Ekkorra azonban már tisztázódott bennem, hogy a katedra melyik oldalán állok. Magabiztosságot adott a többéves gyakorlat is. Két évvel ezelőtt ebbe az iskolába írtam nagyobbik fiamat, akinél akkorra az otthoni gondok miatt magatartási és tanulási za-

varok jelentkeztek. Arra gondoltam, talán segíthetek rajta is.

Az „átigazolás” nem ment zökkenőmentesen, de végül sikerült. Bár sokszor a sírás fojtogatott munka közben, elveszettek éreztem magam, de meg akartam mutatni, hogy jól döntöttek, amikor fölvettek.

Osztályt ugyan nem kaptam, de jó néhány alsós rajzórán bizonyíthattam. Bele is tettem munkába, nagyon igyekeztem. A kollégákkal va-

ló kapcsolatépítéstől viszont félttem kicsit, hiszen összeszokott, régi tantestület voltak, ahol én „betolakodónak” éreztem magam.

Gátlásaim lassan oldódni kezdtek, a kollégák is egyre befogadóbbak lettek. Magánéletem is rendeződött. Bekerültem az iskolánkban működő művészeti alapiskola tantestületébe. Kaptam két alsós, „önálló vizuális alapiskolás” csoportot, akiket hetente, délutánonként kétszer négy tanórán taníthattam. Ez az én életemben és a vizuális iskolánk életében is nagyszerű időszak volt. Folyamatosan zajlottak a foglalkozások három-négy tanárral és nagyon sok gyerekekkel.

ÚJRA TANULOK



A jogszabályi változások következtében az ezredfordulótól a művészeti iskolákban előírták a tanári végzettséget, így sürgősen szükségessé vált számomra a rajztanári diploma megszerzése. Ez mesébe illő gördülékenységgel ment. Fölfedeztem, hogy keresztfélévvel indul olyan képzés, ahol rajz „spekulos” tanítók – felvételi procedura nélkül – két év alatt rajztanári diplomát szerezhetnek. Az iskolavezetés támogatott, így boldogan váltam ismét

diákká. Feledhetetlen két év következett, nagyon sok új szakmai, didaktikai ismeretet szereztem, ötleteket, technikákat, barátokat gyűjtöttem, amik-akik azóta is velem vannak... Annak ellenére, hogy a rajzolásra így igen kevés idő jutott, a képzés minden percét hasznosnak, gazdagítónak éltem meg. Más aspektusokból is megvilágosodott előttem a rajzitanítás, a gyerekrajzok és a képelemzés világa, cizellálódtak korábbi téziseim. Hálás szívvel gondolok ottani tanáraimra.

Emlékszem az első művészettörténeti-műelemző dolgozatomra, melyben Rubens egy sokalakos, nyakatekert mozgásban lévő kövér nők elrablását ábrázoló, rendkívül

mozgalmas képét elemeztem! Épp azért választottam ezt a festményt, mert alapos irodalma volt, így azokat végigolvasva, gyakorlatilag „összeollóztam” a dolgozatomat. Nem lustaság vagy ötletelenség volt ez részemről, hiszen akkoriban még nem működött a

„Ctrl+C – Ctrl+V” megoldás. Csupán arról volt szó, hogy a képelemzést én akkoriban valami „misztikus, nagyon tudományos, szakértői feladatnak” képzeltem, amelyhez én nyilvánvalóan nem érthetek. Eszembe sem jutott, hogy én is megfogalmazhatnám véleményemet, gondolataimat a képről. Lázasan kutattam és vettem össze a különböző műelemzéseket, igyekeztem belőlük egységes, kerek egészet alkotni, a mű megdicsőítése mellett, a szakszargon nagyon precíz használatával. Ez persze nem volt nehéz feladat, hiszen az említett műnek – rubensi és barokk mivolta következtében – legfőbb jellemzője a „nagyon” volt. Nagyon mozgalmas, nagyon aprólékosan kidolgozott, nagyon mozgó és nagyon gömbölyded nőekkel, egyszóval nagyon tipikus mű ez a festmény. Az elemzéssel vég-

ső soron elégedett voltam, kíváncsian vártam az értékelést. Nagyon csalódtam, mert hármast kaptam! Tanárom az indokolásnál azt mondta, mindaz, amit leírtam, nagyon szakszerű, alapos munka, na de mi közöm van nekem Rubenshez, mi közöm van nekem Leukipposz lányaihoz, hogy jövők én a képbe?! – mert csak *ez* nem derült ki a dolgozatomból! Leforráztak a szavai, de abban a pillanatban világossá vált számomra, hogy egyáltalán nem az a műelemzés, amit én csináltam...

Következő dolgozatomat egyik kedven-cemről, Chagallról írtam. Megvilágosodásomból adódóan úgy döntöttem, pont az ellenkezőjét fogom csinálni, mint Rubens-

nél! Leültem, körbevettem magamat Chagall képeivel, és elkezdtem írni a *saját* gondolataimat. Összerendezve ismereteimet, véleményemet, asszociációimat. Mindent föltettem egy lapra, arra gondolva, most majd kiderül, jól értettem-e tanárom sza-

vait. És ez volt az, amit várt tőlem a tanár úr! Felszabadult írásom olyannyira tetszett neki, hogy arra a félévre megajánlotta műelemzésből az ötöt. A mai napig igyekszem ezzel a szemlélettel tanítani a művészettörténetet, elemezni a műalkotásokat. Ez elég nehéz feladat, hiszen korábban arra szocializálódtam, hogy egy-egy műalkotás elemzése egy adott, kompetens emberek által rögzített ismerethalmaz, melyet én vagy befogadok, elfogadok, és én is úgy látom, de ha nem úgy látom, akkor is megtanulom. Pedig nem! Az alkotásokat nézni kell, fürkészni: van-e felém üzenete egy-egy műnek, mit mond nekem, jólesik-e néz-nem, jön-e az a híres „otthonosságérzés”, melyet fent említett tanárom emlegetett mindig... Természetesen szükség van alapismeretekre: minél tájékozottabb vagyok,

az alkotásokat nézni kell,
fürkészni: van-e felém
üzenete egy-egy műnek,
mit mond nekem, jólesik-e
néz-nem, jön-e az a híres
„otthonosságérzés”

annál szakszerűbb és magával ragadóbb lesz az elemzésem.



ÖSSZEFONÓDÁSOK

A főiskolán megtanult műelemzési gyakorlatot próbálom diákjaimmal is megértetni, ezt igyekszem alkalmazni az óráimon. Ma az alapműveltséghez már nem feltétlenül tartozik hozzá, hogy tudja az ember, hol van és mi az a Pantheon, a Colosseum vagy a Sagrada Família, ki volt Csontváry vagy Monet, és hogy mi az az impresszionizmus. Mégis meg kell találnunk a módját az érdeklődés felkeltésének! Fontosnak tartom, hogy elérjem tanítványaimnál, hogy ne a számonkérés miatt tanuljanak, ne miattam figyeljenek, hanem valamiféle kíváncsiságból, belső indíttatásból.

Szeretném, ha a gyerekek nem úgy ülnének az óráimon, mint én annak idején, csak egy plusz megtanulnivalót látva a művészettörténetben. Igyekszem minden alkalmat megragadni, hogy minél többféle aspektusból szerezhessenek ismereteket, hogy merjenek saját szemükkel látni és elemezni, véleményt mondani és azt megvédeni. Nagy segítség ebben a modern technika. Saját tanulmányútjaimon készített fényképeimet, videóimat gyakran használom a tanítás során. A gyerekek elbűvölten hallgatják például, hogy milyen élmény belépni egy hatalmas gótikus templomba, ahol az üvegablakokon beszűrődő színes fények, a tiszteletet és csöndet parancsoló magasságok a látogatóban azt az érzést keltenek, hogy nem is a földön jár! Vagy micsonda izgalmak várják az embert egy piramis belsejében vagy a római katakombákban!

az ember ázsiója nagyra nőhet a gyerekek szemében, ha képben van az őket érdeklő témákban

És hogy vajon mi köze lehet a barokk illuzionizmusnak a nagyon mai street-art-hoz? Valamennyire színésznek is kell lennem, olykor pszichológusnak, néha varázslónak, hogy tudjam, mikor, mit és hogyan kell mondanom és megmutatnom a figyelem felkeltéséhez és fönntartásához. Használok tehát a digitális fényképezőgépet, a projektort és az internetet is. Az ember ázsiója nagyra nőhet a gyerekek szemében, ha képben van az őket érdeklő témákban, például a technikai eszközök terén. Elérhető vagyok az internetes közösségi oldalon is, mert hiszem, hogy lehet ezt okosan használni: fontos, érdekes ismeretek megosztására (melynek megtekintéséről, „tetszési indexéről” még visszajelzést is kapok), a tanítványaim által közzétett ismeretek, vélemények kommentálására, saját alkotásaik véleményezésére. Az érdeklődő gyerekek ezáltal gyakorlatilag különórákat kaphatnak, kicsit hozzátehetek így az oly

kevéske heti 45 perchez. Megismertethetem a gyerekeket ezen keresztül a saját alkotói tevékenységemmel is. Helyesen írva, választékosan fogalmazva igyekszem hatni rájuk, figyelmüket az értékes

információk felé terelni, a közösséget is formálva. A netes jelenlét arra is kiválóan alkalmas, hogy „négy szemközt beszélgetsek” az engem megszólító diákokkal. Miért ne tenném?! Gyakran nagyon hasznos beszélgetések ezek, épülésünkre, gazdagodásunkra szolgálnak mindannyiunknak. Az iskolai rohanásban nincs idő és mód arra, hogy privát szférát teremtsünk, pedig a gyerekeknek igényük lenne rá!

A következő alapvetésem a fentiekből is adódóan: minden körülmények között arra kell törekedni, hogy a gyerekekkel egyénileg foglalkozzunk. Ismerjük meg az egyéniségét, próbáljuk megtalálni, mi az, amiben

jó, biztassuk, bátorítsuk, ösztönözzük, hogy kibontakozhasson. Ez nagyon fáradtságos, aprólékos munka, olykor nehezen vagy egyáltalán nem hoz eredményt, de többnyire sikerrel jár! Azt hiszem, diákságom éveim alatt – különösen az általános iskolában – végig az volt a legfőbb problémám a pedagógusokkal, hogy csak mint „az egyik gyereke a sok közül” tekintettek rám, sokszor még a nevemet sem tudták megjegyezni, mivel halk szavú és önbizalomhiányos kislány voltam. Ez a fájó emlék késztet arra, hogy megismerjem tanítványaimat tanításon kívüli helyzetekben is, a hozzám hasonlóan önbizalomhiányosokat biztathassam, erősíthessem, a tétováknek alternatívát mutathassak, az öntelket pedig a realitások talajára állíthassam. Persze „a megmondó ember” sem szeretnék lenni. Csupán annyiról van szó, hogy nem feledve gyerekkori élményeimet, és tanulva a saját fiam iskolai konfliktusaiból is, azon dolgozom, hogy jó pedagógussá válhassak.

Miközben rendeződtek a dolgaim – megismerkedtem mostani férjemmel, aki onnantól fogva igazi társam lett az élet minden területén –, nagy kihívást jelentett két fiam sorsának rendezése, akik mintha teljesen igazolták volna a „cipésznek a cipője...” mondást. Különösen a nagyobbik fiamat viselték meg az otthoni gondok és a válás. Magatartászavar, tanulási zavar, nevelési tanácsadó, figyelmeztetők, beírások, bukások szegélyezték az életét. Ez kollégáimmal való kapcsolatomra is hatással volt, hiszen egy iskolában voltunk mindketten. Szégyenkeztem, állandóan „ügyeket tisztáztam” kollégáim előtt. Elbizonytalanodtam kissé a munkámat illetően is, folyama-

hogy akarok én
gyerekeket nevelni,
ha a saját fiaimból sem
tudok embert faragni

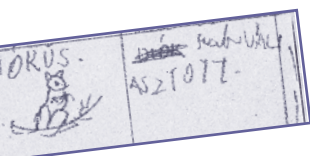
mindenkinek szüksége
lenne arra, hogy eljárhasson
egy pszichológushoz

tosan kétségek gyötörték, mit keresek én a pályán, hogy akarok én gyerekeket nevelni, ha a saját fiaimból sem tudok embert faragni. Végül sok elkeseredett próbálkozás, kudarc után férjemmel elhatároztuk, hogy szakember segítségét kérjük. Egy nagyszerű családterapeutához kerültünk. A pszichológus gyerekeimmel való beszélgetése sorozatosan kudarcba fulladt (talán mert nekik nem volt szükségük rá), de a férjemmel évekig jártunk hozzá, dolgoztunk a problémáinkon.

Fölmerülhet a kérdés, mi köze a magánéletnek a pályám alakulásához, a jó pedagógussá váláshoz. A magánélet hatással van a munkánkra, a munkánk a magánéletünkre. Szorosan összefonódnak. Esetemben szakmailag is összefüggésben volt a két tényező: mindaz, amire rájöttem ez idő alatt, nagy hasznomra volt nemcsak a saját gyerekeimmel való kapcsolatomban, a problémák kezelésében, hanem a munkámban is. Rádöbentem, hogy családi problémáktól függetlenül minden pedagógusnak, mindenkinek szüksége lenne arra, hogy

eljárhasson egy pszichológushoz! Nem az amerikai vígjátékok mintájára. Sajnos, hazánkban ez a kép él. Mi is kaptunk cinikus megjegyzéseket, de nem foglalkoztunk velük, mert napról napra, hétről hétre erősödöttünk, megbizonyosodtunk, ügyesedtünk. Többek közt megtanultam értőn figyelni, felnőtt énből reagálni, odafordulni, érzéseket elemezni. Önismereti tréningnek sem volt utolsó, amelyre megint csak nagy szükségem volt. A munkámban minden áldott nap eszembe jut valamilyen vonatkozásban mindaz, amit akkor megtanultam, fölismerem, tapasztaltam, és nagyon jó

Alkottam és kísérleteztem. Megyei képzőművészeti vetélkedőt indítottam újtára – az iskolavezetés maximális támogatásával. Rengeteg képzőművészeti versenyre, pályázatra neveztem be – sikerrel – tanítványaimat, és ha hívnak, örömmel megyek zsűrizni, foglalkozást vagy előadást tartani. Bátran próbáltam ki én is új (vagy csak számomra új) pedagógiai módszereket, tanítási technikákat: minderről publikáltam is az egyik szakmai lapban.³ Érdekel, mindig is érdekelt kollégáim munkája, innen jött az ötlet, hogy talán jó mentor lennék. Így beiratkoztam erre a képzésre, ahol az idén teljesítettem a mentortanári pedagógus szakvizsga követelményeit. Aki tanult munka mellett, az tudja, mit jelent három levelezős diploma. Észrevétlenül kell megoldani a pénteki „különutakat”, a tanulást, a beadandók megírását, a vizsgaidőszakokat. Közben el kell viselni néhány kolléga kritikáját, meg kell szervezni a család hétfégi ellátását. A tanuló pedagógus tehát nagyon megterhelő, de inspiratív életforma. Míképp a pszichológussal való beszélgetést, azonképpen a *folymatos tanulást, megújulást is alapvető fontosságúnak* tartom a jó pedagógussághoz vezető úton.



ÚTKERESÉSEK ÉS ÚTMUTATÁSOK

Most itt tartok. Melyek volnának pályám tanulságai?

Soha ne feledkezzünk el a *bennünk élő gyermekekről!* De semmilyen körülmények között nem szabad feledni azt sem, hogy mi vagyunk a *tanítók.*

Tudni kell *odafordulni* gyerekekhez, szülőhöz, kollégához – és értő figyelemmel hallgatni. És kell tudni *mosolyogni*, hiszen az a legijedtebb, legszorongóbb és legelleneségebb tekintetet is elmossa.

Fontos minden egyes gyerekre egyéni-ségként tekinteni, rá kell találni a hozzájuk vezető útra, meg kell próbálni megnyerni őket magunknak! Ettől is nagyon nehéz és stresszes ez a pálya, hiszen a saját energiáinkat, begyűjtött kincseinket osztogatjuk, ráadásul önként és élvezettel! Óriási energiákat szabadít fel, mikor például az ember próbál „fogást találni az iskola rosszán”, vagy amikor igazságot kell tenni lehetetlen helyzetekben, amikor „rajtunk a világ szeme”.

Mindannyian tudjuk, hogy micsoda titkos öröm és elégedettségérzés járja át a lelkünket egy-egy asztalunkra helyezett, kezünkbe nyomott kis rajzocska, kedves levél láttán, amikor életük titkait bízzák ránk tanítványaink a tanácsunkat kérve... vagy évek múlva is emlékeznek az általunk tanítottakra, óráinkra, emberségünkre, sőt egyéniségünkre. Jóleső érzéssel dédelgetem magamban azokat az emlékeket, melyek arról szólnak, hogy én biztattam, támogattam valakit tehetsége kibontakoztatásában, vagy például képvisül választott az élet bármely területén.

A titok tehát az években, a rengeteg tapasztalásban is van, bár van olyan kolléganőm, aki még pályakezdőnek számít ugyan, de zseniális tehetséggel, hosszas kísérletezések nélkül is valóban kiváló pedagógus. És akad olyan is, aki nálam is több tapasztalattal rendelkezik, de mégsem sikerült megtalálnia azt a bizonyos *utat.* Lehet, hogy erre születni kell. (Nem feled-

aki tanult munka mellett,
az tudja, mit jelent három
levelezős diploma

³ 2008–2014 között 14 szaktárgyú írásom jelent meg a *Tanítás-tanulásban*, az Apáczai Kiadó szakmódszertani folyóiratában. Részletek a saját honlapomon: rabbetti.hu.

ve a szabályt: tíz százalék tehetség, kilencven százalék szorgalom.)

Befogadónak és elfogadónak kell lennünk, mindenre nyitottnak, meg kell őriznünk gyermeki kíváncsiságunkat, hogy apellálni tudjunk gyermekeinkére, és folyamatosan tanulnunk kell, hogy taníthassunk. Nem adatokat, szövegeket, hanem az ismeretszerzést, a tanulást, a kérdezést, a megfigyelést, a következtetést, a világ működését. Rudolf Steiner szavaival:

befogadónak és elfogadónak kell lennünk

„Ne a mi igazságainkban higgyen az ifjúság, hanem a mi személyiségünkben. Azt vegyék észre a felnővekvők, hogy mi keresők vagyunk, és őket is a keresők útjára kell vezetnünk.”

Megyek tehát tovább az utamon, nyitott szemmel, gyermekénemet sem megtagadva: ha kell, játszom és varázsolok, versengek és lelkesítek, de mindenképp erőfeszítéseket teszek.

Szentendrei Néprajzi Múzeum – múzeumpedagógiai program



Évkörkép – „Tengeri-törökbsa”

A *Hagyományéltetés az óvodai nevelésben* című akkreditált képzésünk őszi alkalmán a kukoricafosztás és betakarítás, az egészséges táplálkozás, valamint a népi játékok készítése a program.



Évkörkép – „Visszatánítás”

Anyáról lányára száll az életszemlélet, a tudás. Nem valószínű, hogy saját maga fonta fonalból, saját maga készítette szötte ruhájában fog felnőtté válni egy mai kislány, de a visszatánítás elengedhetetlen ahhoz, hogy hagyományainkat mai világunkhoz alakítva tovább vihessük.



Kerekező – „Zörög a kocsi, pattog a Jancsi...”

Az autóval száguldó fiatalok számára különös érzés a szekér „kocsiszekrényébe” ülni, sőt elemeire szedni, majd összerakni a kocsit, a Kocs községről elnevezett hajdani járművet.



BANK ÉVA

A Képességek és Nehézségek Kérdőív alkalmazása enyhén értelmi fogyatékos tanulók körében

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Nemzetközi kutatási eredmények szerint az érzelmi és viselkedészavarok aránya az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek körében nagyobb, mint átlagos intellektusú kortársaik között. A pszichés problémák azonosítása, kezelése vitathatatlanul fontos, ennek ellenére hazánk nem bővelkedik enyhén értelmi fogyatékos gyermekek érzelmi és viselkedészavaraira fókuszáló empirikus vizsgálatokban. A pszichés problémák felderítésére számos diagnosztikus mérőeszköz érhető el, arról azonban keveset tudunk, hogy azok miként alkalmazhatóak enyhén értelmi fogyatékos gyermekek körében. Tanulmányomban az érzelmi és viselkedési problémák vizsgálatára alkalmas egyik mérőeszköz használatának lehetőségét mutatom be enyhén értelmi fogyatékos (N=86) és átlagos intellektusú (N=91) gyermekek összehasonlításában. Vizsgálatomhoz a Képességek és Nehézségek Kérdőív önjellemző változatának egyszerűsített módosítását adaptáltam. A kérdőívskálák megbízhatósági értékei az alacsonytól a megfelelőig terjedtek. Az egyes skálák alacsony reliabilitásával összhangban a mérőeszköz faktoranalitikus vizsgálati eredménye nem tükrözte kellően a kérdőív eredeti szerkezetét. Három összevont skálába viszont megfelelően illeszkedtek a kérdőív-telek. A tünetpontszámok alapján az enyhén értelmi fogyatékos tanulókra szignifikánsan több érzelmi és viselkedési problémára utaló tünet jellemző, ugyanakkor nem mutatkozott jelentős különbség az erősségek és a proszocialitás tekintetében.

Kulcsszavak: *Képességek és Nehézségek Kérdőív, enyhe értelmi fogyatékos, pszichés problémák*

BEVEZETÉS

A környezetnek kiemelt szerepe van a gyermek- és serdülőkorú érzelmi és viselkedészavarok felismerésében, a tünetek észlelésében (Susánszky és Szántó, 2008;

Turi, Tóth és Gervai, 2011). A problematikus viselkedés hátterében gyakran fel nem ismert pszichés érintettség áll, amely negatívan hat nemcsak a gyermekek általános jóllétére, hanem a szociális kapcsolatok és a társadalmi befogadás alakulására is. (Emerson és Hatton, 2007). A problémák

azonosítása és adekvát kezelése révén kedvezően befolyásolható a gyermekek közösségi adaptációja és fejlődése (*Nagyné és Mészáros, 2012*). Kiemelten fontos feladat a tünetek felismerése és azonosítása enyhén értelmi fogyatékos fiatalok körében, mert a viselkedésükben és érzelmi megnyilvánulásaikban tükröződő zavarokat gyakran tévesen az értelmi fogyatékoság részeként magyarázzák (*Abuja, Martin, Langley és Thapar, 2013; Yoo, Valdovinos és Schroeder, 2012*). Szükség van tehát olyan mérőeszközökre, melyek az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek esetében is lehetővé teszik pszichés jellemzőik megbízható és több szempontú vizsgálatát. Ilyen mérőeszköz lehet a Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQ-Magy), melynek szülői, tanári és önjellemzős változata alkalmas a problémás esetek egyszerű és gyors felismerésére. A kérdőívet átlagos intellektusú gyermekek és serdülők számára fejlesztették, ám nemzetközi vizsgálatok bebizonyították, hogy értelmi fogyatékos fiatalok körében is megbízható mérőeszköz (pl. *Bakare, Ubochi, Ebigbo és Orovwigho, 2010; Emerson, 2005; Haynes, Gilmore, Shochet, Campbell és Roberts, 2013; Kaptein, Jansen, Vogels és Reijneveld, 2008; Oesburg, Jansen, Groothoff és Reijneveld, 2010*).

Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek érzelmi és viselkedési problémáit feltáró vizsgálatomban a kérdőív tanári és önjellemző változatát alkalmaztam; korábbi dolgozatomban a tanári változathoz tartozó eredményeket már részletesen ismertettem (*Bank, 2015*). Jelen tanulmány célja az önjellemző kérdőívekből származó adatok elemzése, melynek fókuszában a kérdőív pszichometriai jellemzőinek és

faktorstruktúrájának vizsgálata, valamint az enyhén értelmi fogyatékos és átlagos intellektusú tanulók tünetpontszámainak összehasonlító elemzése áll.

ELMÉLETI HÁTTÉR

Az érzelmi és viselkedészavarok meghatározása, csoportosítása

Az érzelmi és viselkedészavarok kialakulásában biológiai, pszichológiai és szociális tényezők együttesen játszanak szerepet (*Gácsér, 2006; Vetró és Kapornai, 2008*).

Tringer (2010) szerint az egyén a pszichés egyensúly zavarát megélheti belsőleg (internalizáló zavar), de a zavar kivetülhet a környezetére is (externalizáló zavar). Az internalizáló zavarok többnyire az egyén érzelmi életében mutatkoznak meg, a jelentkező tünetek inkább az egyénnek okoznak nehézséget, a környe-

zet számára nem jelentenek különösebb megterhelést (*Kottlár, 2006*). *Eigner (2012)* szerint az olyan internalizáló zavarok, mint például a gyermekkorban kezdődő emocionális zavarok, hangulatzavarok, depresszió és szorongásos zavarok a későbbiekben manifesztálódhatnak, és többek között szorongásos típusú személyiségzavarok kialakulásához vezethetnek. Az externalizáló zavarok azokat a viselkedésszabályokat foglalják magukban, amelyek elsősorban a környezet számára zavaró magatartásban nyilvánulnak meg. Az externalizáló zavarok körébe tartozó beilleszkedési, alkalmazkodási, magatartási zavarok súlyosbo-

a gyermekkorban kezdődő emocionális zavarok, hangulatzavarok, depresszió és szorongásos zavarok a későbbiekben manifesztálódhatnak, és többek között szorongásos típusú személyiségzavarok kialakulásához vezethetnek

dása, felerősödése az életkorral antiszociális viselkedéshez, illetve antiszociális személyiségzavar kialakulásához is vezethetnek.

A kevert érzelmi és viselkedési zavarok körébe tartozó agresszív, disszociális vagy kihívó magatartás kombinálódhat depresszióval, szorongással vagy más emocionális zavarral.

Az érzelmi és viselkedészavarok megjelenése enyhén értelmi fogyatékos gyermekek és serdülők körében

Értelmi fogyatékos személyek körében a pszichés zavarok pontos prevalenciája több okból is nehezen meghatározható. A releváns epidemiológiai vizsgálatok különböző mérési eljárásokkal, különböző diagnosztikai kritériumok mentén, eltérő alcsoportokat tanulmányoztak (*Belva és Matson, 2015; Vereenooghe és Langdon, 2013*). Jellemző ugyanis, hogy a pszichés zavarokat feltáró nemzetközi vizsgálatokban az értelmi fogyatékoságot a súlyosság szerint gyakran nem differenciálják, az enyhe és közép súlyos értelmi fogyatékoságot több esetben összevont kategóriaként kezelik (pl. *Belva és Matson 2015; Emerson, 2003; Hermans, Beekman és Evenhuis, 2014; Myrbakk és Tetzchner, 2008; Rzepecka, McKenzie, McClure és Murphy, 2011; Reardon, Gray és Melvin, 2015*). A hazai gyógypedagógiai fogalmak és definíciók tartalma gyakran nem azonos a külföldi szakirodalomban használt definíciók tartalmával, a szakterminusok és klasszifikációs rendszerek országonként eltérőek lehetnek (*Fejes és Szenczi, 2010*). Egyes nemzetközi tanulmányokban az értelmi fogyatékoságot tipológiájára a „képezhető”

(IQ=30–60) és „tanítható” (IQ=60–80) terminusokat használják (pl. *Dekker, Koot, Van Der Ende és Verhulst, 2002; De Ruiter,*

Dekker, Verhulst és Koot, 2007; Kaptein, Jansen, Vogels és Reijneveld, 2008; Oesburg, Jansen, Groothoff és Reijneveld, 2010). Az értelmi fogyatékoság kritériumainak eltérő definiálása a vizsgálati mintavételnél is problémát okoz. Egyes

releváns vizsgálatokban a mintába kerülés a következő feltételek teljesülése esetén történt: (1) a szülő azt nyilatkozta, hogy gyermeke értelmi fogyatékos, (2) az első három életév során jelentős elmaradás mutatkozott a gyermek nyelvi fejlődésében, (3) a gyermek tanulmányait speciális tantervű iskolában végzi (pl. *Emerson, 2003; Emerson, 2005; Emerson és Hatton, 2007*).

A differenciálás hiányában a kapott adatok nem jellemzik egyértelműen az eltérő súlyosságú értelmi fogyatékos személyek pszichés státusát, holott a pszichés eredetű problémák és tüneteik természetükben és gyakoriságukban is eltérést mutatnak az enyhe, közép súlyos és súlyos értelmi fogyatékos személyek között (*Csorba, Radványi és Regényi, 2010*). Enyhe értelmi fogyatékoság esetén a jelentkező pszichés zavarok tünettana nem változik jelentős mértékben, a tünetek nagy hasonlóságot mutatnak az átlagos intellektusú populáció tüneteivel (*Tringer, 2010; Wallander, Dekker és Koot, 2003*). Tehát nem a jelentkező érzelmi és viselkedési problémák természete, hanem inkább gyakoriságuk különbözik az átlagos intellektusú és enyhén értelmi fogyatékos személyek között (*McCarthy, 2005; Minjarez, Phillips, Feinstein és Hardan, 2011*).

A zavarok létrejöttében biológiai, pszichológiai és szociális szintek kölcsönhatása

játszik szerepet, kialakulásuk megértéséhez a fejlődés során felmerülő kockázati tényezők feltárására és pontosítására van szükség (Bottcher és Dammeyer, 2013; Péley, 2013). Enyhén értelmi fogyatékos személyek esetén a problémák kialakulásának kockázati tényezőit többek között a kedvezőtlen életeseményekben (Hermans és Evenhuis, 2012), a stresszel való megküzdés módjában (Hartley és MacLean, 2005), a genetikai vulnerabilitásban (Vereenooghe és Langdon, 2013), a stigmatizációban, valamint az adaptív viselkedés szintjében látják (Tremblay, Richer, Lachance és Côté, 2010). Emerson és Hatton (2007) kiemeli az átlagostól alacsonyabb IQ szerepét az érzelmi és viselkedészavarok kialakulásában, illetve további rizikótényezőként említi az alacsony szocioökonómiai státust és a hátrányos helyzetet. Tomic, Mihajlovic, Jankovic, Djonovic, Jovanovic-Mihajlovic és Diligenski (2012) enyhén értelmi fogyatékos gyermekek érzelmi és viselkedési problémáit vizsgálva megállapította, hogy a szülők iskolai végzettsége, a család anyagi helyzete és szocioökonómiai státusa szoros összefüggést mutat a gyermekek körében jelentkező pszichés problémákkal. Az említett rizikófaktorok átlagos intellektusú gyermekek esetén is növelik a problémák kialakulásának esélyét, ám enyhén értelmi fogyatékos populációban a kockázati tényezők gyakoribb, illetve halmozott előfordulásával számolhatunk.

Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek és serdülők körében végzett vizsgálatok

Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek és serdülők pszichés és viselkedési problémáinak vizsgálata többnyire szülői vagy tanári visszajelzések alapján történik (Haynes

és mtsai, 2013). A környezet értékelései releváns információkkal szolgálnak az enyhén értelmi fogyatékos fiatalok pszichés státusáról, ugyanakkor az önjellemzések megbízhatóan helyettesíthetik vagy egészíthetik ki azokat, különös tekintettel az intrapszichés folyamatokra (Mileviciute és Hartley, 2015). Míg a környezet könnyen észlelheti az externalizáló zavarok tüneteit, addig az egyén érzelmi életében jelentkező problémák gyakran rejtve maradnak, ezért enyhén értelmi fogyatékos személyek számára is biztosítani kell az önjellemzés lehetőségét (Haynes és mtsai, 2013). Nemcsak a tanulásban akadályozott gyermekekre irányuló hazai vizsgálatok igazolták a háromfokú, Likert-típusú állításokból álló önjellemző kérdőívek megbízhatóságát (Józsa és Fazekasné, 2007; Józsa, Fazekasné, Szenczi és Szabó, 2014), az enyhén értelmi fogyatékos személyek körében végzett nemzetközi vizsgálatok eredményei is ezt támasztják alá (pl. Endermann, 2015; Hartley, Hayes Lickel és MacLean, 2008; Haynes és mtsai, 2013; Mileviciute és Hartley, 2015; Pavlovic, Zunic-Pavlovic és Glumbic, 2013). Az önjellemzést biztosító mérőeszközökkel lehetőség nyílik az enyhén értelmi fogyatékos és átlagos intellektusú gyermekek és serdülők több szempontú összehasonlítására (Argus, Terry, Bramston és Dinsdale, 2004). Az összehasonlító vizsgálatok hozzájárulnak az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek többirányú, adekvát fejlesztéséhez, a csoportok közötti azonosságok és eltérések feltérképezéséhez.

Az utóbbi években végzett hazai összehasonlító vizsgálatok elsősorban a tanulásban akadályozott és tipikusan fejlődő gyermekek kognitív és affektív jellemzőire vonatkozó ismereteinket gyarapították. Az összehasonlító vizsgálatok kiterjedtek a közös diagnosztikus mérőeszközök használatának kérdéskörére (Józsa, 2011; Józsa és Fazekasné, 2006a; Józsa és Fazekasné,

2006b), a tanulásban akadályozott és többségi gyermekek tanulási motivációjának (Józsa és Fazekasné, 2007) és zenei képességeik (Janurik és Józsa, 2014) jellemzőire. Adatokkal szolgáltak továbbá a tanulásban akadályozott és többségi gyermekek rendszerező képességének (Zentai, Fazekasné és Józsa, 2013), szövegértési képességének és olvasási motivációjának fejlődéséről (Józsa, Fazekasné, Szenczi és Szabó, 2014). Bár nemzetközi szinten már megindultak az enyhén értelmi fogyatékos és átlagos intellektusú gyermekek pszichés státusának összehasonlítására fókuszáló vizsgálatok is (pl. Dekker és mtsai, 2002; de Ruiter és mtsai, 2007; Kaptein és mtsai, 2008; Tomic és mtsai, 2012), hazánkban az ilyen irányú kutatások jelenléte még kevésbé érezhető.

Pszichés eredetű problémák vizsgálata a Képességek és Nehézségek Kérdőível

A Képességek és Nehézségek Kérdőív a viselkedési problémák és pszichés zavarok egyszerű és gyors szűrésére alkalmas. A Goodman (1997) által kifejlesztett, széles körben használt mérőeszköz (*Strengths and Difficulties Questionnaire*, SDQ) lehetővé teszi a 4–17 éves gyermekek nehézségeinek és erősségeinek vizsgálatát. Az öt skálából álló kérdőív a szülők és pedagógusok kikerdezésével 4 éves kortól használható; 11 éves kortól önkitöltős formában is alkalmazható, ami lehetővé teszi a problémák több szempontú vizsgálatát. A kérdőív fontos funkciója, hogy képes a problémás esetek gyors szűrésére: az érzelmi tünetek skála többek között a depresszióval, fóbiával, szorongással; a viselkedési problémák

skála a viselkedési zavarral; a hiperaktivitás skála az ADHD diagnózisával hozható összefüggésbe, a kortárskapcsolati és proszociális skála pedig valamennyi diagnózissal kapcsolatba hozható (Turi, Tóth és Gervai, 2011).

A tanulói (önjellemező) kérdőív pszichometriai tulajdonságait tekintve változatos eredmények születtek az egyes alskálák megbízhatóságára és a mérőesz-

enyhén értelmi fogyatékos személyek számára is biztosítani kell az önjellemezés lehetőségét

köz faktorstruktúrájára vonatkozóan. Számos vizsgálatban megfelelőnek találták a teljes kérdőív belső konzisztenciáját, viszont gyenge reliabilitásról számoltak be az egyes alskálák,

különösen a kortárskapcsolati és a viselkedési problémák skála esetében (pl. Di Riso, Salcuni, Chessa, Raudino, Lis és Altoè, 2010; Goodman, 2001; Hagquist, 2007; Ortuno-Sierra, Fonseca-Pedrero, Paino, Riba és Muniz, 2015; Ruchkin, Kuposov és Schwab-Stone, 2007; Turi, Gervai, Áspán, Halász, Nagy és Gáboros, 2013; Turi, Tóth és Gervai, 2011). A kérdőív eredeti szerkezetéhez ötfaktoros elemzés illeszkedik (Goodman, 2001), de számos vizsgálat számolt be arról, hogy háromfaktoros modell használata kielégítőbb eredményeket hozhat a tanulói kérdőíveknél (pl. El-Keshky és Emam, 2015; Di Riso és mtsai, 2010; Haynes és mtsai, 2013; Percy, McCrystal és Higgins, 2008). A kérdőív pszichometriai tulajdonságait elemezve Van de Looij-Jansen, Goedhart, de Wilde és Treffers (2007) két lényeges jelenségre hívta fel a figyelmet, amelyek az egyes alskálák alacsony belsőkonzisztencia-mutatói és az eltérő faktorstruktúrák hátterében állhatnak. Szerintük a kérdőív pozitívan megfogalmazott tételei nem illeszkednek megfelelően a problémaskálákba, más tulajdonságokat mérnek, mint az adott skála

fordítottan fogalmazott állításai. Kiemelik továbbá, hogy a skálák az egyes problémákat viszonylag csekély tételszámmal méri, amelyek közül egy-egy összetartozó tétel eltérő részterületek vizsgálatára vonatkozik. Példaként említik, hogy a viselkedési problémák skála az agresszív és deviáns viselkedésre vonatkozóan is tartalmaz állításokat: ezek ugyan kapcsolatban állhatnak egymással, de nem azonos viselkedési problémákat jeleznek.

Enyhén értelmi fogyatékos gyermekekre, serdülőkre is kiterjedő nemzetközi vizsgálatokban a Képességek és Nehézségek Kérdőívet jellemzően szülők vagy tanárok töltik ki (pl. *Bakare, Ubochi, Ebigbo és Orovwigbo, 2010; Kaptein, Jansen, Vogels és Reijneveld, 2008; Oesburg, Jansen, Groothoff és Reijneveld, 2010*). A kérdőív tanulói változatát *Emerson (2005)* alkalmazta elsőként értelmi fogyatékos gyermekek körében (az értelmi fogyatékoságot súlyosság szerint nem differenciálta). Eredményei szerint a kortárskapcsolati skála kivételével valamennyi skála megbízhatónak bizonyult. Összehasonlító vizsgálatában az értelmi fogyatékos gyermekek valamennyi problémakálán több pontot értek el, mint átlagos intellektusú kortársaik, az erősségekre fókuszáló proszociális viselkedés tekintetében azonban nem adódott számottevő különbség. A diagnosztizált pszichés eredetű problémák összefüggést mutattak az értelmi fogyatékos gyermekek tünetpontszámaival. *Emerson (2005)* eredményei nagy hasonlóságot mutatnak a korábbi tanulmányomban közölt SDQ-Magy tanári változatából származó adatokkal (*Bank, 2015*), melyek szerint az enyhén értelmi fogyatékos tanulók valamennyi problémakálán több pontot értek el, mint

átlagos intellektusú kortársaik. Az erősségekre fókuszáló proszociális viselkedést tekintve azonban nem adódott számottevő különbség a részminták között. A tanári értékelésekben a tünetpontszámok és a diagnosztizált pszichés problémák *Emerson (2005)* eredményeihez hasonlóan szintén összefüggést mutattak, ami a mérőeszköz szűrőképességét igazolja.

Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek mintáján *Haynes és mtsai (2013)* alkalmazták elsőként a kérdőív önjellemző változatát. *Emerson (2005)* vizsgálatával ellentétben ők pontosították, hogy az értelmi fogyatékos gyermekek mely csoportja alkotta a mintát. *Haynes és mtsai (2013)* az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek képességeihez igazodva egyszerűsítették a kérdőív egyes tételeit. Elsősorban a használandó faktorstruktúra feltárására fókuszáló vizsgálatukban megállapították, hogy enyhén értelmi fogyatékos gyermekek mintáján a háromfaktoros modell használata a legmegfelelőbb. Arról azonban nem közöltek adatokat, hogy az eredeti öt skálán milyen megbízhatósági mutatókat kaptak, illetve, hogy milyen tünetpontszámok jellemzőek az enyhén értelmi fogyatékos gyermekekre.

az enyhén értelmi
fogyatékos gyermekek
képességeihez igazodva
egyszerűsítették a kérdőív
egyes tételeit

AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT JELLEMZŐI

Célok, hipotézisek

Tanulmányomban a Képességek és Nehézségek Kérdőív tanulói változatát alkalmazva enyhén értelmi fogyatékos és átlagos intellektusú gyermekek viselkedési

és pszichés problémáit hasonlítom össze. A vizsgálatban a kérdőív *Haynes és mtsai* (2013) által egyszerűsített, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek képességeihez igazított változatát adaptáltam. Mivel Magyarországon elsőként alkalmaztam a kérdőívet enyhén értelmi fogyatékos gyermekek mintáján, dolgozatomban elemzem a mérőeszköz pszichometriai jellemzőit és faktorstruktúráját is.

Vizsgálatom hipotézisei a következők: feltételezem, (1) hogy a kérdőív megbízhatóan alkalmazható enyhén értelmi fogyatékos tanulók körében; (2) az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat több viselkedési és pszichés tünet jellemzi, mint átlagos intellektusú kortársaikat; (3) a kérdőív megfelelően diszkriminálja a diagnosztizált pszichés zavarokat; (4) a tanári és tanulói értékelések között szignifikáns összefüggés mutatható ki; (5) a családi háttérváltozók összefüggést mutatnak a tanulók pszichés tüneteivel.

A minta bemutatása

A vizsgálatban 177 tanuló vett részt, hét Csongrád megyei és Bács-Kiskun megyei intézményből. A szegregáló intézményekben tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek (N=86) kiválasztása BNO-kód¹ alapján történt (F70); részmintájukba 49 fiú és 37 lány került, átlagéletkoruk 13,9 év ($s=0,73$). A többségi tantervű iskolák átlagos intellektusú tanulóinak részmintájában (N=91) 41 fiú és 50 lány szerepel, átlagéletkoruk 13,3 év ($s=0,49$). Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek 59%-a hátrányos helyzetű, 8,4%-uknak van valamilyen testi/szervi vagy idegrendszeri betegsége

(epilepszia, asztma, mozgásszervi rendellenesség, bőrbetegség, egyéb idegrendszert érintő megbetegedés), 8% diagnosztizált pszichés zavarral küzd. A pszichés zavarok között a következők fordultak elő: depresszió, szorongás, hiperaktivitás, hiperkinetikus figyelemzavar, szelektív mutizmus, öngyilkosságra való hajlam, gyermekkori emocionális zavar.

Az átlagos intellektusú gyermekek 28%-a hátrányos helyzetű, 8,8%-uknak van valamilyen szomatikus betegsége (asztma, diabetes, ételallergia). Diagnosztizált pszichés rendellenesség esetükben nem fordult elő, 24%-uknak azonban van valamilyen tanulási problémája, nehézsége (BTM-státus) vagy tanulási zavara (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia).

A mérőeszköz

Vizsgálatomhoz a Képességek és Nehézségek Kérdőív tanári változatát, illetve a *Haynes és mtsai* (2013) által módosított ön-jellemző (tanulói) változat magyar nyelvű adaptációját használtam. A kérdőív tanári változatának jellemzőit, illetve a tanári értékelésekre vonatkozó adatokat korábbi tanulmányomban már ismertettem (*Bank*, 2015). A kérdőív tanári változata, illetve az ön-jellemző változat eredeti, sztenderd formája elérhető a www.sdqinfo.com honlapon.

Haynes és mtsai (2013) enyhén értelmi fogyatékos gyermekek képességeihez igazították a kérdőív egyes tételeit. Az egyszerűsítés során az eredeti kérdőív 16 tételén változtattak, 9-et módosítás nélkül hagytak. Így az általam adaptált kérdőívben a 9 változtatás nélküli tételt a kérdőív magyar

¹ A betegségek nemzetközi osztályozására szolgáló kódrendszer.

fordításából, az SDQ-Magy-ból emeltem át.² Az adaptáció során a 16 módosított kérdőív-tételt lefordítottuk magyarra, majd egy független fordítóval visszafordítottuk azokat angolra. Az így kapott tételeket újra magyar nyelvre ültettük át. Az eltéréseket megvizsgáltuk, és elvégeztük a kellő finomításokat. A módosított kérdőív tételei a 3. táblázatban olvashatók.

A kérdőív 25 Likert-típusú állítást tartalmaz. A kérdőív formai összeállításánál az áttekinthetőségre és az érthetőségre törekedtem. A háromfokú Likert-skála könnyebb megértését a válaszlehetőségek vizuális megjelenítése segítette. A „nem igaz” válaszhoz üres négyzet tartozott, a „valamennyire igaz” válaszlehetőséget félig teli négyzet, a „határozottan igaz” választ pedig teli négyzet szemléltette.

A kérdőív öt skálára bontható, melyek közül az érzelmi tünetek, a viselkedési tünetek, a hiperaktivitás és a kortárskapcsolati problémák skála által a gyermekek nehézségei határozhatók meg. A négy problémaskála összevonásával összesített problémaskála képezhető. A proszociális viselkedés skála segítségével a gyermekek erősségeiről szerezhetünk információt, és az egyes skálák pozitívan megfogalmazott tételei nem a probléma oldaláról, hanem a pozitív viselkedés felől közelítik meg a lehetséges viselkedési tüneteket. A kérdőív-tételekre adott válaszokra 0, 1 vagy 2 pont adható. A pontszámokat összeadva megkapjuk az adott skálán elért összpontszámot, mely alapján az adott tünett csoport „átlagos”, „határeset” és „rendellenes” kategóriába sorolható. A kérdőív pontozása és az egyes kategóriákhoz tartó-

zó pontszámok elérhetőek a www.sdqinfo.com honlapon.

az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek a pontos instrukciók és az egyes kérdőív-tételek elhangzása után önállóan jelölték válaszaikat a kérdőíven

A gyermekekkel foglalkozó pedagógusok az SDQ-Magy tanári változata mellett egy háttérkérdőívet is kitöltöttek. Az ebben szereplő kérdések a gyermekek testi és pszichés betegségeire, családi hátterére, továbbá enyhén értelmi fogyatékos gyermekek esetén az

IQ-ra, többségi gyerekek esetén pedig az esetleges tanulási korlátokra vonatkoztak.

Adatfelvétel

A csoportos adatfelvétel – az iskolaigazgatók engedélyével és az adatvédelmi előírások betartásával – 2014 októberében történt. Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek a pontos instrukciók és az egyes kérdőív-tételek elhangzása után önállóan jelölték válaszaikat a kérdőíven. Az összehasonlíthatóság miatt az átlagos intellektusú gyermekek szintén a kérdőív egyszerűsített változatát töltötték ki.

AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

A kérdőív belső konzisztenciája

A mérőeszköz megbízhatóságát Cronbach- α együttható számításával ellenőriztem, melynek értékeit az 1. táblázat szemlélteti. Enyhén értelmi fogyatékos

² A kérdőívet Gervai Judit és Székely Mária fordította magyarra.

gyermekek körében az összesített probléma skála, az érzelmi tünetek és a hiperaktivitás skála reliabilitása megfelelő. Ugyanakkor a proszociális viselkedés, a kortárskapcsolati problémák és a viselkedési problémák skála belső konzisztenciája nem kielégítő, vagyis a felsorolt skálák nem mérik kellően

megbízható módon a hozzájuk kapcsolható problémás területeket. Az átlagos intellektusú tanulók körében a kérdőív valamennyi skálája némileg megbízhatóbbnak bizonyult, ám a viselkedési problémák és a kortárskapcsolati problémák skála reliabilitása esetükben sem megfelelő.

1. TÁBLÁZAT

A skálák belső konzisztenciája

Skála	Enyhén értelmi fogyatékos tanulók Cronbach- α	Átlagos intellektusú tanulók Cronbach- α
Összesített probléma skála	0,72	0,82
Érzelmi tünetek	0,60	0,68
Viselkedési problémák	0,38	0,56
Hiperaktivitás	0,60	0,65
Kortárskapcsolati problémák	0,32	0,44
Proszociális viselkedés	0,48	0,67

A kérdőív faktorstruktúrájára vonatkozó eredmények

A kérdőív szerkezetének vizsgálatát faktoranalízissel végeztem, mely módszer alkalmas a kérdőív különböző tartalmú tételei között meghúzódó kapcsolatok feltárására. A mérőeszköz skáláinak faktorokba rendeződését a *Goodman* (2001) által javasolt főkomponens-analízissel és Varimax rotációval végeztem. Mindkét részmintán összesen nyolc faktor sajátértéke volt nagyobb egyenél, amelyek enyhén értelmi fogyatékos

tanulók részmintáján az adatok 60 százalékát, átlagos intellektusú tanulók részmintáján az adatok 65 százalékát magyaráznák. A kérdőív eredeti struktúrájának ellenőrzéséhez ötre csökkentettem a faktorok számát. Az ötfaktoros elemzéssel a megmagyarázott variancia enyhén értelmi fogyatékos tanulók részmintáján 46 százalék (KMO=0,61), átlagos intellektusú tanulók részmintáján 51 százalék (KMO=0,70).³ Enyhén értelmi fogyatékos tanulók részmintáján az egyes skálákhoz tartozó tételek – az érzelmi tünetek kivételével – nem alkottak egységes faktorokat (2. táblázat).

³ A Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) kritérium fontos mérőszám annak megítélésében, hogy az elemzéshez használt változók mennyire alkalmasak a faktorelemzésre. Jelen esetben a KMO-értékek alapján a változórendszer közepes, illetve megfelelő alkalmasságot mutat a faktoranalízishez. Ha a megmagyarázott variancia értéke szerint a 25 tétel helyett öt skálát (öt faktort) használunk az adatok elemzéséhez, akkor az összes információnak a 46–51 százaléka áll a rendelkezésünkre.

Az alacsony megbízhatóságú skálák belső inkonzisztenciáját jól szemlélteti az egyes tételek szórványos elrendeződése. Átlagos intellektusú tanulók részmintáján az ötfaktoros elemzés szintén nem tükrözte kellően

a kérdőív eredeti struktúráját. Bár az érzelmi tünetek és a proszocialitás skálák tételei egységesen, külön faktorokba rendeződtek, a további három skála tételei nem alkottak különálló faktorokat (2. táblázat).⁴

2. TÁBLÁZAT

Ötfaktoros elemzés Varimax rotációval

Enyhén értelmi fogyatékos tanulók Faktorok					Skálák (tétel sorszáma)	Átlagos intellektusú tanulók Faktorok				
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
	Faktorsúly						Faktorsúly			
0,37					Érzelmi tünetek (3)			0,42		
0,53					Érzelmi tünetek (8)			0,58		
0,74					Érzelmi tünetek (13)			0,63		
0,55					Érzelmi tünetek (16)			0,61		
0,66					Érzelmi tünetek (24)			0,75		
		0,47			Viselkedési problémák (5)	0,58				
	0,65				Viselkedési problémák (7)	0,38				
	0,53				Viselkedési problémák (12)	0,67				
0,51					Viselkedési problémák (18)				0,71	
				0,69	Viselkedési problémák (22)				0,66	
		0,66			Hiperaktivitás (2)	0,76				
		0,50			Hiperaktivitás (10)	0,81				
		0,73			Hiperaktivitás (15)	0,44				
	0,58				Hiperaktivitás (21)				0,41	
		0,37			Hiperaktivitás (25)		0,44			
	0,45				Kortárskapcsolat (6)					0,58
	0,42				Kortárskapcsolat (11)				0,73	
			-0,64		Kortárskapcsolat (14)	-0,47				
0,51					Kortárskapcsolat (19)		0,48			
				0,47	Kortárskapcsolat (23)					0,70
		-0,60			Proszociális viselkedés (1)	0,75				
			0,57		Proszociális viselkedés (4)	0,31				
			0,67		Proszociális viselkedés (9)	0,71				
	-0,58				Proszociális viselkedés (17)	0,71				
			0,39		Proszociális viselkedés (20)	0,57				

Megjegyzés: A táblázat a legmagasabb faktorsúlyértékeket tartalmazza.

⁴ A faktoranalízis eredménye alapján a kérdőív tételei az eredeti öt skála helyett nyolc skálába rendeződtek. Az elemzést megismételve a kérdőív-tételek nem rendeződtek megfelelően az elvárt öt skálába sem, vagyis bizonyos tünetkérdések nem egységesülnek önálló tünetcsoporttá. A kérdőív eredeti struktúrája szerint a tételeknek magas faktorsúllyal a megfelelő öt faktorba (skálába) kellene rendeződnie. Ezt jól szemlélteti az érzelmi tünetek skála, amelybe az odatartozó tételek kivétel nélkül, elfogadható faktorsúllyal rendeződtek. A faktorelemzés tehát illusztrálja, hogy egyes skálák (pl. viselkedési problémák, kortárskapcsolati problémák) miért nem mérik kellően megbízható módon a hozzájuk rendelhető pszichés problémákat.

Az ötfaktoros elemzést megismételttem a Haynes és mtsai (2013) által javasolt direct oblimin rotációval. Szerintünk a kérdőív faktorstruktúrájának vizsgálatát hegyesszögű forgatási módszerrel érdemes végezni, mivel az megengedi a faktorok közötti korrelációt. A kapott faktorok azonban továbbra sem tükrözték megfelelően a kérdőív eredeti struktúráját.

A háromfaktoros elemzéshez szintén főkomponens-analízist és direct oblimin rotációt alkalmaztam. Az így végzett elemzéssel az egyes tételek externalizáló tünetek (viselkedési problémák, hiperaktivitás), internalizáló tünetek (érzelmi tünetek, kortárskapcsolati problémák) és erősségek (pozitívan megfogalmazott tételek, proszociális viselkedés) faktorokba való rendeződését vártam. Enyhén értelmi fogyatékos tanulók részmintáján a kérdőív-tételek – három kivételével – a várakozásnak megfelelő illeszkedést mutattak (3. táblázat). Míg a kortárskapcsolati problémára utaló 6. tétel az externalizáló tünetek faktorba, addig a viselkedési problémára utaló 18. tétel az internalizáló tünetek faktorába került. A „Jobban kijövök a felnőttekkel, mint a korombeliekkel” kortárskapcsolati problémára utaló 23. tétel az erősségek faktor részét képezi, melynek oka valószínűleg az állítás pozitív csengésű megfogalmazásában rejlik. Három faktorra a magyarázott variancia mindössze 35 százalék.

Az átlagos intellektusú részmintán a tételek kevésbé megfelelően illeszkedtek a várt faktorokba. Bár a proszociális viselkedés tételei és a pozitívan megfogalmazott állítások kivétel nélkül alkotják az erősségek faktort, az internalizáló és externalizáló tünetek tételei egységesen alkotnak egy faktort (3. táblázat). Két kortárskapcsolati és két viselkedési problémára utaló tétel alkotja a harmadik faktort. Három faktorra a megmagyarázott variancia 38 százalék.

A háromfaktoros elemzéssel ellenőrzött externalizáló tünetek, internalizáló tünetek és erősségek skálák megbízhatóságát a 4. táblázat szemlélteti. A Cronbach- α értékekből látható, hogy az összevont skálákkal mindkét részmintán jelentősen javult a megbízhatóság. Ugyanakkor a faktorok számának csökkentésével a megmagyarázott variancia is csökkent, ami magában hordozza az információvesztés problémáját.

Hazai és nemzetközi vizsgálatokban a kérdőív alacsony megbízhatóságú skáláit számos esetben felhasználták az elemzések során (pl. Emerson, 2005; Turi és mtsai, 2013; Turi, Tóth és Gervai, 2011). Hazánkban eddig nem ismeretes olyan vizsgálat, amelyben a kérdőív tanulói változata enyhén értelmi fogyatékos tanulókra is kiterjedt volna, így értékes adatokkal szolgálhat az egyes tünetcsoportok átlagpontszámainak bemutatása, illetve a pontszámoknak a tanári értékeléssel (Bank, 2015) és a nemzetközi eredményekkel (Emerson, 2005) való összehasonlítása. Ezért a továbbiakban az eredeti ötskálás és az alternatív háromskálás elemzéssel képzett adatokat is bemutatom.

A tünetpontszámok összehasonlítása

A tünetpontszámokat összehasonlítva megállapítható, hogy az enyhén értelmi fogyatékos tanulók szignifikánsan több érzelmi, viselkedési, hiperaktivitási, kortárskapcsolati és összesített problémáról számolnak be, mint átlagos intellektusú kortársaik (5. táblázat). Viszont az erősségeket feltáró proszociális viselkedés skála tekintetében a részminták jelentősen nem különböznek egymástól.

3. TÁBLÁZAT

Háromfaktoros elemzés direct oblimin rotációval

Enyhén értelmi fogyatékos tanulók Faktorok			Tételek (sorszám)	Átlagos intellektusú tanulók Faktorok		
1	2	3		1	2	3
	Faktor- súly				Faktor- súly	
	0,59		Nehezen tudok figyelni (15) *	0,62		
	0,57		Nyughatatlan vagyok, nem tudok sokáig nyugton maradni (2)	0,59		
	0,57		Nagyon mérges tudok lenni és gyakran dühbe gurulok (5)	0,49		
	0,56		Sokszor verekszem (12) *	0,54		
	0,48		Állandóan feszkelődöm, mozgolódom a helyemen (10) *	0,54		
	0,38		Elveszem mások dolgait (22) *			0,53
	0,33		Inkább egyedül vagyok, mint a korombeli gyerekekkel (6) *			0,70
	0,63		Sokszor segíték önként is (szülőknek, tanároknak, gyerekeknek) (20)		0,52	
	0,59		Van egy vagy több jó barátom (11) *		0,27	
	0,57		Általában megosztom másokkal (pl. játékon, ennivalón, cd-ken) (4) *		0,36	
	0,57		Végiggondolom a dolgokat, mielőtt cselekedni kezdek (21)		0,24	
	0,57		Kortársaim általában kedvelnek (14)		0,53	
	0,55		Jó a figyelmem (25) *		0,36	
	0,49		Segítek, ha valakit bánthanak, ideges vagy beteg (9) *		0,59	
	0,49		Kedves vagyok más gyerekekkel (17) *		0,75	
	0,40		Rendszerint azt teszem, amit mondanak (7)		0,42	
	0,36		Jobban kijövök a felnőttekkel, mint a korombeliekkel (23)			0,53
	0,25		Próbálok kedves lenni másokhoz, törődöm az érzéseikkel (1)		0,68	
		-0,74	Gyakran boldogtalan, szomorú vagyok vagy sírok (13) *	0,53		
		-0,71	Sok dologtól félek (24) *	0,66		
		-0,57	Ideges vagyok új helyzetekben (16) *	0,53		
		-0,50	Más gyerekek piszkálnak vagy csúfolnak engem (19) *	0,67		
		-0,50	Az emberek gyakran mondják, hogy hazudok vagy csalok (18) *			0,40
		-0,50	Sokat aggódom (8)	0,46		
		-0,37	Sokszor fáj a fejem, a hasam, vagy hányingerem van (3) *	0,54		

* Módosított tételek

Megjegyzés: A táblázat a legmagasabb faktorsúlyértékeket tartalmazza.

4. TÁBLÁZAT

A háromfaktoros elemzéssel képzett skálák megbízhatósága

Skála (tétélek)	Enyhén értelmi fogyatékos tanulók Cronbach- α	Átlagos intellektusú tanulók Cronbach- α
Externalizáló (2,5,10,12,15,18,22)	0,62	0,77
Internalizáló (3,6,8,13,16,19,23,24)	0,61	0,70
Erősségek (1,4,7,9,11,14,17,20,21, 25)	0,73	0,72

5. TÁBLÁZAT

A tünetpontszámok összehasonlítása

Skálák	Enyhén értelmi fogyatékos tanulók	Átlagos intellektusú tanulók	F (p)	t (p)	df
	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)			
Érzelmi tünetek	3,42 (2,44)	2,12 (2,02)	6,31 (0,01)	3,83 (<0,001)	165
Viselkedési problémák	2,58 (1,81)	1,84 (1,55)	5,61 (0,02)	2,94 (0,004)	167
Hiperaktivitás	3,73 (2,39)	3,02 (2,09)	3,89 (0,05)	2,09 (0,03)	175
Kortárskapcsolati problémák	2,98 (1,88)	1,57 (1,43)	6,05 (0,02)	5,58 (<0,001)	158
Proszociális viselkedés	6,83 (1,98)	7,25 (1,92)	0,22 (0,64)	1,46 (0,15)	175
Összesített probléma	12,71 (5,89)	8,55 (5,50)	0,90 (0,34)	4,85 (<0,001)	175

Nemek szerinti összehasonlításban az enyhén értelmi fogyatékos tanulók között egyetlen skála tekintetében sem adódott szignifikáns különbség. A fiúk az érzelmi tünetek kivételével némileg több problémáról számoltak be, ám ezek a különbségek nem jelentősek.

Az átlagos intellektusú fiúk és lányok között csak az érzelmi tünetek számában adódott szignifikáns különbség a lányok javára ($F=1,58$, $p=0,21$; $|t|=2,57$, $p=0,01$, $df=89$). A fiúk valamivel több viselkedési és kortárskapcsolati problémáról, a lányok

több hiperaktivitási és összesített problémáról, valamint fejlettebb proszociális viselkedésről számoltak be, ezek a különbségek azonban statisztikailag nem jelentősek.

A háromskálás elemzéssel képzett tünetpontszámok

A háromskálás elemzéssel képzett tünetpontszámokat összehasonlítva megállapítható, hogy az enyhén értelmi fogyatékos

tanulókat szignifikánsan több externalizáló és internalizáló tünet jellemzi, mint átlagos intellektusú kortársaikat (6. táblázat).

Ugyanakkor az erősségek tekintetében nem adódott szignifikáns különbség a rész-minták között.

6. TÁBLÁZAT

A háromskálás elemzéssel képzett pontszámok összehasonlítása

Skálák	Enyhén értelmi fogyatékos tanulók	Átlagos intellektusú tanulók			
	Átlag (szórás)	Átlag (szórás)	F (p)	t (p)	df
Externalizáló tünetek	4,27 (2,81)	2,66 (2,63)	1,87 (0,17)	3,94 (<0,001)	175
Internalizáló tünetek	5,45 (3,23)	3,18 (2,67)	5,13 (0,03)	5,01 (<0,001)	165
Erősségek	13,84 (3,70)	14,54 (2,98)	4,10 (0,04)	1,38 (0,17)	163

Az ötskálás elemzéshez hasonlóan az externalizáló-, internalizáló tünetetek, illetve az erősségekre utaló pontszámok tekintetében nem jelent meg szignifikáns különbség az enyhén értelmi fogyatékos fiúk és lányok között. Míg az ötskálás elemzéssel az átlagos intellektusú lányokat szignifikánsan több érzelmi tünet jellemezte, addig a háromskálás elemzéssel az internalizáló tüneteket tekintve nem mutatkozott szignifikáns különbség nemek szerinti összehasonlításban. A fiúkat valamivel több externalizáló tünet és kevesebb erősség jellemezte, ám ezek a különbségek statisztikailag nem jelentősek.

A tünetpontszámok értelmezése

Az ötskálás elemzéssel az egyes tünetcsoportokhoz rendelt összpontszám alapján a gyermekek tünetei „átlagos”, „határeset” és „rendellenes” kategóriába sorolhatók. Az

egyek kategóriákba eső gyermekek százalékos megoszlását a 7. táblázat szemlélteti. A tünetpontszámok alapján szignifikánsan több a „rendellenes” tartományba eső, enyhén értelmi fogyatékos tanulók aránya az érzelmi tünetek ($F=23,63$, $p<0,001$; $|t|=2,25$, $p=0,03$, $df=120$), a viselkedési problémák ($F=24,27$, $p<0,001$; $|t|=2,31$, $p=0,02$, $df=140$) és a kortárskapcsolati problémák tekintetében ($F=35,48$, $p<0,001$; $|t|=2,67$, $p<0,001$, $df=103$). A két rész minta határesetei között a hiperaktivitásnál ($F=50,12$, $p<0,001$; $|t|=3,08$, $p=0,003$, $df=100$), a kortárskapcsolati problémáknál ($F=70,97$, $p<0,001$; $|t|=3,68$, $p<0,001$, $df=131$) és az összesített problémáknál adódott szignifikáns különbség, mégpedig az enyhén értelmi fogyatékos tanulók javára ($F=40,34$; $p<0,001$; $|t|=2,88$, $p=0,005$, $df=133$). A proszociális viselkedést jellemző tünetpontszámok alapján egyik kategória esetében sem jelentkezett statisztikailag jelentős különbség a rész-minták között.

7. TÁBLÁZAT

A tanulók kategóriánkénti megoszlásának összehasonlítása

Tünetcsoport	Enyhén értelmi fogyatékos tanulók			Átlagos intellektusú tanulók		
	%			%		
	Átlagos	Határeset	Rendellenes	Átlagos	Határeset	Rendellenes
Érzelmi tünetek	78,0	11,6	10,4	93,4	4,4	2,2
Viselkedés	68,6	15,1	16,3	87,9	6,6	5,5
Hiperaktivitás	75,6	12,8	11,6	90,1	1,1	8,8
Kortárskapcsolat	62,8	26,2	10,5	92,3	6,6	1,1
Proszocialitás	70,9	16,3	12,8	76,9	17,6	5,5
Összesített	68,6	19,9	11,5	90,1	5,5	4,4

Az értékelők közötti egyezések

Vizsgálatomhoz az önjellemző kérdőívek mellett tanári kérdőíveket is használtam. A tanári kérdőívekből származó eredményeket korábbi tanulmányomban már részletesen ismertettem (*Bank, 2015*). A tanári kérdőívek adataira csak az értékelők közötti egyezések feltárása céljából térek ki ebben a fejezetben.

Az összefüggés-vizsgálatok korrelációs együtthatóit a 8. táblázatban foglaltam össze. Bár a tanulói és a tanári kérdőívek tünetpontoszámai nagyon hasonlóan alakultak mindkét részmintán (vö. *Bank, 2015*), a korrelációk erőssége eltérő

képet mutat. Az eredményekből látható, hogy az átlagos intellektusú részmintán minden tünetcsoport mentén erősebb volt az összefüggés az értékelők között. Ezeknél gyengébb korrelációs együtthatókat kaptam az enyhén értelmi fogyatékos tanulók részmintáján. Az eredményeket összevettem *Emerson (2005)* vizsgálatának adataival, ahol az értelmi fogyatékos tanulók és tanáraik jellemzése közötti korrelációs együtthatók értéke 0,11 és 0,47 között alakult. *Emerson (2005)* adataihoz viszonyítva az enyhén értelmi fogyatékos tanulók részmintáján egyes skálák mentén némileg erősebb, ám lényegében hasonló összefüggéseket kaptam a tanulói és tanári értékelések között.

8. TÁBLÁZAT

Értékelők közötti összefüggések

Tünetcsoport	Enyhén értelmi fogyatékos tanulók	Átlagos intellektusú tanulók
	tanár–gyermek	tanár–gyermek
Érzelmi tünetek	0,41	0,63
Hiperaktivitás	0,38	0,58
Viselkedés	0,38	0,66
Kortárskapcsolat	0,36	0,57
Proszocialitás	0,37	0,38
Összesített probléma	0,32	0,61

Megjegyzés: A táblázat minden korrelációs együtthatója $p < 0,01$ szinten szignifikáns.

A tünetpontszámok és a háttérváltozók közötti összefüggések

A tünetpontszámok és a háttérváltozók közötti összefüggések vizsgálatához használtam mind az öt-, mind a háromskálás elemzést. A tünetpontszámok mindkét esetben többnyire ugyanazon háttérváltozókkal álltak összefüggésben, ezért a továbbiakban az eredeti öt skálával való korrelációkat mutatom be részletesen. Enyhén értelmi fogyatékos tanulók körében a magasabb iskolai végzettségű anyák gyermekei kevesebb hiperaktivitási ($r=-0,33$, $p=0,01$) és viselkedési problémáról ($r=-0,31$, $p=0,02$), illetve fejlettebb proszocialitásról számolnak be ($r=0,32$, $p=0,01$). A viselkedési problémák további összefüggést mutatnak az apa iskolai végzettségével ($r=-0,28$, $p=0,04$), a gyermek elhanyagolásával ($r=0,31$, $p=0,004$), az anyagilag hátrányos helyzettel ($r=0,24$, $p=0,03$), illetve azzal, hogy az anyának van-e munkaviszonya ($r=-0,24$, $p=0,04$). Az emelkedett hiperaktivitásra utaló tünetek szintén korrelálnak a család anyagilag hátrányos helyzetével ($r=0,26$, $p=0,02$), az anya munkaviszonyával ($r=-0,24$, $p=0,04$), valamint az apa munkaviszonyával ($r=-0,36$, $p=0,004$). A gyermek elhanyagolása ($r=-0,34$, $p=0,003$) és a család anyagilag hátrányos helyzete negatívan hat a proszociális képességekre. A kortárskapcsolati problémák a gyermekek testi betegségével állnak pozitív kapcsolatban ($r=0,33$, $p=0,003$), és negatívan korrelálnak a kétszülős családdal ($r=-0,29$, $p=0,004$). Tehát kevesebb kortárskapcsolati probléma jellemző azokra a tanulókra, akiket két szülő együtt nevel.

Az átlagos intellektusú tanulók részmintáján a viselkedési és kortárskapcsolati problémák, valamint a proszociális viselkedés tünetpontszámai egyetlen háttérváltozóval sem állnak szignifikáns összefüggésben. A tanulók érzelmi tünetpontszámai viszont korrelálnak a hátrányos helyzettel ($r=0,26$, $p=0,02$) és a gyermekek nemével ($r=0,26$, $p=0,01$): a skálán elért magasabb pontszám a lányokra jellemző inkább. A hiperaktivitás skála pontszámai a hátrányos helyzettel ($r=0,26$, $p=0,02$) a gyermek elhanyagolásával ($r=0,27$, $p=0,01$), illetve a tanulási problémákkal korrelálnak ($r=0,33$, $p=0,002$).

Vizsgálati mintámban az enyhén ér-

telmi fogyatékos tanulók nyolc százalékának volt valamilyen diagnosztizált pszichés zavara, így megvizsgálhattam az egyes zavarok és a tünetpontszámok közötti összefüggéseket. Az önjellemzések alapján az érzelmi tünetek skálán határesetnek

a kérdőív önjellemző változata megfelelően diszkriminálja a problémás eseteket enyhén értelmi fogyatékos gyermekek körében is

tekinthető pontszámok szignifikáns összefüggést mutatnak az emocionális zavarral ($r=0,30$, $p=0,005$) és a szorongással ($r=0,32$, $p=0,003$). A hiperaktivitás diagnózisa korrelál a rendellenesnek tekinthető viselkedési problémákkal ($r=0,25$, $p=0,02$) és a hiperaktivitás skála tünetpontszámaival ($r=0,28$, $p=0,008$), de összefügg a kortárskapcsolati problémákkal ($r=0,32$, $p=0,002$) és az összesített problémapontszámmal ($r=0,30$, $p=0,005$) is. A depresszió és az öngyilkosságra való hajlam diagnózisa összefüggést mutat a rendellenes kortárskapcsolati problémákkal ($r=0,32$, $p=0,002$) és a rendellenes proszocialitás pontszámaival ($r=0,28$, $p=0,009$). A diagnózisok és az emelkedett tünetpontszámok közötti összefüggések arra engednek következtetni, hogy a kérdőív önjellemző változata megfe-

lőlen diszkriminálja a problémás eseteket enyhén értelmi fogyatékos gyermekek körében is.

ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

Tanulmányomban enyhén értelmi fogyatékos és átlagos intellektusú gyermekek érzelmi és viselkedési problémákra utaló tüneteit hasonlítottam össze a Képességek és Nehézségek Kérdőív önjellemző változatával. Vizsgálatomhoz a kérdőív *Haynes* és *mtsai* (2013) által módosított, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek képességeihez igazított változatát adaptáltam. Eredményeim szerint a kérdőív összesített probléma, érzelmi tünetek és hiperaktivitás skálája megbízhatónak bizonyult enyhén értelmi fogyatékos tanulók körében is, ugyanakkor a viselkedési problémák és a kortárskapcsolati problémák skálát alacsony reliabilitás jellemezte. Az említett skálák alacsony megbízhatósága megegyezik a hazai és nemzetközi vizsgálatok adataival (pl. *Di Riso* és *mtsai*, 2010; *Hagquist*, 2007; *Ortuno-Sierra* és *mtsai*, 2015; *Ruchkin*, *Koposov* és *Schwab-Stone*, 2007; *Turi*, *Tóth* és *Gervai*, 2011). Feltételezhető azonban, hogy a viselkedési és kortárskapcsolati problémaskálák belső inkonzisztenciájának hátterében a kérdőív struktúrája áll, és az enyhe értelmi fogyatékoság nem befolyásolta jelentősen a megbízhatóság alakulását. Az egyes skálák alacsony reliabilitásával összhangban a mérőeszköz faktoranalitikus vizsgálati eredménye nem tükrözte kellően a kérdőív eredeti öt skáláját. A *Haynes* és *mtsai* (2013) által javasolt három összevont skálába viszont megfelelően illeszkedtek a kérdőív-tételek. Az így képzett externalizáló, internalizáló tünetek és erősségek skála reliabilitása kivétel nélkül kielégítőnek bizonyult. Enyhén értelmi

fogyatékos gyermekek mintáján tehát a háromskálás elemzés javasolható, így azonban számolni kell az információvesztés problémájával, hiszen a megmagyarázott variancia jelentősen csökkent. A kérdőív módosítása ugyanakkor felvethető korlátja lehet jelen kutatásnak, ugyanis *Haynes* és *mtsai* (2012) a kérdőívnek csak bizonyos, angol nyelvű szempontból nehéznek ítélt tételeit módosították. Ezen tételek adaptálása könnyített ugyan az itemek nyelvezetén, ugyanakkor a teljes kérdőív nem „akadálymentesítette”. Szükséges lehet további tételek egyszerűsítése, mely növelhetné a könnyebb megértést, illetve kielégítőbb belső konzisztenciát eredményezhetne az egyes skálákra vonatkozóan.

Az öt- és a háromskálás elemzéssel végzett összehasonlító vizsgálatok alapján szignifikánsan több problémára utaló tünet jellemzi az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat, mint átlagos intellektusú kortársaikat. Az erősségek és a proszocialitás tekintetében azonban nem mutatható ki számottevő különbség a részminták között, mely alapot teremthet a szociális képességek fejlesztéséhez, illetve bázisként szolgálhat a problematikus területekre irányuló korrekciós munkában. A részminták közötti különbségek megegyeznek *Emerson* (2005) összehasonlító vizsgálatának eredményével és – a hiperaktivitási tünetek kivételével – a tanári értékelésekkel (*Bank*, 2015). A tanári kérdőívek alapján ugyanis nem adódott számottevő különbség a részminták hiperaktivitásra utaló tünetei között.

A tünetpontoszámok összehasonlítása szerint szignifikánsan több a rendellenes tartományba eső enyhén értelmi fogyatékos tanulók aránya az érzelmi tünetek, a viselkedési problémák, valamint a kortárskapcsolati problémák tekintetében. Szintén több a határesetek száma a hiperaktivitás és az összesített problémák esetében. A

„rendellenes”, illetve „határeset” kategóriák és a pszichés problémák diagnózisai közötti korrelációk a kérdőív szűrőképességét bizonyítják. A mérőeszköz önjellemző változata tehát enyhén értelmi fogyatékos gyermekek körében is képes a problémás eseteket diszkriminálni.

Az értékelők közötti összefüggéseket vizsgálva megállapítható, hogy minden tünetcsoport mentén szignifikánsan korrelálnak a tanári és a tanulói jellemzések, noha az átlagos intellektusú rész minta esetén lényegesen szorosabbak az összefüggések. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók és tanáraik jellemzése közötti korrelációk nagy hasonlóságot mutatnak *Emerson* (2005) eredményeivel.

Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók tünetpontszámai több családi háttérváltozóval mutattak szignifikáns kapcsolatot. Az emelkedett tünetpontszámok a legtöbb esetben a szülők iskolai végzettségével, munkaviszonyával és a család anyagilag hátrányos helyzetével álltak összefüggésben. A felsorolt háttérváltozók a szocioökonomiai státus (SES) jó jelzői, ami arra enged következtetni, hogy az alacsony SES (mely igen gyakori ebben a csoportban) jelentősen hozzájárul az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek problémáinak

kialakulásához. Ezzel a megállapítással *Emerson és Hatton* (2007), valamint *Tomic és mtsai* (2012) is egyetértenek. Átlagos intellektusú tanulók között a tünetpontszámok kevesebb háttérváltozóval korreláltak. A jelentkező tünetek összefüggést mutattak a tanulási korlátok körébe tartozó

problémákkal, a gyermek elhanyagoltságával, illetve esetükben is megjelent a tünetpontszámok és az alacsony SES-t jelző hátrányos helyzettel való szignifikáns kapcsolat.

Összegezve tehát megállapítható, hogy a Képességek és Nehézségek Kérdőív önjellemző változata alkalmas lehet enyhén értelmi fogyatékos gyermekek érzelmi és viselkedési problémáinak vizsgálatára. A körükben megjelenő problémák felderítésére nagyobb hangsúlyt kellene fektetni, mert az eddigi eredmények a zavarok kialakulásának fokozott kockázatát jelzik. A problematikus viselkedés hátterében álló pszichés érintettség a gyermekek általános jólléte mellett negatívan hat a szociális kapcsolatok és a társadalmi befogadás alakulására is (*Emerson és Hatton*, 2007). A problémák azonosítása és adekvát kezelése révén azonban kedvezően befolyásolható a gyermekek közösségi adaptációja és fejlődése (*Nagyné és Mészáros*, 2012).

minden tünetcsoport mentén szignifikánsan korrelálnak a tanári és a tanulói jellemzések

IRODALOM

- Ahuja, A., Martin, J., Langley, K. és Thapar, A. (2013): Intellectual Disability in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *The Journal of Pediatrics*, **163**. 3. sz. 890–895.
- Argus, G. R., Terry, P. C., Bramston, P. és Dinsdale, S. L. (2004): Measurement of mood in adolescents with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, **25**. 6. sz. 493–507.
- Bakare, M. O., Ubochi, V. N., Ebigbo, P. O. és Orowigho, A. O. (2010): Problem and pro-social behavior among Nigerian children with intellectual disability: the implication for developing policy for school based mental health programs. *Italian Journal of Pediatrics*, **36**. 2–7.
- Bank Éva (2015): Pszichés és viselkedési problémák megjelenése enyhén értelmi fogyatékos gyermekek körében. *Gyógypedagógiai Szemle* (megjelenés alatt).

- Belva, B. C. és Matson, J. L. (2015): Examining the psychometrics of the Psychopathology Inventory for Mentally Retarded Adults-II for individuals with mild and moderate intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, **36**. 291–302.
- Bottcher, L. és Dammeyer, J. (2013): Disability as a risk factor? Development of psychopathology in children with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, **34**. 10. sz. 3607–3617.
- Csorba János, Radványi Katalin és Regényi Enikő (2010): Magatartásprofil és pszichiátriai tünetdimenziók vizsgálata értelmi akadályozottsággal gondozott intézeti betegeken. *Psychiatria Hungarica*, **25**. 3. sz. 221–232.
- De Ruiter, K. P., Dekker, M. C., Verhulst, F. C. és Koot, H. M. (2007): Developmental course of psychopathology in youths with and without intellectual disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, **48**. 498–507.
- Dekker, M. C., Koot, H. M., Van Der Ende, J. és Verhulst, F. C. (2002): Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, **43**. 8. sz. 1087–1098.
- Di Riso, D., Salcuni, S., Chessa, D., Raudino, A., Lis, A. és Altoè, G. (2010): The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Early evidence of its reliability and validity in a community sample of Italian children. *Personality and Individual Differences*, **49**. 6. sz. 570–575.
- Eigner Bernadett (2012): Érzelmi és viselkedészavarok gyökerei: a korai szülői hatások szerepe. *Gyógypedagógiai Szemle*, **40**. 1. sz. 14–24.
- El-Keshky, M. és Emam, M. (2015): Emotional and behavioural difficulties in children referred for learning disabilities from two Arab countries: A cross-cultural examination of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Research in Developmental Disabilities*, **36**. 1. sz. 459–469.
- Emerson, E. (2003): Prevalence of psychiatric disorders in children and adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, **47**. 1. sz. 51–58.
- Emerson, E. (2005): Use of the strengths and difficulties questionnaire to assess the mental health needs of children and adolescents with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, **30**. 1. sz. 14–23.
- Emerson, E. és Hatton, C. (2007): Mental health of children and adolescents with intellectual disabilities in Britain. *British Journal of Psychiatry*, **191**. 6. sz. 493–499.
- Endermann, M. (2015): Rehabilitation for young adults with epilepsy and mild intellectual disabilities: Results of a prospective study with repeated measurements. *Seizure*, **26**. 72–80.
- Fejes József Balázs és Szenczi Beáta (2010): Tanulási korlátok a magyar és az amerikai szakirodalomban. *Gyógypedagógiai Szemle*, **38**. 4. sz. 273–287.
- Gácsér Magdolna (2006): *Gyermekpszichiátria*. APC-Stúdió, Gyula.
- Goodman, R. (1997): The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **38**. 5. sz. 581–586.
- Goodman, R. (2001): Psychometric Properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, **40**. 11. sz. 1337–1345.
- Hagquist, C. (2007): The psychometric properties of the self-reported SDQ – An analysis of Swedish data based on the Rasch model. *Personality and Individual Differences*, **43**. 5. sz. 1289–1301.
- Hartley, S. L. és MacLean, W. E. Jr. (2005): Perceptions of stress and coping strategies among adults with mild mental retardation: insight into psychological distress. *American Journal on Mental Retardation*, **110**. 4. sz. 285–297.
- Hartley, S. L., Hayes Lickel, A. és MacLean, W. E. Jr. (2008): Reassurance seeking and depression in adults with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, **52**. 11. sz. 917–929.
- Haynes, A., Gilmore, L., Shochet, I., Campbell M. és Roberts, C.: (2013): Factor analysis of the self-report version of the strengths and difficulties questionnaire in a sample of children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, **34**. 2. sz. 847–854.
- Hermans, H. és Evenhuis, H. M. (2012): Life events and their associations with depression and anxiety in older people with intellectual disabilities: Results of the HA-ID study. *Journal of Affective Disorders*, **138**. 1–2. sz. 79–85.

- Hermans, H., Beekman, A. T. F. és Evenhuis H. M. (2014): Comparison of Anxiety as Reported by Older People with Intellectual Disabilities and by Older People with Normal Intelligence. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 22. 12. sz. 1391–1398.
- Janurik Márta és Józsa Krisztián (2014): Tanulásban akadályozott és tipikusan fejlődő gyermekek zenei képessége. In: Buda András (szerk.): *XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia: Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány, Tartalmi összefoglalók*. Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Intézet, Debrecen. 252.
- Józsa Krisztián (2011): Híd a többségi és a gyógypedagógia között: a DIFER Programcsomag. In: Papp Gabriella (szerk.): *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig*. Eötvös Kiadó, Budapest. 37–58.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006a): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – I. rész. *Gyógypedagógiai Szemle*, 34. 2. sz. 133–141.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006b): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél – II. rész. *Gyógypedagógiai Szemle*, 34. 3. sz. 161–176.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2007): Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online*, 1. 1. sz. 76–92.
- Józsa Krisztián, Fazekasné Fenyvesi Margit, Szenczi Beáta és Szabó Ákosné (2014): Tanulásban akadályozott és tipikusan fejlődő gyermekek szóolvasási készségének, szövegértésének és olvasási motivációjának fejlődése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 69. 1. sz. 181–204.
- Kaptein, S., Jansen, D. E. M. C., Vogels, A. G. C. és Reijneveld, S. A. (2008): Mental health problems in children with intellectual disability: Use of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52. 2. sz. 125–131.
- Kottlár Gabriella (2006): A terápiás rekreációs program hatásának vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. 10. sz. 75–86.
- McCarthy, J. (2005): Teenagers with severe learning difficulties and behavioural problems: what to do. *Current Paediatrics*, 15. 2. sz. 127–132.
- Mileviciute, I. és Hartley, S. L. (2015): Self-reported versus informant-reported depressive symptoms in adults with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59. 2. sz. 158–169.
- Minjarez, M., Phillips, J. M., Feinstein, C. és Hardan, A. J. (2011): Psychiatric Disorders in Individuals with Intellectual Disabilities. In: Steiner, H. (szerk.): *Handbook of developmental psychiatry*. World Scientific, Singapore. 491–522.
- Myrbakk, E. és Tetzchner, S. (2008): Psychiatric disorders and behavior problems in people with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 29. 4. sz. 316–332.
- Nagyné dr. Réz Ilona és Mészáros Andrea (2012): A diagnosztikus protokollok egységes alkalmazásának koncepciója. In: Torda Ágnes (alkotószerkesztő): *Diagnosztikai kézikönyv*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest.
- Oesburg, B., Jansen, D. E. M. C., Groothoff, J. W. és Reijneveld, S. A. (2010): Emotional and behavioural problems in adolescents with intellectual disability with and without chronic diseases. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54. 1. sz. 81–89.
- Ortuno-Sierra, J., Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., Riba, S. S. és Muniz, J. (2015): Screening mental health problems during adolescence: Psychometric properties of the Spanish version of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of Adolescence*, 38. 49–56.
- Pavlovic, Zunic-Pavlovic és Glumbic (2013): Students' and teachers' perceptions of aggressive behaviour in adolescents with intellectual disability and typically developing adolescents. *Research in Developmental Disabilities*, 34. 11. sz. 3789–3797.
- Péley Bernadette (2013): Pszichopatológia és fejlődés. Diagnózis és terápia fejlődési pszichopatológiai nézőpontból. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 68. 1. sz. 3–6.
- Percy, A., McCrystal, P. és Higgins, K. (2008): Confirmatory Factor Analysis of the Adolescent Self-Report Strengths and Difficulties Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 24. 1. sz. 43–48.
- Reardon, T. C., Gray, K. M. és Melvin, G. A. (2015): Anxiety disorders in children and adolescents with intellectual disability: Prevalence and assessment. *Research in Developmental Disabilities*, 36. 175–190.
- Rojahn, J. és Meier, L. J. (2009): Epidemiology of Mental Illness and Maladaptive Behavior in Intellectual Disabilities. *International Review of Research in Mental Retardation*, 38. 239–287.

- Ruchkin, V., Kopusov, R. és Schwab-Stone, M. (2007): The strength and difficulties questionnaire: scale validation with Russian adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, **63**, 9. sz. 861–869.
- Rzepecka, H., McKenzie, K., McClure, I. és Murphy, S. (2011): Sleep, anxiety and challenging behaviour in children with intellectual disability and/or autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, **32**, 6. sz. 2758–2766.
- SDQ: Information for researchers and professionals about the Strengths & Difficulties Questionnaires. Letöltés: www.sdqinfo.com. 2015. 05. 07.
- Susánky Éva és Szántó Judit (2008): Ifjúság és egészség. *Új Ifjúsági Szemle*, **6**, 2-3. sz. 87–96.
- Tomic, K., Mihajlovic, G., Jankovic, S., Djonovic, N., Jovanovic–Mihajlovic, N. és Diligenski, V. (2012): Risk factors for behavioural and emotional disorders in children with mild intellectual disability. *Serbian Journal of Experimental and Clinical Research*, **13**, 1. sz. 19–24.
- Tremblay, K. N., Richer, L., Lachance, L. és Côté, A. (2010): Psychopathological manifestations of children with intellectual disabilities according to their cognitive and adaptive behavior profile. *Research in Developmental Disabilities*, **31**, 1. sz. 57–69.
- Tringer László (2010): *A pszichiátria tankönyve*. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- Turi Eszter, Tóth Ildikó és Gervai Judit (2011): A Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQ-Magy) további vizsgálata nem-klinikai mintán, fiatal serdülők körében. *Psychiatria Hungarica*, **28**, 6. sz. 415–426.
- Turi Eszter, Gervai Judit, Áspán Nikolett, Halász József, Nagy Péter és Gáboros Júlia (2013): A Képességek és Nehézségek Kérdőív (SDQ-Magy) validálása serdülőkorú klinikai populációban. *Psychiatria Hungarica*, **28**, 2. sz. 165–179.
- van de Looij-Jansen, P. M., Goedhart, A. W., de Wilde, E. J. és Treffers, P. D. (2007): Confirmatory factor analysis and factorial invariance analysis of the adolescent self-report Strengths and Difficulties Questionnaire: how important are method effects and minor factors? *British Journal of Clinical Psychology*, **50**, 2. sz. 127–144.
- Vereenooghe, L. és Langdon P. E. (2013): Psychological therapies for people with intellectual disabilities: A systematic review and meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, **34**, 11. sz. 4085–4102.
- Vetró Ágnes és Kapornai Krisztina (2008): A pszichopatológia fejlődése. In: Vetró Ágnes (szerk.): *Gyermek és ifjúságpszichiátria*. Medicina Könyvkiadó Rt, Budapest. 21–61.
- Wallander, J. L., Dekker, M. C. és Koot, H. M. (2003): Psychopathology in Children and Adolescents with Intellectual Disability: Measurement, Prevalence, Course, and Risk. *International Review of Research in Mental Retardation*, **26**, 93–134.
- Yoo, J. H., Valdovinos, M. G. és Schroeder, S. R. (2012): The Epidemiology of Psychopathology in People with Intellectual Disability: A Forty-Year Review. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, **42**, 31–56.
- Zentai Gabriella, Fazekasné Fenyvesi Margit és Józsa Krisztián (2013): Tanulásban akadályozott és többségi gyermekek rendszerező képességének fejlődése. *Iskolakultúra*, **23**, 11. sz. 131–145.

Szentendrei Néprajzi Múzeum – múzeumpedagógiai program



Mi történt Annával? – Nyomozás

Az izgalmas helyszínelés a nyugat-dunántúli fenyvesben zajlik éppen, ami a völgyégy „kerített háza” mellett kínált bűvőhelyet a szerelmeseknek.



Mi történt Annával? – Átmeneti rítusok

Anna ravatala körül a halott-kultusszal összefüggő hiedelmeket értelmezzük, a bennünk foglalt életviteli szabályokat.



Mi történt Annával? – Még együtt a család

A családok helyzete eldöntötte a családtagok helyét, megítélését a nagyobb közösségben, a faluban. A látszat ellenére korunk fiataljainak is szükségük van közösségekre, figyelemre.

BÁNYAI VIKTÓRIA – GOMBOCZ ESZTER

Budapesti zsidó iskolák a holokauszt után, 1945–48

ÖSSZEFOGLALÓ

Tanulmányunkban három és fél tanév történetével foglalkozunk a háború utáni talpra állástól az államosításig. Ebben a rövid és mozgalmas időszakban sok súlyos nehézséggel kellett ezeknek az intézményeknek megküzdeniük, nem hagyományos iskolai funkciókat (segélyezés, rehabilitáció, traumafeldolgozás segítése) ellátniuk. A háború és a zsidóüldözések veszteségei ellenére hatalmas elszántsággal igyekeztek visszatérni a rendezett iskolai élethez, majd fokozatosan alkalmazkodtak a kibontakozó új rendszerhez, ideológiához, amely után az államosítással el is lehetetlenítette létüket. Áttekintésünket korábbi feldolgozások hiányában elsődleges forrásokra építettük: az iskolák államosítása után a Budapest Főváros Levéltárába (BFL) került ügyviteli iratokra és intézményi statisztikákra, a hitközségi tanfelügyelet levelezésére, a segélyszervezetek jelentéseire, a korabeli sajtóra, írott és szóbeli visszaemlékezésekre. Utóbbiban alapvetően Gombocz Eszter óbudai és budai zsidó iskolákról, iskolásokról végzett sokéves kutatására támaszkodtunk.¹ Sok árván maradt gyerek életében összefonódott az iskola és a családi gondoskodást pótló gyermekotthonok, napközik és az újjáalakuló zsidó cserkészcsapatok, röviden említjük is ezeket a szervezeteket, ám történetük érdemi feldolgozása még várat magára.

Kulcsszavak: *holokauszt, zsidó iskolák, traumafeldolgozás, a közoktatás államosítása, cionizmus*

A zsidó iskolák ebben a rövid, átmeneti időszakban merőben más szerepet töltöttek be, mint korábban. Míg a negyvenes években a fokozódó diszkrimináció elől nyújtottak menedéket az 1944 tavaszáig még jobbára otthonukban élő kiskorúaknak, addig a háború végén félárván vagy

árván átvészelt gyerekeknek sokszor már az otthonuk is, azzal együtt pedig mindenük elveszett. Őket az iskola és a gyermekotthonok hálóként tartották fenn. A tanítók, ha egyáltalán visszatértek a munkaszolgálatból, deportálásból, sokszor maguk is családi háttér nélkül maradtak. A 15-16

¹ Ennek eredményei (interjúk, fényképek, levéltári források) megtalálhatók a <http://dj.arva.biz> honlapon, és egyes részei elérhetők CD-ROM-on is (Gombocz, 2011). Bányai Viktória a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj keretében, a jeruzsálemi Yad Vashem Intézet projektjéhez csatlakozva végezte a kutatást.

év körüliek ezért igen korán felnőtté válva igyekeztek az árván maradt, náluk ifjabb sorstársaikba lelket önteni. A visszaemlékezések tanúsága szerint a cionizmus vonzáskörébe került fiatalok különösen intenzíven vettek részt sorstársaik nevelésében. Ők maguk és védenceik éppen azért lettek úrrá fájdalmukon, hogy a jövőre összpontosítottak. „Nem beszéltünk arról, hogy mi volt, csak arról, hogy mi van, és mi lesz” (H. M. óbudai árvaházi túlélő visszaemlékezése. Gombocz Eszter interjúja, 2014).

ALAPVETŐ ADATOK

Áttekintésünkben csak az elemi (nép-) és polgári iskolákkal foglalkozunk, amelyek épp ezekben az években szerveződtek át egységes általános iskolákká. Így csupán felsorolásként említjük a középiskolás korosztály zsidó intézményeit. A legismertebb a Pesti Izraelita Hitközség (PIH) Fiú- és Leánygimnáziuma volt, mely az államosítás után egyedülként maradt meg felekezeti keretben működő intézményként. A leánygimnázium 1940-ben megszervezett tagozata a háború után a Fürst Sándor utcában kapott helyet. A Rabbiképző Intézet gimnáziumi tagozatának átalakításával jött létre a Tarbut Kultúregyesület héber

tannyelvű gimnáziuma a Rökk Szilárd utcában, és ugyancsak ebben az épületben működött az izraelita tanítóképző. A PIH gimnáziumi épületében működtek az

ORT-tal² közösen fenntartott gépipari fiú- és ipari leány-középiskolák is. A felsorolt intézmények tanulói létszáma a 1946/47-es tanévben 1147, az 1947/48-as tanévben

1121 fő volt (*Pach*, 1948, 16-17. o.).

Az elérhető statisztikai forrásokban némileg eltérő számadatokkal találkozhatunk a holokauszt után újraindult zsidó iskolákról, tanulókról, tanárokról létszámáról. Ennek oka a sok szervezeti bizonytalanságban van: elemi és polgári iskolák vagy már egységes általános iskolák, külön fiú- és lány- vagy vegyes iskolák, közös igazgatás alatt álló, alacsony létszámú iskolák, bentlakásos gyermekotthonokba kihelyezett részlegek. A *Zsidó Világkongresszus Magyarországi Képviselete Statisztikai Osztályának Közleményei* szerint az 1946/47-es tanévben Budapesten (Újpesttel együtt) 18 zsidó általános iskola működött 2184 diákkal és 118 tanárral (*Pach*, 1948, 16. o.).³ Ebből 16 hitközségi fenntartásban: kettőt a Budai Izraelita Hitközség, hetet a Pesti Izraelita Hitközség, hatot a Budapesti Autonóm Orthodox Hitközség és egyet az újpesti neológ és orthodox hitközség közösen működtetett. Kettő pedig a Magyar Cionista Szövetség Tarbut Kultúregyesület iskolája-

² ORT (Organization for Rehabilitation and Training): A 19. század végén Oroszországban alapított, az I. világháború után nemzetközivé váló szervezet, amely a kelet-európai zsidóság nyomorát mezőgazdasági és ipari (kézműves) szakmák oktatásával kívánta enyhíteni. A vészkorszak utáni Magyarországon különféle tanfolyamok szervezésével

³ E forrás szerint zsidó iskolák működtek még a következő településeken (nagyobbak): Békéscsaba, Csorna, Debrecen (orthodox és status quo), Deszk (Tarbut iskola), Hajdúnánás, Makó, Pécs, Szeged; (50 fő alatti gyermeklétszámmal): Hódmezővásárhely, Karcag, Kiskunhalas, Miskolc, Nyíregyháza (orthodox és status quo), Szarvas, Szolnok. Ezen iskolák tanári létszáma a közölt statisztika szerint mindösszesen 56 fő, tanulólétszáma 1308 fő volt. A vidéki hitközségek gyermekvesztése valójában ennél is tragikusabb, ugyanis ez a létszám magában foglalta az ideiglenesen vidéki gyermekotthonokban elhelyezett, ott iskolába járó budapesti gyermekeket is (például Csornán, Szegeden, Debrecenben, Deszken, Pécsen).

ként üzemelt. A Központi Statisztikai Hivatal ugyanerre a tanévre 17 budapesti (3 népiskola, 8 általános iskola és 6 polgári) és 15 vidéki (8 népiskola és 7 általános iskola) izraelita iskolát vett számba (Magyar Statisztikai Évkönyv, 1948, 256. skk.).⁴ Az alábbi táblázatban (1. táblázat) levéltári és más források alapján igyekszünk – az összegző statisztikai forrásokkal ellentétben – valamennyi intézményt megnevezni, az eddig csak összesítve ismert adatokat részletezni.⁵

A háború utáni tanévekben Budapesten zsidó iskolában tanuló gyermekek létszáma azonos nagyságrendű az 1939/40-es tanév tanulólétszámával. Ez egyfelől jelzi, hogy az épületekben, intézményekben esett háborús pusztítások ellenére sokszor szükségmegoldások bevezetésével (váltott műszakos tanítási rend, más célú helyiségek tanteremként való használata) viszonylag hamar sikerült hasonló kapacitást kialakítani. Másfelől, mivel a korosztály létszáma időközben 50-60%-kal csökkent,⁶ az azonos létszám az adott korosztálynak minden korábnál nagyobb arányát tette ki: ez értelmezhető egyfajta koncentrációként vagy önkéntes szegregálódásként is (Karády, 2002). A Zsidó Világkongresszus már idézett kiadványa az 1947/48-as

tanévből közöl adatokat a községi és állami általános iskolákba járó zsidó tanulókról. Eszerint a (szűkebb) fővárosi zsidó gyerekek 52,6%-a járt a hitközségi és Tarbut iskolákba (2576 fő), állami és községi iskolákban pedig 2316 zsidó gyerek tanult (Pach, 1948, 17. o.).

Utóbbiak a kötelező iskolai hitoktatás keretében részesültek intézményi zsidó nevelésben. A PIH rabbisága és Fisch Adolf hitoktatási tanfelügyelő az érvényben lévő törvényekre hivatkozva folyamatos harcban állt az oktatási intézményekkel, a székesfővárosi Árvaszékkel és a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériummal olyan gyerekek vallásoktatásának lehetőségéért, akik születési anyakönyvezésük szerint az izraelita felekezethez tartoztak, de később családjuk felekezeti helyzete megváltozott, például a zsidóüldözések miatti kitérésük következtében vagy azáltal, hogy az özvegyen maradt anyák keresztény füllel házasodtak újra.⁷ A Joint⁸ által fenntartott napközik szolgáltatásai (ebédelés, fűtött tanulóhely) a nem zsidó iskolában tanuló zsidó gyerekek számára is nyitottak voltak, de ők a különféle, az iskolákon át kiosztott tanszer- és ruházati segélyekben nem részesültek. A kifosztottság éveiben ezek a támogatások is vonzóbbá tették a hitközségi iskolákat.

⁴ Ebben a számban a Tarbut iskolák nincsenek benne, mert azokat az egyesületi iskolákhoz sorolta a statisztika.

⁵ Az iratok lelőhelye: Budapest Főváros Levéltára (továbbiakban: BFL) VIII. főfond (Intézmények) 254, 265, 313, 1911, 1912, 1922, 1931, 1947, 1948 és 2050 jelzetei alatt.

⁶ A csökkenés a gyerekek elpusztításából és abból is adódott, hogy az üldözések időszakában meg sem születtek azok a gyerekek, akik 1946-ban kisiskolások lehettek volna (Pach, 1947).

⁷ Erre vonatkozó levelezések: MOILK, 1948, Vegyes iratok.

⁸ Joint: Az American Jewish Joint Distribution Committee rövid neve. Az 1914-ben létrehozott segélyszervezet a holokauszt túlélőit Európa-szerte segítette étellel, ruhával, egészségügyi ellátással, anyagi támogatással. A Joint és az Országos Zsidó Segítő Bizottság segélymunkájáról lásd *Frojimovics* (2008), 386–392. o.

1. TÁBLÁZAT

Budapesti zsidó iskolák 1945–48 között

Fenntartó	Intézménynév, cím	Létszám	Igazgató / tanítók
Budai Izr. Hitközség	Zsigmond (Kunfi Zsigmond u. 49.)	1945/46: 1–4. osztatlan osztály: 23 1946/47: 1–4. osztatlan osztály: 18 1947/48: 1–3. összevont osztály: 12; 2–4. összevont osztály: 20	1945/46 és 1946/47: Spitzer Zoltánné Kondor Klára 1947/48: Klein Éva és Róth Ágota
Budai Izr. Hitközség	Baracs Károly Iskola Váli út 6. (A helyreállításig ideiglenesen: Bocskai út 37.)	1-4. osztatlan, vegyes osztály: 1946/47: 16 1947/48: 14 + 5. osztály: 32	Polgár Gizella 1947/48: Hauer Andor és Gál Zsuzsanna
Óbudai Izr. Hitközség	Zichy utca 9.	1947/48: osztatlan (Korábban csak napközi otthon volt az épületben.)	Vándor Andor
Pesti Izr. Hitközség	Fiú és leány polgári, általános iskola (1945/46-ban a Bethlen téren), Wesselényi u. 44.	1945/46: 97 leány, 151 fiú = 248 1946/47: 1–8. csak leány: 231 1946/47: 1–6. csak fiú: 210	Vihar Béla Gombos Andor
Pesti Izr. Hitközség	Hollán Ernő u. 21/b (Az utca 1945 és 1990 közötti neve: Fürst Sándor utca)	1946/47: 1–4. osztályig koedukált, 5-6. csak lány 105 leány, 51 fiú = 156	Vihar Béla
Pesti Izr. Hitközség	Eötvös u. 31.	1946/47: 1–4. vegyes, bontott osztályokban 29 leány, 45 fiú = 74	Gombos Andor
Pesti Izr. Hitközség	Fiúárvaházi iskola, Vilma királynő útja 25. (ma Városligeti fasor)	Nincs létszámadat (1945-ben az árvaház létszáma 200 fő)	Wolf Imre és Lőcsei Ferenc
Pesti Izr. Hitközség	Izr. Tanítóképző Gyakorlóiskolája, Rökk Szilárd u. 26. (ma Somogyi Béla utca)	1948/49-es: 1–6. osztályig koedukált: 100 ²	Csech Arnold
Pesti Izr. Hitközség	Szent Domonkos utcai –Abonyi utcai fiú és leány általános iskola (ma Cházár András utca)	1946/47-es tanév: 1–6. leány: 221 1–6. fiú: 215 ³	A gimnáziumról szervezetileg leválasztott rész
Budapesti Orthodox Hitközség	Fiú és leány polgári, fiú és leány elemi, Dob utca 35.	1946/47-es tanév: 200 leány, 214 fiú = 414	Reif Ármin

Budapesti Orthodox Hitközség	Bikur Cholim Leányárvaház, ⁴ – Rákosszentmihály (Károly király út 114., ma Csömöri út)	1–4. összevont osztály ⁵ 1946/47: 33 1947/48: év elején 32 fő, év végére 24 fő	Benedikt Sándorné Weinberger Malvin
Budapesti Orthodox Hitközség	Orthodox árvaház – Szent Dönmokos u. 9. (ma Cházár András utca)	1–4 összevont, vegyes 1945/46: év elején 51 fő, év végére 39 fő 1946/47: 43 fő	Gedő Artúrné Lichtschein Franciska
Újpesti neológ és orthodox hitközség	Venetianer Lajos Iskola (Venetianer u. 2)	Csak 1946. augusztustól működött. 1946/47: 37 fő (1–2, 3–4 részben osztott osztályokban)	Lőcsei Ferenc
Magyar Cionista Szöv. Tarbut	Tarbut Héber Általános Iskola Rökk Szilárd u. 26.	1947/48: 167 fő (9 elsős, 19 másodikos, 19 harmadikos, 15 negyedikos, 35 ötödikes, 30 hatodikos, 40 hetedikos) + külső vizsgázók	Back Sándor Spiegel Aladárné Koralek Lívía
Magyar Cionista Szöv. Tarbut	Mátyásföldi Gyermekotthon (Apponyi u. 2., ma Tánccsics utca) és Hungária krt. 149.	1945/46: év elején 34 fő, év végére 26 fő 1945/46: év elején 124 fő, év végére 76 fő	

¹ *Kisarnóti*, 1995.

² Nem sikerült megnyugtatóan tisztázni, hogy mi volt a gyakorlóiskola és a Tarbut iskola viszonya. A gyakorlóiskola tanulója volt 1943–49-ig Hídvégi Béla (*Hídvégi*, 2014).

³ 1947/48-ban a legnagyobb létszámú a PIH általános iskolái közül. Az adatok forrása: *Feljegyzés a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, valamint a Magyarországi Izraeliták Országos Irodája gyakorlati bizottságainak augusztus 10-i tárgyalásához*. Magyar Orthodox Izraelita Levéltár és Könyvtár (továbbiakban: MOILK), Orthodox Izr. Központi Iroda iratai 636/1948. Ezúton is köszönetet mondunk Lózsny Tamásnak, aki lehetővé tette, hogy a még rendezés alatt lévő anyagban kutassunk.

⁴ *Bikur Cholim* (héb.): beteglátogatás, a zsidó közösségek egyik hagyományos segítőkész szervezetének szokásos elnevezése. Az Országos Bikur Cholim Betegeket Gyámolóító Egyesületet 1871-ben alapította a jogi önállóságát újonnan elnyert orthodox hitközség.

⁵ A felsőbb osztályosok osztályozó vizsgát tevő magántanulóként a Dob utcai iskola létszámában szerepeltek.

ÚJRAINDULÁS: 1945 TAVASZA ÉS AZ 1945/46-OS TANÉV

A pesti oldalon, a gettó felszabadulása után leghamarabb, bámulatos gyorsasággal 1945. február 5-én a Dob utcai orthodox iskolában kezdődött meg a gyerekek foglalkoztatása és napi meleg étellel való ellátása egyetlen rendbe hozott, fűtött te-

remben. Március 17-től már 4 tanteremben 16 osztály – 4 fiú és 4 leány elemi, 4 fiú és 4 leány polgári – tanítása zajlott, délelőtt és délután is volt tanítás, a hét napjain váltakozó osztályokkal.⁹ A két budai iskola április 25-én nyílt meg, a III. kerületben azonban csak négy diák jelentkezett, a Baracs Károly elemi ideiglenes helyén, a Bocskai úti zsinagógában pedig egy sem.¹⁰ A hosszú kényszerzünet miatt mindenütt

⁹ BFL VIII. 254. a. 2-ben: Körzeti iskolafelügyelői látogatás jegyzőkönyve (1947. május 27.) és *Balázs*, é. n., 430. o.

¹⁰ BFL VIII. 313. 1-ben: 1945. április 29.

július közepéig tartott a tanév, vagy inkább a tanévmentő, a veszteségekkel dacoló, normál gyereklétbe visszavezető tanulás. Ha nem is olyan arányokban, mint vidéken, de a fővárosi iskolákban is szembesülni kellett elvesztett tanítók, tanárok, társak hiányával. Megrázó jelképe ennek a számvetésnek Almási Miksáné, a debreceni orthodox zsidó elemi tanítónőjének *A felsőbb osztály* című verse, mely az ott mindössze hathetes tanévpótló tanfolyam zárásán hangzott el a hiányzó 3 kolléga és 200 gyerek emlékére.¹¹

Arról egyetlen fővárosi zsidó iskolánál sem találtunk kimutatást, hogy az 1944 tavaszán beiratkozott gyerekekből hányan nem jelentkeztek újra 1945 tavaszán vagy őszén, de a tantestületek veszteségeiről vannak adataink. A budai hitközség Baracs Károly iskolájából például Polgár Gizella, aki ideiglenes helyettesként 1945 októbertől tanított ott, jelentette, hogy a korábban kinevezett pedagógusok egyike sem munkaképes: Barta Béla 1942 óta orosz fogásban van, Barta Béláné és Farkas Margit eltűnt, Heisz Herman a munkaszolgálatban súlyosan megsérült, ezért betegszabadságon van.¹² Hiányok, veszteségek minden iskolában voltak, pótlásukhoz Gellért Endre, a pesti hitközség tanfelügyelője az *Új Élet* útján is jelentkezésre buzdította a Budapesten nem zsidó iskolákban tanító zsidó tanárokat és a nyugdíjas tanerőket

is.¹³ Ugyanekkor az óbudai és rákospalotai hitközség szintén hirdetés útján keresett hitoktatót; belőlük nagy hiány mutatkozott, főleg vidéken. Az orthodox hitközség által megindított Bét Jákov Iskola ezt a hiányt igyekezett enyhíteni polgárit végzett lányok kétéves hitoktatói képzésével.¹⁴

bámulatos gyorsasággal
1945. február 5-én a Dob
utcai orthodox iskolában
kezdődött meg a gyerekek
foglalkoztatása

Az iskolaépületek változó mértékben sérültek, károsodtak a háborúban, ám az épületek más célra való használata miatt a felszerelések – padok, bútorok, könyvtár, szemléltető eszközök, szertárak – általában el-

pusztultak vagy eltűntek.¹⁵ Ezek a hiányok egészen az államosításig jellemezték az iskolákat, pótlásukra alig-alig volt mód. Statisztikai jelentésekből, tankerületi körlevelekre küldött válaszokból idézzük: „A 100 kötetből álló könyvtár teljesen megsemmisült, egyetlen könyv sem maradt.” (Eötvös utca) „A kár (padok, táblák, szemléltető eszközök) 80-100% volt.” (Wesselényi utcai leányiskola) „A tornateremben semmi sporteszköz sincs.” (Baracs Károly Iskola) „Az Igazgató örömmel látja, hogy a szaktanárok megtalálták azt a módszeres eljárást, amely eredményesnek mutatkozott szertár, térképek és minden szemléltető eszköz nélkül.” (Polgári fiú és leányiskola, Bethlen tér) Amikor a tankerületi vezetés egységesen fölszólította az iskolákat a fasiszta és irredenta könyvek, illetve szemléltetőeszközök beszolgáltatására-

¹¹ Magyar Zsidó Levéltár (továbbiakban: MZSL) XIX., Almási család hagyatéka.

¹² BFL VIII. 1922. a. 1.

¹³ *Új Élet*, 1946. február 7. (II. évf. 6. sz.), 7. o.

¹⁴ 1946 őszétől 1952 júniusáig folyt nappali képzés. A növendékek vallási tárgyak mellett héber és angol nyelvet, alapvető pszichológiai és pedagógiai ismereteket, továbbá egészségügyi tanultak. A Bét Jákov elnevezés követi a két világháború között Lengyelországban, Litvániában, Ausztriában kiépült orthodox lányiskolák és tanítónőképzők hálózatának a nevét.

¹⁵ Épület- és felszereléskárok természetesen a város más iskoláit is sújtották. Sajnos a károokra vonatkozó adatokat felekezeti bontás nélkül közli *Balogh*, 1947.

ra, a válasz minden zsidó iskolában az volt, hogy ilyesmivel nem is rendelkeztek, de a teljes felszerelés eltűnése miatt egyébként sincs mit keresgélni. „Fasiszta könyveink nem voltak, vezérkönyvek [módszertani útmutatók] kivételével, amelyeket cenzúrával használunk.” (Zsigmond utca) Egyes iskolákban a szülők segítségét kérték a felszerelés pótlásában, sőt, 1945 őszén a PIH tanfelügyelősége újsághirdetés útján is gyűjtött héber Bibliákat az oktatáshoz.¹⁶

Bár – mint már említettük – a tanítás 1945 tavaszán az iskolák többségében újraindult, a gyerekek egy részénél az oktatásba való visszatérés több időt vett igénybe. 1945 tavaszt és nyarat sok budapesti zsidó gyerek töltötte vidéken, különféle szervezésű, a testi és lelki regenerálódást szolgáló gyermekotthonban, nyaraltatáson (például *Gyárfás*, 2013). A kimaradt tanévről nekik különbözeti vizsgát kellett tenniük. 1945/46 telén a súlyos budapesti élelmiszer- és tüzelőhiány miatt újra sok gyereket vidéken helyeztek el: a hiányzás mértéke miatt osztályozhatatlanná váltak, így az iskolák irataiban 1946 őszén is nagy számban találkozunk osztályozóvizsgák jegyzőkönyveivel. A Dob utcai orthodox iskola 1945/46-os tanévének osztályfőnöki értékelései jól mutatják, hogy ez a tanév messze nem volt zavartalan. „Sok a vérszegény, gyenge, rosszul táplált gyermek, sok a megfázás.” „Egy tanuló meghalt, három hosszasan hiányzott.” „Hosszabb ideig tartó hiányzások voltak fagyás és vitaminhiányból származó bőrbaj miatt.” „A villamos korlátozás idején sok volt a későn járás, mert gyermekeink az egész város területén szétszórva laktak.”

„14 gyerek osztályzatlan maradt [44-ből]. Ezek részben külföldre távoztak, részben élelembeszerezési nehézségek miatt vidékre mentek a téli hónapokra, részben más iskolába léptek át.” „Egy kis leány a gettóban szerzett betegsége folytán meghalt. Sok mulasztás miatt nem osztályozható: 5 [tanuló].”¹⁷

Találunk adatokat olyan gyerekekről is, akiknek csak az 1946/47-es vagy akár csak az 1947/48-as tanévben rendeződött az iskolai helyzete, például hosszabb gyógykezelés után ekkor tértek vissza kissé túlkorosan a tanuláshoz. A különféle esetek szemléltetésére két példát említünk: 1946. november 22-én Klein Mózes – fia tanulmányainak lezárása érdekében – arról tanúskodott a Dob utcai orthodox polgári fiúiskola igazgatója előtt, hogy Klein Vilmos az 1941/42-es tanévben elvégezte ugyan a munkácsi állami népiskola VII. osztályát, de a deportálás folytán erről semmi papírjuk nem maradt, és az ismét elcsatolt területekről igazolást sem tudnak szerezni.¹⁸ A túlkoros diákokra szélsőséges példa egy 11 éves, budapesti születésű lány, aki 1948 januárjában 1. osztályos volt a Zsigmond utcai iskolában, de megvolt a remény, hogy abban a tanévben a második osztály anyagából is levizsgázzik.¹⁹

A gyerekek veszteségei között természetesen a családtagok, a biztonság elvesztése a legfájdalmasabb. Budapesti gyerekeknél legjellemzőbb az édesapák hiánya: „Ez a mi korosztályunk az apátlan nemzedék. Ha négyen együtt vagyunk, abból biztos, hogy hárman apátlanok vagy anyátlanok vagyunk, bár az anyák inkább megmaradtak” (Gombocz Eszter interjúja Weisz

¹⁶ *Új Élet*, 1945. nov. 13. (I. évf. 1. sz.), 8. o.

¹⁷ BFL VIII. 254. a. 2. dobozban található jegyzőkönyvek. A még 1946 őszén is jelentkező bőrbetegségek, rühesetek miatt fürdési lehetőséggel (a mikvében) is támogatták a diákokat.

¹⁸ BFL VIII. 254. a. 1/ 200.

¹⁹ BFL VIII. 313. 1., 1948. január 7.

Katival, 2006). A Joint az iskolákon keresztül is segítette a félárva, árva vagy egyéb módon rászoruló tanulókat: gondoskodtak tanszereikről, ruházkodásukról, cipőjükéről, kiépült továbbá a napközi otthonok hálózata, ahol ebédet kaptak, fűtött, rendezett helyen, korrepetáló tanár felügyeletével tanulhattak, illetve közösségi életet éltek. A finanszírozást mindenütt a Joint, illetve az Országos Zsidó Segítő Bizottság biztosította, a tényleges működtetést cionista ifjúsági szervezetek és a hitközségek egyaránt vállalták. A Wesselényi utcai tanulók például a Hanna menzán és az Akácfa utcában, a Gyermekkert étkezőjében kaptak ellátást, a Fürst (ma Hollán Ernő) utcai iskolából a Sziget (ma Radnóti Miklós) utcai napközi otthonba jártak.²⁰ A Zsigmond utcai gyerekek számára a Zsigmond u. 5. szám alatt létesült napközi. Az orthodox hitközség napközi gyermekotthonait az Agudat Jisrael ifjúsági szervezete működtette a fiúk számára a Holló u. 1.-ben, a lányoknak pedig a Király u. 10.-ben. Újpesten csak 1947/48 telén tudták a napközi otthonot is megszervezni az iskola mellé (*Löcsei*, 1947). De működtek napközök olyan negyedekben is, ahol a zsidó iskola nem indult újra, többek között a Magdolna utca 31.-ben, Kőbányán a Román u. 9.-ben és Óbudán a Zichy u. 9.-ben is. Érdemes megjegyezni, hogy bár a létszámok a rászorultsági kategóriák szűkítésével lényegesen csökkentek, a felekezeti napközök egy része az iskolák államosítása után is működött: az Országos Zsidó Se-

gítő Bizottság adatai szerint az 1948/49-es és 1949/50-es tanévekben is 700-nál több gyerekről gondoskodtak.²¹

A napközök közösségei is segítették a gyerekek lelki felépülését. Szép példa erre a Zsigmond utcai napközisek színes rajzokkal ékesített, humoros levele, melyet beteg társuknak címeztek. Aláírásként többnyire a gyerekek héber neve szerepel: Chaja, Bracha, Channa, Lea, Sosa, Moslék (!), Slomóv, Aviva stb.: „Mindannyian nagyon várjuk már, hogy minél előbb teljesen egészségesen köztünk lehess.” Mindez hozzájárult ahhoz, hogy az átélt traumák hatása idővel egyre kevésbé éreztesse hatását a mindennapokban: „Az iskola [értsd az iskolások] fegyelmi állapota – ha figyelembe vesszük mindazt, amit az iskola növendékei 1944/45-ben átéltek, és amely kétség kívül nyomtalanul nem maradt – jónak mondható.”²²

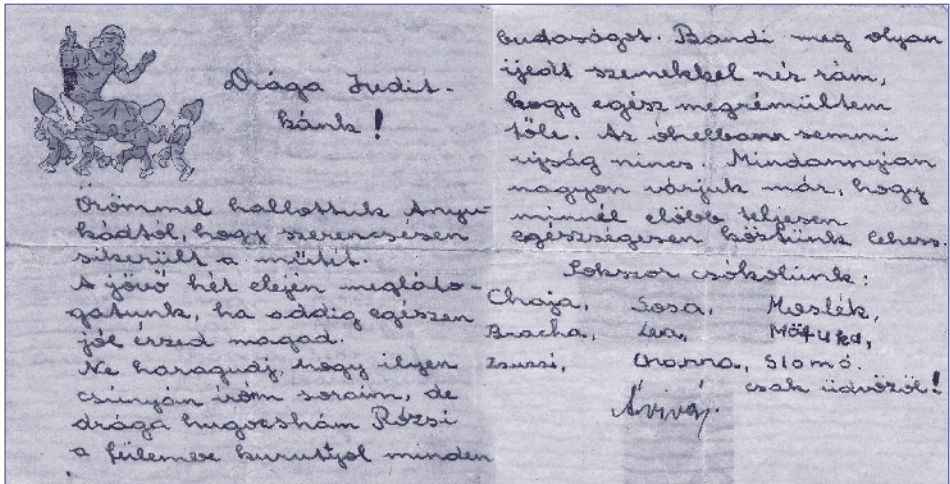
Külön tanulmányt érdemelne az ezekben az években működő zsidó bentlakásos gyermekotthonok, melyek története mind történeti, mind pedagógiai szempontból érdemben feldolgozatlan.²³ Itt csak annyiban van módunk érinteni történetüket, amennyiben összekapcsolódnak az iskolák történetével, akár úgy, hogy a külső területen működő otthonokban kihelyezett részlegek működtek, akár úgy, hogy a budapesti gyermekotthonok lakói a tárgyalt iskolákban tanultak. A gyermekotthonok hálózata 1945-46 folyamán fokozatosan épült ki, bővült, viszont 1947 végétől már az összevonások, racionaliz-

²⁰ BFL VIII. 1947. a. 1. Iskolalátogatói jelentés, 1947. május 29.

²¹ MZSL XXXIII. 7. b. 1.

²² BFL VIII. 313. 1. no. 197. Zsigmond utcai iskola, az 1946/47-es tanévben az iskolalátogató részére készített önjellemzés.

²³ Az alapvető információk megtalálhatók: *Novák*, 2000.



Levél K. Juditnak a Zsigmond utca 5. szám alatti Joint napközből

zálások, szűkítések jellemezték. Ez azt eredményezte, hogy a gyermekotthoni gondoskodásban élő gyerekek folyamatosan, tanévről tanévre, de időnként még év közben is költöztek, vándorolva az iskolák között; egy-egy gyerek hat-hét különböző otthon és iskola növendéke is lehetett a néhány év során. A helyzetet jellemzi az a levélváltás, amelyben a Zsigmond utcai iskola vezetője 1947 októberében az Ady Endre utcai gyermekotthontól kért azonnali tájékoztatást arról, hogy az otthonból hozzájuk beíratott gyerekek miért nem járnak iskolába. A válaszból kiderül: a növendékek egy részét az otthonok összevonása miatt már máshová helyezték, mások pedig az otthonon belül tanultak egy tanítóval.²⁴ Ugyanezen az őszön sok új gyerek érkezett a Zsigmond utcába a Tárogató úti gyermekotthonból, melynek igazgatója Spitzer Zoltán volt, Kondor Klára tanítónő férje,

egy-egy gyerek hat-hét különböző otthon és iskola növendéke is lehetett a néhány év során

így ezzel az otthonnal bizonyára hatékonyabb volt az együttműködés.

A sok hányódás ellenére a visszaemlékezők többsége nyugodt, kiegyensúlyozott évekről számol be, kiemelve a cionista otthonok fiatal vezetőinek empátiáját, figyelmét, életigenlését, a közösség hatását. „Úgy elfoglaltak minket, hogy semmi időnk nem volt arra, hogy gondolkodjunk, töprengjünk. Reggel 6-tól este 7-ig program volt, az égvilágon minden. Volt sport, tanulás, tanultunk héberül, volt cionisztika, palesztinográfia...” (Gyöngyösi Zsuzsa, a debreceni Darabos utcai

gyermekotthon egykori lakója, Gombocz Eszter interjúja, 2013). Mindez a sérült vagy teljesen megszűnt szülői gondoskodást pótolta, ellensúlyozta: „Mi a legtöbben olyan élményt kaptunk ebben a közösségben, ami aztán később is meghatározta a magatartásunkat az iskolában,

²⁴ BFL VIII. 313. 1. nos. 280-282.

munkahelyen, mindenhol. A legtöbbször remekül feltalálta magát” (Gyöngyösi Zsuzsa, Gombocz Eszter interjúja, 2013).

Két zaklatott, ám jellemzőnek mondható tanulási utat mutatunk be a jelenség szemléltetésére.²⁵ Kertész Péter (1937, Karcag) – mint bizonyítványa tanúsítja – minden tanévet más iskolában végzett el: 1945 májusától a töredék tanévet (2. osztály) a karcagi zárda iskolájában, az 1945/46-os tanévet az újraindult karcagi zsidó iskolában. Az 1946/47-es tanévben Budapesten a Tarbut Héber Általános Iskolában tanult, és a Dror habonim egyik otthonában lakott, az 1947/48-as tanévben (5. osztály) a szegedi hitközségi iskolát látogatta egy ottani gyermekotthonból, majd az 1948/49-es tanévben a Röck Szilárd utcai (már államosított) általános iskolában tanult, és a Tárogató úti gyermekotthonban

lakott. 1949/50-ben maradt a Tárogató úti otthonban, de körzetes alapon a Labanc úti iskolába járt, végül 1950/51-ben (8. osztály) a Vilma királynő úti fiúárvaházba került, ahonnan a Rottenbiller utcai iskolát látogatta.

„Igazából nem tudom, miért mentünk egyik helyről a másikra. Voltak ilyen átcsoportosítások. Nem működött az a helyszín, ahol addig voltam? Nem tudom. De ezek kellemetes dolgok voltak, mert a szabadidős foglalkozások mind olyanok voltak, amik a józú táborozásokra jellemzőek. Táborúzó volt, azt körbetáncoltuk valahogy, horgásztunk, meg nem tudom, mit csináltunk.” (Kertész, 2004)

Angolnyelvi szintszám: 2

FÉLÉVI ÉRTESÍTŐ

Darvas Gábor tanuló által
FIÚÁRVÁHÁZI ÁLTALÁNOS ISKOLA (népiskola)
 Budapest, VII. Vilma királynő útj 13.

Műveltség: <u>hebr.</u>	<u>jellemző</u>	<u>3</u>
Magyar nyelv és irodalom	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Történelem	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Matematika	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Angol nyelv és irodalom	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Érdem	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Fizika	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Építészeti ismeretek	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Történelmi	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Föld- és néprajz	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Az ember élete	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Társadalmi	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Természettud. – Vegytan	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Számolás és mérés	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Biológia	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Ének	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Tanmenet	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Polgártud. tárgyak, gyakorlatok: gyűjtés, nyelvi	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Általános tanulmányi eredmény	<u>jeles</u>	
A nevelő testület határozata:		
Jegyzet:	Munka- és nyelvi: <u>9</u>	gyakorlat: <u>9</u>
Kelt: Budapest, 1949. május 20. n.		

Angolnyelvi szintszám: 2

BIZONYÍTVÁNY

Darvas Gábor tanuló által
ÁLTALÁNOS ISKOLA (népiskola)
 Budapest, VII. Vilma királynő útj 13.

Műveltség: <u>hebr.</u>	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Magyar nyelv és irodalom	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Történelem	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Matematika	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Angol nyelv és irodalom	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Érdem	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Fizika	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Építészeti ismeretek	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Történelmi	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Föld- és néprajz	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Az ember élete	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Társadalmi	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Természettud. – Vegytan	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Számolás és mérés	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Biológia	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Ének	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Tanmenet	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Polgártud. tárgyak, gyakorlatok: gyűjtés, nyelvi	<u>jeles</u>	<u>6</u>
Általános tanulmányi eredmény	<u>jeles</u>	
A nevelő testület határozata:		
Jegyzet:	Munka- és nyelvi: <u>13</u>	gyakorlat: <u>13</u>
Kelt: Budapest, 1949. május 20. n.		

Darvas Gábor 2. osztályos bizonyítványa

²⁵ Gombocz Eszter interjúja is több ilyen élettörténetet dokumentáltak: <http://dj.arva.biz>. Lásd továbbá Deutsch, 1999.

Darvas Gábor (1941, Óbecse) iskolai bizonyítványának lapjain is nyomon követhetők a történelem fordulatai. Az első osztályt 1947-48-ban még a PIH Alapítványi Fiúárva-házi Általános Iskolában, a Vilma királynő út 25. szám alatt végezte. Az államosított, majd megszüntetett intézményt 1949-ben a Vilma királynő út 19. szám alatti állami általános iskolával vonták össze. Ezután, akárcsak Kertész Péter, ő is a Rottenbiller utcában kötött ki. Az árvaház Óbudára telepítésével hatodikosként, 1952/53-ban a Zichy utcából járt a közeli Kórház utcai általános iskolába. Bizonyítványában a hit- és erkölcsstan ekkor már át van húzva, az orosz nyelv viszont kötelező nyelvként szerepel.

AZ ÉPÍTKEZÉS IDŐSZAKA: AZ 1946/47-ES TANÉV

Ahogy az előző fejezetben sem szigorúan csak az 1945/46-os tanévet tárgyaltuk, úgy az itt összegyűjtött szempontok is átnyúlnak az időhatárokon, de leginkább az 1946/47-es tanév átmenetileg stabilizálódó időszakára jellemzőek, mikor a szervezeti keretek az általános oktatási folyamatokba illeszkedve rendeződni látszottak. A korábbi népiskolák és polgárik, illetve a gimnáziumok alsóbb évfolyamai helyett az egységes nyolcosztályos általános iskolák felmenő rendszerű kiépítése már

az 1945/46-os tanévben megkezdődött (és 1948/49-re fejeződött be), ám a tantervek tényleges összevonása a Dob utcában és a Wesselényi utcában is csak 1946 őszétől történt meg.²⁶ Mivel nem volt elég szaktanár, a kis létszámú iskolákban és a kihelyezett részlegekben nem lehetett felső tagozatot szervezni, így bár a névhasználat nem mindig következetes, ezek voltak a KSH által továbbra is népiskolaként regisztrált intézmények. A két budai iskola végül az 1947/48-as tanévben vágott bele egy közös 5. osztály indításába, és vált általános iskolává. A 32 tanuló zöme 11–12

hit- és erkölcsstan, szabad beszélgetés, magyar nyelv, történelem, földrajz és néprajz, természetrajz, számolás és mérés, rajzolás, testnevelés, műhelygyakorlatok, angol nyelv

éves volt, de akadt köztük 14, sőt, egy 15 esztendő debreceni diák is. A tantárgyak a következők voltak: hit- és erkölcsstan, szabad beszélgetés, magyar nyelv, történelem, földrajz és néprajz, természetrajz, számolás és mérés, rajzolás, testnevelés, műhelygyakorlatok, angol nyelv.²⁷

A felekezeti iskolákban dolgozó, nem állami alkalmazású tanítók, tanárok az 1907 óta létező gyakorlatnak megfelelően továbbra is fizetés-kiegészítő államsegélyt kaptak, ezáltal az állam átvállalta az iskola-fenntartás költségeinek egy részét.²⁸ A hitoktatók csak a nagyobb iskoláknál álltak alkalmazásban, de 1946 őszén az óraadó – hitközségi alkalmazásban álló – hitoktatókról is be kellett nyújtani a tanfelügyeletnek a minősítési és igazolási adatokat, és a közoktatás más szereplőjéhez hasonlóan

²⁶ BFL VIII. 245. a. 2. – 1946. aug. 25. tantestületi alakuló ülés jegyzőkönyve és BFL VIII. 1912. a. 1. – 1946. aug. 30.

²⁷ BFL VIII. 313.

²⁸ Alapja az 1907: XXVII. törvény: A nem állami elemi népiskolák jogviszonyairól és a községi és hitfelekezeti néptanítók járandóságairól és az 1913: XVI. törvény: A községi és hitfelekezeti elemi népiskolai tanítók illetményeinek rendezéséről.

fogadalmat kellett tenniük a köztársaság alkotmányára.²⁹

Mivel a szombat ünnepnapnak számított, a zsidó iskolák tanítási rendje eltért a többi iskoláétól. Szombaton nem volt tanítás, a gyerekeknek előírták a zsinagógalátogatást. Létezett hétfőtől péntekig tartó, ötnapos tanítás és vasárnaptól péntekig tartó hatnapos is. Szénszünet, téli rövidített tanítás 1946/47 telén is megzavarta a tanítást, de ez nemcsak a zsidó iskolákat érintette. A szombat megtartásának érdekében a Dob utcai iskolások felmentést kaptak az 1947. március 15-i felvonulás alól, mivel az éppen szombatra esett.

1944 előtt a zsidó iskolákban (polgári és gimnázium) is a németet tanították idegen nyelvként. 1945-ben még ebből tették a diákok az osztályozó és különbözeti vizsgákat, de ezt követően már egyik fővárosi zsidó iskolában sem tanítottak németet, még kimenő rendszerben sem: helyét az angol vette át 5. osztálytól. Több forrás is megerősíti, hogy a szülők támogatták, a gyerekek pedig szívesen tanulták az angolt, ám eleinte kifejezetten gyenge jegyek születtek ebből a tantárgyból. A Zsidó Világkongresszus amerikai levelezőtársak közvetítésével igyekezett segíteni az élő nyelvhasználatot.³⁰ Mint az közismert, az államosítás után, 1948 őszén az orosz nyelv oktatása indult el.

Héberül – mint korábban is – alsó tagozaton, a vallásoktatás részeként kezdtek tanulni a zsidó iskolákban. A keretek tehát látszólag változatlanok, de a tartalom nem:

a korábbi bibliai alapú, holt nyelvként közelítő, fordításos nyelvtanítás helyett (de legalábbis mellette) a beszédközpontú, modern idegennyelv-tanítási módszerek is megjelentek. A diákok, akik közül sokan kötődtek valamelyik cionista szervezet helyi csoportjához, támogatták a modern nyelv tanítását, és a PIH tanügyi vezetői, Gellért Endre és Fisch Adolf is emellett kötelezték el magukat.³¹ A hitoktatók egy része azonban legfeljebb valamiféle közép-utat tudott elfogadni.³²

A módszertani (korabeli szóhasználat: módszeres) értekezleteken a tanestületek tagjai által tartott (a jegyzőkönyvekhez csatolt) előadások alapján bepillantunk abba, hogy a közismereti vagy készségtárgyak tanításánál mit jelenthetett az iskola zsidó jellege. Példáink a Dob utcai orthodox iskolából valók.³³ Menczer Jakab „Számolástanítási problémákról” tartott előadásában (1948 márciusában) azt javasolta, hogy a módszertani útmutatóban szereplő „Egy, érik a meggy...” mondóka helyett 1. osztályban a széder-estékről jól ismert „*Ehad mi jodéa* [Egy, ki tudja:]” kezdetű dal alapján kapcsoljanak az egyes számokhoz a zsidó hagyományban gyökerező tartalmat: egyistenség, kettős kótábla, három ósata, négy ósanya, Tóra öt könyve stb. Brill Oszkár Balázs Erzsébet „Énektanítás az általános iskolában” előadásában (1947 márciusában) az általánosan tanított gregorián énekek helyett javasolta a zsidó egyházi dallamokat, mert – mint mondta – ugyanúgy pentatóniára épülnek.

²⁹ BFL VIII. 254. a. 1. iratai között.

³⁰ BFL VIII. 254. a. 1., no. 145.

³¹ Gellért Endre 1945 tavaszán a hiányzó modern héber tankönyv pótlására maga írt és rajzolt meg néhány leckényi anyagot: MOILK, 1945, vegyes, iktatott anyag: 85/1945. Fisch Adolf a hitoktatásban és az ifjúsági istentiszteleteken is a szentföldi beszélt nyelvhez közelebb álló szefárd ejtés bevezetését kérte a rabbiságtól. MOILK, 1945, vegyes, iktatott anyag: 134/1945.

³² Lásd Schmideg József előadását a PIH Fiú és leány polgári iskola módszertani értekezletén, 1946. február 25. BFL VIII. 265. a. 1. no. 445. Rácz Jenő a leánygimnázium hittan- és hébertanára is latinosan tanított hébert (*Gergely*, 2014. 86-87. o.).

³³ BFL VIII. 254. a. 2. dobozban található jegyzőkönyvek.

Nehézségként említette, hogy a gyerekek egy része gyermekorthonokból, napközikből már sok héber dalt ismer, ám sokszor ritmushibával, dallamelvétéssel énekel, és a berögződött hibák javítása nehezebb, mint az új megtanítása. Reif Árminné „Történelemtanítás az általános iskolában” című előadásában (1947 októbere) arra helyezte a hangsúlyt, hogy „Ez a szellemi (sic!) történelemtanítás, mely a magyarság igazi sorsdöntő kérdéseit elködösítette, a régi magyar dicsőség délibabos álmát kergető, más nemzeteket megvető nemzetieskedés (sic!) szellemű ifjúságot nevelt, szintén felelős azokért az eseményekért, melyek Magyarországot a közelmúlt idők nagy nemzeti katasztrófája felé sodorták”.

A hit- és erkölcsstan oktatásával kapcsolatban is nehéz kérdések merültek fel ezekben az években. Sok fórumon, számos forrásban különböző megfogalmazásban ugyan, de lényegében azonos problémával találkozunk: mit és hogyan lehet Istenről, emberről, hitről és erkölcsről tanítani Auschwitz, a deportálások, a gettó után?

„Más ifjúsággal dolgozunk mi, mint a múlt idők vallásoktatói. A közelmúlt kisdíákja ma »felsős«, és mögötte egy tapasztalati világ rettentő élménye. Megtanulta, hogy a hazugság erény, a jogtalanság ügyesség, a tagadás bátorság. Erkölcsi világrend és világvég, természetfölötti Isten, segítő anyai jóság nem csak ismeretlen fogalmak, de erősen tagadott, helyesebben megtagadott eszmék.” (Klein, 1947, 17. o.)

mit és hogyan lehet
Istenről, emberről, hitről
és erkölcsről tanítani
Auschwitz, a deportálások,
a gettó után

A hitoktatók és a felekezet tanügyért felelős vezetői egyaránt felismerték a régi tartalmak és módszerek használhatatlanságát. Többen is hangsúlyozták a tanárok személyes hitelességének alapvető voltát, ki nem mondva, de értve, hogy a vészidőszak a felnőttek hitét, erkölcsi tartását is kikezdte. Nemcsak vallás-tanárra, hanem vallásos tanárookra van szükség, akik a kötődés lehetőségét

adják meg (Bernáth, 1947). Módszerek tekintetében az élményszerűséget, a megújult ifjúsági istentiszteleteket, az éneklés, a héber kultúra fontosságát hangsúlyozták. Fisch Adolf rabbi, hitoktatósi tanfelügyelő 1945. májusi, a PIH vallásoktatói testületéhez írott körlevelében ennél lényegesen messzebb ment, megtagadva a neológia korábbi alapelveit. Történelmi lehetetlenségnek, „negatív akrobatikának” nevezte az „izraelita-magyarságot,” vagyis a zsidó vallás és magyar nemzetiség összeegyeztettségébe vetett hitet, amelytől megszabadulva végre őszintén lehet a „zsidó-zsidóságról,” zsidó népről, nemzeti nyelvről, az „ősi-új országba” való visszatérésről beszélni, tanítani.³⁴ Hasonló szellemben – zsidó népben, nemzeti nyelvben, galutban és Erecben,³⁵ Erec ismeretének fontosságában gondolkodva – állított össze Gellért Endre 1945 nyarán a nyolcosztályos zsidó középiskola részére egy új vallástani tantervet. Minden tanévben heti 6 órával, 5 tantárgyi egységgel tervezett: Biblia, gyakorlati vallástan (liturgia, ünnepek), héber nyelv, héber irodalom, zsidóságismeret (zsidó történelem és „palesztinográfia”).³⁶ A palesztinográfia alapos természet- és

³⁴ MOILK, 1945, vegyes, iktatott anyag: 93/1945.

³⁵ Galut (héb.): diaszpóra. Szemben a korábbi szemlélettel, amely az itt élő zsidók valódi hazájának tekintette Magyarországot, Gellért a szétszórtság helyszínét látta benne. Erec (héb.): ország, föld, a zsidó hagyományban és a cionista terminológiában Izrael földjét jelenti.

³⁶ MOILK, 1945, vegyes, iktatott anyag: 149/1945. Lásd továbbá: Gellért, 1946.

társadalom-földrajzi, valamint történelmi ismereteket jelentett.

A korszak gyakran emlegetett, különleges színfoltjai voltak a Magyarországon korábban ismeretlen héber (két)-tannyelvű Tarbut iskolák. Ezek szellemiségükben és részben tanáraikat tekintve a két világháború közötti héber iskolák mozgalmával, illetve a kárpátaljai héber oktatási intézményekkel mutattak folytonosságot.³⁷ Az 1945/46-os tanévben két helyszínen, a deszki gyermekotthonban és Budapesten indult a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium engedélyével elemi iskolai és kisgimnáziumi képzés.³⁸ Az egyesület évkönyvben számolt be a részletekről (*Spiegel*, 1946). A dokumentumban arról is szó esik, hogy a következő tanévben új iskolákat nyitnak, ám ebből nem minden valósult meg. Budapesten a Rabbiképző Intézet épületében (Rökk Szilárd u. 26.) működött általános iskola és gimnázium, a Hungária körüti gyermekotthonban elemi iskolai osztályok, a mátyásföldi gyermekotthonban kihelyezett tagozat. Az általános iskola anyakönyve szerint a tanulók jelentős része volt gyermekotthoni félárva vagy árva gyerek; a gyermekotthonokat (Mexikói út 43., Délibáb u. 26., Bácskai u. 58/b, Róna u. 112/b, Nürnberg u. 39.) működtető cionista szervezetek bizonyára előszeretettel választották ezt az iskolát növendékeiknek.³⁹ A hébert tanítási nyelvként természetesen csak fokozatosan lehetett bevezetni. Ehhez nem csak a gyerekek nyelvtudása nem volt meg, de a héberül jól tudó tanárok és a héber taneszközök is hiányoztak. Gellért Endre ezek pótlásához kért segítséget 1947 nyarán Jeruzsálemben, a diaszpórá-

ban folyó héber nevelésről rendezett tanácskozáson (*Gellért*, 1948).

A FORDULAT ELŐZMÉNYEI: AZ 1947/48-AS TANÉV



A Zsigmond utcai iskola diákjai az 1947/48-as tanévben, tanítójuk Róth Ágnes.

Az iskolák ügyviteli irataiban fennmaradt tankerületi főigazgatói körlevelekből és az azokra küldött válaszok piszkozataiból, másodpéldányaiból meglehetősen pontossággal tetten érhető az iskolák életébe egyre mélyebben beavatkozó politikai fordulat, illetve kiderül, hogyan viszonyultak ehhez az egyes intézmények. A kötelező megemlékezésekről, tanári továbbképzésekről, erősen elvárt gyűjtésekről, ajánlott kulturális programokról szóló körlevelek már az 1946/47-es tanévben is sorjázta, de az 1947/48-as tanévben minden addiginál erőteljesebbé vált a nyomás. Csak néhány kiragadott példával szemléltetjük az egyéb-

³⁷ *Tarbut* (héb.): kultúra. Ezen a néven szekuláris héber tannyelvű iskolák hálózata működött a két világháború között a Baltikumban, Lengyelországban, Romániában. A személyi folytonosság: Rubin Illés, a munkácsi zsidó gimnázium egykori igazgatója 1945. júliustól decemberig irányította a budapesti iskola szervezését. Deszken pedig az egykori ungvári tantestület több tagja tevékenykedett.

³⁸ 34.693/1945. számú rendelet a héber tanítási nyelvről és 651/1945. számú VKM rendelet a Rabbiképző gimnáziumának Tarbut gimnáziummá való átalakításáról.

³⁹ BFL VIII. 2050. Tarbut Héber Általános Iskola anyakönyve az 1947/48-es tanévről.

ként jól ismert jelenséget: a Diákaptármozgalom elindítása, a népi kollégiumi mozgalom kötelező ismertetése, a *Pajtás* című lap terjesztése, tanfolyam úttörő óravezetők képzésére, *Timur és csapata* filmpremier, kiállítás „Szovjet pedagógia” címmel, szülői munkaközösség létrehozása, „Tanulj jobban!” mozgalom stb. A kis létszámú budai iskolák a szükséges adminisztratív feladatokon túl (statisztikák, kimutatások, jelentések benyújtása) érezhetően igyekeztek elhárítani ezeket az elvárásokat, kibújni a teljesítésük alól: a sok árva, gyermekotthoni tanulóra hivatkoztak mind a jólétsági gyűjtések alkalmával, mind a szülői munkaközösség, mind az úttörőcsapat hiányának indoklásakor, sőt még a tanulóbiztosítás intézésénél is. A Dob utcai iskola a hagyományos rabbinikus elvet –

„Az ország törvénye [betartandó] törvény” – követte, teljesítette az elvárt feladatokat, támadhatatlanul, de mérsékelt lelkesedéssel, visszafogott eredménnyel.

Az 1948 őszen szervezett papírgyűjtésben például 438 tanuló 35 kg papírt és 0 kg rongyot gyűjtött.⁴⁰ Hasonlóan szerény eredménnyel, de precíz elszámolással zárult a Lánchíd-jelvények árusítása 1948 tavaszán. Gáti Ödön tanító vezetésével már 1947 tavaszán létrejött az úttörőcsapat, de egy évvel később is csupán 38 fő tagja volt, minimális tevékenységgel.⁴¹ Ennél valamivel lelkesebb együttműködést tanúsított a pesti neológ iskolák egy része, komoly demokratikus elköteleződéstől vezerve.

1947 tavaszán a kötelező iskolai vallásoktatás eltörlésének terve, illetve – a tan-

felügyelet kedveltebb megfogalmazásában – a fakultatív vallásoktatás bevezetése országsszerte felháborodást keltett, Szegeden diáktüntetésekre is sor került. Az április elején kiadott budapesti tankerületi főigazgatói körlevél pontos és részletes utasításokat tartalmazott az igazgatók feladatairól a helyzet kezelésére: tantestületi értekezlet tartása, diákok megfelelő szellemű tájékoztatása, szülői értekezlet összehívása a kérdéssről. „Meg kell értetni a szülőkkel, valamint az ifjúsággal, hogy a fakultatív vallásoktatás a hitéletet nem fogja károsan befolyásolni, hanem sokkal őszintébbé teszi.”⁴² A körlevél az igazgatók kezébe (szájába) adta a meggyőzéshez alkalmazandó szempontokat, hangsúlyozva, hogy a fakultatív vallásoktatást „nem a szocializmus teremtette meg”, hanem az a polgári de-

mokráciákban is alapvető. A *Köznevelés* című folyóirat aktuális (1947. április 1.) száma is útmutatást adott mindehhez. A szülői értekezletek megtartásáról valamennyi iskolának jelentést kellett küldenie

a tankerület felé. Gombos Andor igazgató így számolt be a Wesselényi utcai általános fiúiskola és az Eötvös utcai általános iskola szülői értekezleteiről: „[...] a szülők egyértelműen arra az álláspontra helyezkedtek, hogy teljes mértékben méltányolják az arra vonatkozó rendelet intencióit”. „A legtöbbször nyugalommal és megértéssel fogadták a fakultatív vallásoktatásra vonatkozó előadásomat”.⁴³ Fisch Adolf a rabbiegyesület értesítőjében 1947 nyarán megjelentetett cikkében üdvözölte a fakultatív hitoktatást, és – a hivatalos érveléssel egybe-

a szülői értekezletek megtartásáról valamennyi iskolának jelentést kellett küldenie a tankerület felé

⁴⁰ BFL VIII. 1911. a. 1. no. 209.

⁴¹ BFL VIII. 254. a. 1. no. 304.

⁴² BFL VIII. 254. a. 1. no. 428 és BFL VIII. 313.1. no. 195.

⁴³ BFL VIII. 1912. a. 1. 2222/1947.

hangzóan – jó alkalmat látott benne az önvizsgálatra, hogy szembesülni kelljen a valódi érdeklődéssel, avagy közömbösséggel, amit a kötelező jelleg elfedett (*Fisch*, 1947). Szerinte az államilag kötelező hittan volt a valódi veszély, mivel látszatvilágot teremtett. Tegyük hozzá: amikor 1949 szeptemberében valóban bevezették a fakultatív hitoktatást, országos kampány indult a hitközségek mozgósítására, hogy minden szülő írassa be gyermekét hitoktatásra, nem hagyva az önvizsgálat által befolyásolni az eredményt.⁴⁴

Már említettük a cionista szervezetek által működtetett napközi otthonok és gyermekotthonok közösségépítő erejét, jelentőségét. Mások számára hasonlóan meghatározó élmény volt a zsidó cserkészcsapatokhoz való tartozás. Önálló zsidó cserkészcsapatok a két világháború között szerveződtek, részben az iskolabázisú szemléletnek megfelelően (az izraelita polgáriknak, gimnáziumoknak saját csapatuk volt), részben a cserkészmozgalomban jelentkező kirekesztő, antiszemita jelenségek miatt. 1941-ben feloszlatták az összes zsidó csapatot, kizárták a cserkészszövetségből (*Gergeby*, 1989). A vézskorszak után újrainduló csapatok is a közösségi élet értékeivel, az összetartozás élményével segítették a gyerekek és serdülők lelki újjáépülését. Budapesten a fiúgimnázium 297. sz. Eötvös József Cserkészcsapata, a Wesselényi utcai fiúiskola 252. sz. Kiss József Cserkészcsapata, a Zsigmond utcai iskolával azonos épületben helyet kapó 311. sz. Vörösmarty Cserkészcsapat

a cserkészcsapatok felszámolása, átszervezése sok gyerek számára hasonló trauma volt, mint az 1941-es kitagadás

és a MIKÉFE tanoncotthonának 310. sz. Jókai Cserkészcsapata működéséről vannak biztos adataink.⁴⁵ A csapatok a két világháború között választott, a magyar kultúrával való teljes azonosulást kifejező nevüket viselték tovább, illetve vették fel újból, ugyanis a harmincas évek végén a szövetség csak bibliai nevek felvételét engedélyezte a zsidó cserkészcsapatoknak: így viselte az Eötvös csapat egy ideig a Dániel nevet (*Krassó*, 2011). A Magyar Cserkészfiúk Szövetségének az úttörőmozgalommal való 1948. júniusi kényszerű egyesítése után a cserkészcsapatok felszámolása, átszervezése

sok gyerek számára hasonló trauma volt, mint az 1941-es kitagadás. „Édesapám meghalt. Anyunak kenyeret kell keresni, hogy megéljünk, engem a csapat nevelt, ki fog nevelni ezután?” (*Bánki*, 2004, 88. o.)

A cserkészlet és az úttörőmozgalom egymás riválisa volt egy-egy családon belül. Kemény Györgyi, aki 14 évesen lett úttörő, lelkesen emlékszik erre az időszakra: „Tetszettek az elvek. Táborokba jártunk, lelkesen támogattuk a demokráciát. A nővérem a vőlegényével a 311-es [Vörösmarty] zsidó cserkészcsapatba került a háború után. Állandóan cukkoltak engem: »a hülye kis úttörő«, hogy miért nem vagyok cserkész. Húgom pedig úttörő postás lett.” Haskó Györgyi a cserkészlet és a baloldali mozgalmak szerves kapcsolatát fejtegeti: „A háború után a Vörösmarty a SZOT csapataként működött. Gulyás-ágyút kaptunk tőlük kölcsön. 1948-ban a Mátrában még volt egy utolsó tábor. A

⁴⁴ MOILK, Vegyes, 1949.

⁴⁵ Egyebek mellett gazdag forrás a Gödöllői Városi Könyvtárban elhelyezett Cserkészkönyvtár és Levéltár gyűjteménye. Vidéken a vézskorszak után csak Szegeden és Pécsen indult újra zsidó cserkészcsapat.

főloszlatás után szétszóródtunk, az öreg cserkészek különböző baloldali ifjúsági szervezetekbe kapcsolódtak, a cserkészeti elemeit átvették” (Gombocz Eszter interjúi, 2015).

Ennek az időszaknak a változásaihoz tartozik – bár csak részben függ össze a kommunista fordulat előkészítésével – a kivándorlás kérdése. Gyerekek is távoztak részben családjukkal, részben szervezett gyermek- vagy ifjúsági csoportban (Frojmovics, 2015; Komoróczy, 2012). Válamelyest tükrözik ezt az iskolai, gyermekotthoni statisztikák. 1945-től folyamatosan távoztak tanárok is, 1947 nyarán, 1948 tavaszán többen is, lemondva állásukról, esetenként komoly úrt hagyva maguk után. Egy konkrét esetet idézünk: 1948 nyarán, az államosítás után a bezárt Váli úti iskolából Hauer Andort a rákosszentmihályi orthodox leányrüházba helyezték át, hogy a helyben tanuló összevont osztályt tanítsa. Hauer azonban októberben kivándorolt, Reif Ármin igazgató pedig hiába kért segítséget a tankerülettől a státus újbóli betöltésére; a lányokat végül külső iskolába írtatták át.⁴⁶

AZ ÁLLAMOSÍTÁS ÉS AZ 1948/49-ES TANÉV

A felekezeti általános iskolák történetének vége ismert: 1948 nyarán minden általános iskolát államosítottak, beleértve az iskolaépületeket és a teljes felszerelést.⁴⁷ Az állam és az izraelita hitfelekezet(ek) viszonyát minden területen szabályozó

egyezményt 1948. december 7-én írta alá Ortutay Gyula, Stöckler Lajos és Kahan-Frankl Samu. A megállapodás szerint a közoktatási intézmények közül egyedül a Pesti Izraelita Hitközség Fiú- és Leánygimnázium működhetett tovább. Az 1948 nyarán zajló előkészítő tárgyalásokon az orthodox és neológ hitközségek képviselői érthetően igyekeztek minél több iskolát megőrizni és beleszólási jogot kapni az átadandó iskolák későbbi sorsába, az oktatás rendjébe, a tanárok kiválasztásába. Az országos képviseletek által készített első egyezménytervezetben a fiú- és leánygimnáziumon és a kapcsolódó ipari iskolákon kívül a Wesselényi utcai általános iskolát, a Dob utcai fiú- és leányiskolát, a debreceni status quo, a szegedi neológ és a makói orthodox hitközség iskoláit jelölték ki továbbra is egyházi iskolaként működő intézménynek.⁴⁸ Az 1948. június 10-én Ortutay Gyula és két államtitkára (Bóka László, Alexits György), illetve Stöckler Lajos és Kahan-Frankl Samu részvételével lezajlott egyeztetésen a minisztérium egyértelművé tette, hogy általános iskola nem lehet a megmaradó iskolák között, illetve csak a nyilvánossági (bizonyítványadási) jog elvesztése árán. Áthidaló megoldásként viszont speciális helyi tanterv alkalmazását ajánlották fel a Dob utcai orthodox iskolának „állami átvétel mellett, amely voltaképpen csak formai változás lenne [...]”. Minden kérdésbe mint társhatóságot bevonják az orthodox hitközséget.⁴⁹ Ortutay a helyi tanterv lehetőségét egy orthodox (Dob utca) és egy neológ intézmény esetében fogadta el; utóbbira Stöckler a gimnáziumot javasolta. A jegyzőkönyv szerint

⁴⁶ BFL VIII. 1911. a. 1. nos. 429, 464.

⁴⁷ A budapesti orthodox hitközség a Kazinczy utca 27. szám alatti épület „felajánlásával” tudta elérni, hogy a zsinagóga udvarára nyíló Dob utcai épület a hitközség tulajdonában maradjon. Ebben 1949 őszétől a Talmud Tóra (a hitközség által fenntartott, iskolán kívüli vallásoktatást biztosító intézmény) működött.

⁴⁸ MOILK, Orthodox Izr. Központi Iroda iratai 636/1948, dátum nélkül.

⁴⁹ MOILK, Orthodox Izr. Központi Iroda iratai 636/1948, jegyzőkönyv 1948. június 10-i ülésről.

Alexits felajánlotta, hogy a „Tarbut iskola jellegének megőrzésére, ha nem adódik másképp, hát Palesztinából hozatnak majd tanárt”.⁵⁰ Ortutay pedig megígérte, hogy az államosítás után is ugyanazok a tanítók maradnak meg, és „a tanítás szombaton szünetel, amit az eddigi technikai lebonyolítás mellett megfelelően pótolnak”.⁵¹

A következő tárgyalásra augusztus 10-én került sor. A két országos képviselő előzetesen feljegyzést készített javaslataikról, kéréseikről. Ezek az iratok, elfogadva az összes felekezeti általános iskola államosítását, igyekeztek biztosítani a további működés vallási szempontból lényeges körülményeit (szombati munkaszünet, kóser étkeztetés, vallási jelképek használata, hitoktatás órákerete). Emellett a helyi tanterv lehetőségét próbálták kiterjeszteni további intézményekre: orthodox részről a Dob utcához tartozó árvaházakra, a debreceni és makói iskolákra, neológ részről a Wesselényi utcai és a Szent Domonkos utca és Abonyi Utca sarkán álló Általános Fiú- és Leányiskolára. A neológ feljegyzés az ipari iskolák és a fiúárvaház felekezeti jellegének megőrzését is kérte, valamint vidéken a debreceni status quo és a szegedi neológ iskolát.

A kormányzati ígéretekből és a hitközségi kérésekből egyaránt kevés valósult meg az 1948/49-es tanévben. A Budapesti Népoktatási Kerület Tanfelügyelősége még a nyár folyamán tájékoztatta az alacsony létszámú iskolákat a megszüntetéséről. Így a két budai iskola is arról kapott értesítést, hogy a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium „közoktatási érdekből nem tartja indokoltnak” az iskola fenntartását. Megtud-

hatták továbbá, hogy az iskola berendezési tárgyai egy másik állami iskolához kerülnek, az iskola tantestületének tagjait pedig más állami iskolákba kívánják beosztani.

A felügyelet megszüntette az Abonyi utcai zsidó gimnázium épületében működő nagy

létszámú általános iskolai részt is. A tanév közben, 1949 februárjában szűnt meg a fiúárvaház már államosított iskolája, és ugyancsak tanév közben zárták be a tárgyaláson külön is említett Tarbut iskolát a Rökk Szilárd ut-

cában. Egy óbudai gyökerű túlélő így emlékszik erre a megrendítő pillanatra: „Az ötödiket kint, Lágymányoson végeztük, a hatodikra már beraktak a Bérkocsis utcába, de már nem tudtuk befejezni, mert tél közepén, emlékszem, amikor az épületbe akartunk menni, akkor a kapu előtt álltak [az államosítás miatt]. Tarbut Gimnázium volt a neve.” (Gombocz Eszter interjúja, 2013).

Az államosítottan tovább működő nagyobb iskolákban – a Dob utcai, Wesselényi utcai – az átalakítás utáni első tanév valóban nagy folytonosságot mutatott mind a tanárok, mind a diákok tekintetében. Ez azonban a szombattartás „lehetőségéről” szóló új szabályozás miatt még hátrányt is jelentett. Ugyanis az 1948 decemberében aláírt egyezmény – ismét csak a miniszteri ígérettel ellentétben – azt mondta ki (7/e pont), hogy az iskolába járó tanulóknak legfeljebb 20%-a kaphat hitközségi igazolás alapján felmentést a szombati bejárás alól. A többiek, illetve a nem szombattartó családok gyerekei csak az írás, rajzolás, kézimunka alól mentesültek aznap. A tanítás alóli felmentést a

a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium „közoktatási érdekből nem tartja indokoltnak” az iskola fenntartását

⁵⁰ Uo. 3. o.

⁵¹ Uo. 5. o.

szülőknek kellett kérvényezni, ám voltak szülők, akik a munkahelyük miatt nem vállalhatták a procedúrát (*Bacsikai*, 1997, 17. o.). A hitközség igazolta ugyan, hogy a család szombattartó, az engedélyezésről azonban – a visszaemlékezések szerint – végső soron az iskola dönthetett (*Bacsikai*, 1997, 78. és 161. o.).

Az új korszak kezdetéről beszédes kordokumentum a Dob utcai iskola (változatlan) igazgatójának a tanfelügyelet számára az évnytöről írt beszámolója:

„Az ünnepélyes megnyitót a díszteremben tartottuk meg. A Himnusz eléneklése után az iskola igazgatója méltatta az államosítás jelentőségét és a Centenáriumot. Diákönkormányzatra (sic!) és az Úttörő mozgalomban való fokozott ténykedésre szólította fel a tanulókat. Az „Úttörő” eléneklését szavalt, ezt pedig Halász szakfelügy. úr demokráciára buzdító, munkára serkentő beszéde követte, majd a tanulók osztályukba bevonultak.”⁵²

A háború végétől az államosításig terjedő időszak zsidó iskolatörténetéről

korábban nem készült alapos feldolgozás. A korszak vizsgálata a feltárt levéltári források hézagossága miatt eleve nem lehetett teljes. Egyes iskolák újraindulásáról, működéséről, illetve megszűnéséről csak az egykori diákok halványuló emlékei és esetlegesen fennmaradt bizonyítványai alapján értesülhettünk. Apró mozaikokból építkezve törekedtünk minél teljesebb képet rekonstruálni, az általános folyamatok bemutatása mellett feltárni az egyes intézmények méretéből és felekezeti irányából eredő különbségeket.

Az 1945-től 1948-ig tartó korlátozott demokrácia keretei között a felekezeti iskolák – így a zsidó iskolák is – oktatási–nevelési programjuk kialakításában, szervezési megoldásokban és tartalmi kérdésekben egyaránt viszonylag nagy önállóságot élveztek. Az iskolák és a hozzájuk kapcsolódó napközik, cserkészcsapatok, cionista szervezetek közösségteremtő erejüknel fogva sokat segítettek az árván, félárván maradt gyerekek talpra állásában. Az államosítás azonban megszakította ezt a folyamatot, további kivándorlási hullámot idézve elő.

IRODALOM

- Bacsikai Sándor (1997): *Egy lépés Jeruzsálem felé*. Múlt és Jövő Kiadó, Budapest.
- Balázs Pál (é. n.): *Forgószélben. A budapesti orthodox zsidóság és iskolái*. Novella Kiadó, Budapest.
- Balogh József (1947): *A fővárosi iskolák állapota 1946-ban*. Budapest Székesfőváros Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Bánki György (2004, szerk.): *A 311. Vörösmarty Cserkészcsapat, 1934–1948*. 311. Vörösmarty Cserkészcsapat Öregcserkész Klubja, Budapest.
- Bernáth Miklós (1947): Korszerű hitoktatás. In: *Az Országos Rabbiegyesület Értesítője*, 2., június 20.
- Deutsch Gábor (1999): Máon a végeken. In: Deutsch Gábor: *Gyökér, szár, virág*. OR-ZsE, Budapest, 69–74. o.
- Fisch Adolf (1947): A fakultatív vallástanítás kérdéséhez. In: *Az Országos Rabbiegyesület Értesítője*, 2. június. 12–16.
- Frojimovics Kinga (2015): A Bricha kezdetei Magyarországon (1945 nyara – 1946 márciusa). In: *Korunk*, 26. 5. sz. 63–71. o.

⁵² BFL VIII. 1911.a.1. 7171/48.

- Frojmovics Kinga (2008): *Szétszakadt történelem. Zsidó vallási irányzatok Magyarországon, 1868–1950*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Gellért Endre (1946): Újjáélednek zsidó iskoláink. In: *Új Élet*, 1946. márc. 14. 2. o.
- Gellért Endre (1948): Ha-hinukh ha-ivri be-Hungaria. In: *Ha-hinukh ha-ivri be-tefucot ha-gola* Jerusalem. 141–143.
- Gergely Ágnes (2014): *Két szimpla a kedvesben*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Gergely Ferenc (1989): *A magyar cserkészlet története, 1910–1948*. Göncöl Kiadó, Budapest.
- Gombocz Eszter (2011): *Megkésztet iskolai találkozók. Az Óbudai Izraelita Elemi Iskola története 1920-tól 1944-ig*. CD-ROM. Holocaust Közalapítvány, Budapest.
- Gyárfás Endre (2013): *Mátyásföld, alkonyuló éden*. Múlt és Jövő, Budapest.
- Hídvégi Béla (2014): Az én rökkszilárdom. In: *Remény*, 17. 4. sz. 17–19. o.
- Karády Viktor (2002): *Türelők és újrakezdők*. Múlt és Jövő, Budapest. 112–113. o.
- Kertész Péter (2004): Mészáros Péter interjúja. In: *Centropa. Zsidó élettörténetek a huszadik században*. Letöltés: <http://www.centropa.org/hu/biography/kertesz-peter> (2015. 05. 14.).
- Kissarnóti Orsolya (1995): A Pesti Izraelita Hitközség Fiúárházának története. In: Kertész Péter (szerk.): *Árvaházi Világtalálkozó*. Budapest. II. melléklet.
- Klein Miklós (1947): Korszerű hitoktatás. In: *Az Országos Rabbi Egyesület Értesítője*, 2. június. 17.
- Komoróczy Géza (2012): *A zsidók története Magyarországon, II*. Kalligram, Pozsony. 973–983. o.
- Krassó Sándor (2011): Cserkészek a Vészkorszakban. In: Krassó Sándor: *Köreltánc*. Pannónia Könyvek, Pécs. 79–95. o.
- Lőcsei Ferenc (1947): A napközi otthon problémája. In: *Szabad Újpesti Zsidó Élet*, 1947. december. 14.
- Magyar Statisztikai Évkönyv, 1943–46*. (1948) Országos Magyar Királyi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Novák Attila (2000): *Átmenetben. A cionista mozgalom négy éve Magyarországon*. Múlt és Jövő Kiadó, Budapest.
- Pach Zsigmond Pál (1947): A magyarországi zsidóság mai statisztikájának szembevető jelenségei. In: Benoschofsky Imre (szerk.): *Maradék-zsidóság. A magyarországi zsidóság 1945–46-ban*. A Budai Izraelita Aggok és Árvák Menházegyesülete, Budapest. 22–32. o.
- Pach Zsigmond Pál (1948, szerk.): *Zsidó Világkongresszus Magyarországi képviselete és az Amerikai Joint Distribution Committee Statisztikai Osztályának Közleményei*. 8-9. sz.
- Spiegel Aladár (1946, szerk.): *A Tarbut Héber Kultúregyesület iskoláinak Évkönyve az 1945–46-os tanévről*. Neuwald, Budapest.

Szentendrei Néprajzi Múzeum – drámapedagógiai foglalkozás



Alkotónap – Pünködsi király – pályamunka

Az irodalmi forrás, a néprajzi közeg és a képzőművészeti technika találkozása az Alkotónap. A művészeti nevelés legjobb módja maga az alkotás, a cselekvés.



Alkotónap – gyermekfestmény

A képzőművészeti pályázatra a gyerekek gyakran ötletes, érdekes technikájú műveket küldenek be, bizonyára segítséget is kapnak pedagógusaiktól, szüleiktől.



Kerekasztal-beszélgetés az oktatási digitalizáció stratégiai vetületéről

**RÉSZTVEVŐK: DR. ARANYOSSY MÁRTA,
GOMBOS SZILÁRD, JUSZTIN TAMÁS, DR. ODROBINA
LÁSZLÓ, PAPP ISTVÁN, PASI TUOMINEN, NAGY BOLDIZSÁR
ÉS PÉTERNÉ CZAKÓ EDIT**

A beszélgetést vezette: TÓTH TERÉZ

MŰHELY

A digitalizáció európai és azon belül magyar stratégiai környezetéről, benne az oktatás, köznevelés, felsőoktatás és felnőttképzés lehetőségeiről tartottak kerekasztal-beszélgetést a T-Systems Magyarország *InnoDay* elnevezésű rendezvényén 2015. május 6-án a Budapesti Corvinus Egyetemen. Fontosnak tartottuk, hogy a téma kapcsán kormányzati, diplomáciai, üzleti és oktatási szereplőket szólítsunk meg, jelezve, hogy az elkülönült szektorális problémafelvetések mellett létjogosultsága van a rendszerszintű, egymásra reflektáló közös gondolkodásnak is. A stratégiai környezet megvilágítása hozzájárulhat, hogy az oktatásban érintettek felmérhessék, mi a tétje az oktatási digitalizáció létrejöttének, és milyen lehetőségeket kínál. Annál is inkább, mivel az oktatási, szakképzési rendszerektől jogosan várható el, hogy a munka világában érvényesülni tudó fiatalokat képezzenek.

A beszélgetés a magyar társadalom egyik jelenlegi veszélyzónáját is érintette: a tudástársadalomban nehezen boldoguló, korai iskolaelhagyók problémáját. A stratégiai nézőpont is azt erősíti, hogy a digitalizáció cél helyett eszköz – legyen szó akár egy ország versenyképességéről a 21. századi globális piacokon, akár egy súlyos szociális problémának a digitalizált oktatási környezet működtetésével történő enyhítéséről. Az eseményt Dr. Zoltayné Dr. Paprika Zita, a Budapesti Corvinus Egyetem Gazdálkodástudományi Karának dékánja köszöntötte. Megnyitó beszédet mondott Pasi Tuominen, Finnország magyarországi nagykövete. Ez a beszámoló, amelynek szövegét a megnyitóbeszéd, a kerekasztal-beszélgetés,¹ az elhangzott prezentációk² és a moderátor³ összekötő szövege alkotja, a rendezvényen elhangzott beszélgetés és előadások szerkesztett változata.

¹ Résztvevők: Dr. Aranyossy Márta, egyetemi adjunktus, Budapesti Corvinus Egyetem; Gombos Szilárd, presales igazgató, T-Systems Magyarország; Jusztin Tamás, presales senior menedzser, T-Systems Magyarország; Dr. Odrobina László, szakképzésért és felnőttképzésért felelős helyettes államtitkár, Nemzetgazdasági Minisztérium; Papp István, ügyvezető igazgató, Microsoft Magyarország; Pasi Tuominen, Finnország Magyarországra akkreditált nagykövete.

² Előadók: Nagy Boldizsár, innovációsigazgató-helyettes, T-Systems International; Péterné Czako Edit, oktatási igazgató, INNOCENTER Nonprofit Kft.

³ Az írás szerkesztője: Tóth Teréz.

DIGITÁLIS KOMPETENCIÁK

– Van-e egységes, pontos definíciójuk a digitális készségeknek? A vizsgált stratégiai dokumentumok, a Nemzeti Infokommunikációs Stratégia, a Zöld könyv az infokommunikációs szektor 2014–2020 közötti fejlesztési irányairól és a Nemzeti alaptanterv szerint sokféle készség ide sorolható (kódolás, mobilapplikáció-fejlesztés, eszközhasználat, digitális íráskészség, szövegértés, tartalomlétrehozás, közösségi tanulási színterek, biztonságos internethasználat stb.), sokféle célcsoporttal (felőtt lakosság, köznevelési rendszerben tanulók, szociális hátránnyal indulók). A Nemzeti Infokommunikációs Stratégia négypillérű fejlesztést ír le (1. ábra): az inf-

rastruktúra, a digitális készségek, a digitális állam és a digitális gazdaság kialakítását. **A második, a digitális készségek pillérben nem láthatóak pontosan, konkrétan számszerűsítve a készségfejlesztés irányai, tartalma, célcsoportja, indikátorai** (különösen szembevetendő ez a felületesség az első pillér, a digitális infrastruktúra pontos, százalékokban kifejezett indikátoraihoz mérten). Hogyan tehető láthatóvá, mérhetővé az Európai Parlament és a Bizottság által elfogadott és definiált digitális kompetencia, a NAT-ban is megjelenített kulcskompetencia keresztkompetenciaként a kerettantervben, a tananyagokban, a helyi tantervekben mint meghatározó fejlesztési irány? Készül-e eszköz a digitális kompetencia mérhetővé tételére?

1. ÁBRA

Nemzeti Infokommunikációs Stratégia

2014–2020

pillérszerkezet



- Digitális ökoszisztéma
- Pillérek
 - digitális infrastruktúra
 - digitális kompetenciák
 - digitális gazdaság
 - digitális állam



Horizontális tényezők

- eBefogadás
- K+F+I
- biztonság

Dr. Odrobina László:⁴ – Már a TÁMOP 2.1.2 Tudásod a jövőd kiemelt projekt során elkészült egy **keretrendszer** a digitális írástudás kompetenciaszintjeinek és területeinek leírására. A képzők itt kísérleti jelleggel valósíthattak meg a keretrendszer fejlesztési céljaira épülő programokat, szemben a hagyományos ECDL-képzésekkel. Az új GINOP⁵-programban a digitálisan analfabéta személyeket kívánjuk bevonni a képzésbe, és első lépésben áttörni azt a gátat, amely elválasztja őket az információs társadalomtól. Számukra az ECDL túl magas szintet vár el, ezért – adaptálva az Európai Bizottság által ajánlott, háromszintű keretrendszert – továbbfejlesztjük a hazai digitális írástudás keretrendszerét. A képzések az ebben meghatározott tanulási eredményekre fogják felkészíteni a résztvevőket. A GINOP-programban részt vevő 100 ezer felnőtt esetében **kimeneti mérés is** megvalósul majd. További egyeztetéseket kíván az a kérdés, hogy a közoktatási és a felsőoktatási mérőrendszer hogyan kapcsolódik majd ezekhez a szintekhez, illetve az alkalmazott fejlesztési és mérési eszközökhöz.

A közelmúltban zárult le a Magyar Képesítési Keretrendszer fejlesztése. Ennek során az akkor hatályos 642 OKJ-s szakképesítést elemezték a szakértők. Napjainkban egyre több olyan munkakörben is megjelenik a felhasználói beavatkozást igénylő gépek használata, amelyekben korábban ez nem volt jellemző. Ezért a kompetenciaelemzés fontos szempontja volt az adott szakma digitális írástudásra

vonatkozó követelménye: milyen feladatok során találkozik a tanuló vagy a szakember digitális eszközökkel a munkájában, és milyen szinten kell tudnia kezelni ezeket az eszközöket (például csak le kell olvasnia, esetleg adatokat kell továbbítani digitális készüléken keresztül, vagy programoznia is szükséges, lásd AutoCAD⁶). A szakképzés minél szélesebb körű elismerésének, presztízsének a növeléséhez a tanulók megfelelő infokommunikációs tudásának biztosítására van szükség, hiszen ez növeli végzettjeink foglalkoztathatóságát. A szakképzés-politika célja a gyakorlatorientált képzés, így – építve az általános iskolai elméleti alapokra – mi a szakmai tárgyakba ágyazott készségfejlesztést tartjuk kívánatosnak. Az informatikai szakmák esetében természetesen más a helyzet. Ebben a szakmacsoportban a szakmával folyamatosan együttműködve kell a képesítésfejlesztést megvalósítani.

Ugyanakkor azt is tudni kell, hogy a papíralapú univerzum sem tűnik el, a beszéd, az emberek közötti közvetlen találkozás, a kézírás, a könyv továbbra is lényeges, csak más módon, más értelemben.

Pasi Tuominen: – Navracsics Tibor, az Európai Bizottság oktatási, kulturális, ifjúságpolitikai és sport területéért felelős biztosa legutóbbi találkozókon elmondta, hogy az Európai Bizottság közleményt fog kiadni a digitalizációról. Az uniós biztos úr szerint az oktatás legnagyobb kihívása jelenleg a digitális készségek elsajátítása.⁷ A diákok tanáraiknál jobban és alaposabban

⁴ A Szakképzésért és Felnőttképzésért Felelős Helyettes Államtitkárságtól a szerkesztőség további részleteket kapott a szöveg szerkesztése során, ezekkel kiegészítettük Dr. Odrobina László hozzászólását. (TT)

⁵ Gazdaságfejlesztési és Innovációs Operatív Program

⁶ Mérnöki tervező szoftver.

⁷ Az oktatásban zajló IKT-paradigmaváltásról lásd bővebben a *Kerekasztal-beszélgetés a magyar közoktatási rendszer digitalizációjáról* című cikkünket, mely e beszélgetés előzményének tekinthető. (*Új Pedagógiai Szemle*, 64., 2014/11–12. sz. 60–76. o. Letöltés: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/kerekasztal-beszelgetes-a-magyar-kozoktatasi-rendszer-digitalizaciojarol> [2015. 08. 17.]).

ismerik a digitális világot, ezért a pedagógus-továbbképzés is döntő fontosságú. A tagállamoknak tovább kell fejleszteni a tanterveiket, és szinten kell tartani a képességeket a folyamatosan változó környezetben.

Gombos Szilárd: – A digitalizáció nem cél az oktatásban, hanem a fő eszköze annak, hogy a magyar közoktatási rendszert új utakra vezessük, és a hazai oktatás színvonalát a digitalizáció segítségével fejlesszük. A digitális világban való boldogulás ma már nélkülözhetetlen kompetencia a munkaerőpiacon, így a digitális eszközök használata jelentheti a kulcsot az oktatás megreformálásához. Nem feltétlenül magas óraszámokban tartott informatikaórákra van szükség, hanem arra, hogy az összes tanórán megjelenjenek a digitális eszközök, így biztosítva ezek készségszintű használatának elsajátítását, valamint a digitális írástudatlanság megszüntetését. Mindemellett a hátrányos helyzetben lévők felzárkózásának kulcsát is adhatja a digitális kompetenciák elsajátítása, de ehhez minden tanulónak hozzá kell jutnia a digitális eszközökhöz az iskolarendszer keretein belül.

Papp István: – Vállalatvezetőként is fontos szempontnak tartom az egyszerűsítés szem előtt tartását. Nekünk az Európai Unió keretrendszeréhez kell igazodnunk. Formai és tartalmi tekintetben is közelíteni kellene a Nemzeti Infokommunikációs Stratégiát és a Nemzeti alaptantervet az uniós iránymutatáshoz. A digitális kompetenciák fejlesztésének méréséhez közösségi indikátorokat kell alkalmaznunk.

az oktatás legnagyobb kihívása jelenleg a digitális készségek elsajátítása

az összes tanórán megjelenjenek a digitális eszközök

Jusztin Tamás: – Az eszközök fejlődése, a menürendszerek egyre bonyolultabbá válása következtében újra kell definiálni a digitális kompetenciát. Nemcsak az internet- és számítógép-használatra kell gondolni: a hétköznapi életünkben is egyre több és egyre okosabb gép, háztartási, szórakoztatóelektronikai berendezés vesz minket körül, olyan bonyolult menürendszerrel, hogy azokat már egy informatikusnak is időbe telik alkalmazni, és használni a bennük lévő teljes funkciósort. Ezt a felnövő generációnak még inkább tudatosítania kell.

AZ EGYSÉGES EURÓPAI DIGITÁLIS PIAC (DIGITAL SINGLE MARKET – DSM) STRATÉGIAI KÖRNYEZETE

– *Az Európai Unió legfőbb vívmánya az egységes belső piac kialakítása volt, ahol lehetővé vált az áruk, a tőke és a munkaerő szabad mozgása, a vállalkozások előtti korlátok lebontása. Az Európa 2020 stratégia Digitális Menetrendjének legfőbb pillére az Egységes Európai Digitális Piac kialakítása, az online szolgáltatások előtti akadályok lebontása. Günther Oettinger, az Európai Bizottság Digitális Gazdaság és Társadalomért felelős biztosa találóan ezt írja: „Európa nem lehet az élvonalban, amíg nálunk a digitális forradalom egy patchworkhöz hasonlítható: 28 különböző szabályozás a távközlési szolgáltatások, szerzői jogok, IT-biztonság és az adatvédelem terén. Szükségünk van egy*

olyan európai piacra, amely lehetővé teszi az új üzleti modellek virágzását, az induló vállalkozások növekedését [...]. Az embereknek pedig az informatikai készségeik fejlesztésébe kell befektetniük, legyen szó akár a munkájukról, akár a szabadidejükről.”⁸

Mi várható el a digitalizációtól? Versenyelőny Európának, szociális kohézió, munkahelyteremtés, boldogabb, prosperáló Európa? Mivel járulnak, járulhatnak hozzá az érintettek, a gazdasági, politikai, oktatási szereplők a digitális társadalom és gazdaság létrejöttéhez?

Dr. Odrobina László: – Az Egységes Európai Digitális Piac Európa egyik legjelentősebb fejlődési területe, amelyre az európai gazdaság fellendítése és a különböző szektorok, szereplők működésének hatékonyságnövelése érdekében van szükség. Ennek megteremtéséhez a tagországoknak fokozott figyelmet kell fordítaniuk a digitális készségek fejlesztésére és arra, hogy releváns IT-képzéseket nyújtsanak, lehetőség szerint minél több fiatal számára. Ma már nem kérdés, hogy a leginkább jövőorientált szakmák az IKT-szektoron belül vagy ahhoz köthetően alakulnak ki, illetve, hogy a digitalizáció megújít minden szektort: terméket és szolgáltatást egyaránt. Egyre kevesebb az olyan szakma, ahol ne lenne szükség valamilyen mértékben a digitális készségek fejlesztésére (pl. nagy teljesítményű takarítógépek, portaszolgáltatok beléptető rendszerei), amit a képzésfejlesztéskor figyelembe kell vennünk. A foglalkoztathatóság és a társadalomban való boldogulás alapvető feltétele tehát, hogy legalább a „digitális három ikszet” le tudjuk írni: képesek legyünk a saját virtu-

ális jelenlétünk megteremtésére (például legyen e-mail címünk) és az információs forradalom hasznos eredményeit felismereni és alkalmazni. Fontos célunk tehát a digitális írástudatlanság felszámolása, erre az NGM⁹ – az NFM¹⁰-mel együtt – egy nagyobb, mintegy 100 ezer főt bevonni kívánó kiemelt projektet indít el idén, támaszkodva a korábbi „Tudásod a jövőd” TÁMOP-projekt eredményeire. Szintén most indul az OECD által irányított nemzetközi PIAAC¹¹-felmérés, amely a felnőttek szövegértési, számolási és problémamegoldási készségeit méri fel, digitális környezetben. A felmérés végén rendelkezésre álló eredmények megmutatják majd, hogy a részt vevő országok polgárai mennyire felkészültek arra, hogy reagálni tudjanak a tudásalapú társadalom új kihívásaira, illetve, hogy hol vannak azok a területek, ahol az alapkompenciákat az oktatási, ezen belül a szak- és felnőttképzési rendszeren belül fejleszteni kell a felnőtt lakosság munkaerő-piaci sikeressége érdekében. Mindkét említett projekt esetében a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal a projektgazda.

Pasi Tuominen: – Az európai vállalkozások nem használják ki eléggé a digitalizáció nyújtotta lehetőségeket, ezért helyzetük romlott a nemzetközi piacokon, sokat veszítettek versenyképességükből, elsősorban az egyesült államokbeli és ázsiai, főként kínai versenytársaikhoz képest. A fogyasztók meglehetősen gyorsan elsajátították a digitalizált működési modelleket és technológiát, a vállalkozói szektor viszont nem tudja vagy nem akarja hatékonyan elsajátítani ezeket. Az ilyen kérdéses technoló-

⁸ Letöltés: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-15-4653_en.htm (2015. 05. 18.)

⁹ Nemzetgazdasági Minisztérium

¹⁰ Nemzeti Fejlesztési Minisztérium

¹¹ Programme for the International Assessment of Adult Competencies (Nemzetközi program felnőtt képességek és készségek értékelésére)

giaterületek például a mobiltechnológia, a közösségi média, a felhőszolgáltatások és a Big Data.¹² Az európai uniós vállalkozások kétötöde (41%) semmiféle újfajta technológiát nem használ, és csupán 1,7 %-uk használja ki ezeket teljesen.

Az ökoszisztéma fejlődését a kreatív rombolás jellemzi, melynek során a régi vállalkozások, termékek és foglalkozások megszűnnek az új, jobb és hatékonyabb alkalmazások javára. Így a munkaerő, a nyersanyagok és a finanszírozás is felszabadul egy hatékonyabb felhasználás számára. A termelékenység és az életszínvonal növekszik. A kreatív rombolás mindig is része volt a világnak, de a digitalizáció felgyorsítja ezt. 1865-ben, 150 évvel ezelőtt a szülővárosomtól nem messze alapítottak egy cellulózgyárat. A kis cég alaptervekenysége az eltelt 150 évben többször megváltozott: gyártottak gumicsizmát, vécépapírt, számítógépet, kábeleket, mobiltelefont és a legújabb technológiát. Jelenleg csak Magyarországon 2000 főt foglalkoztat az a cég, munkavállalóinak száma világszerte nő. Ez a cég a Nokia. Hogyan is hatott a Nokia a finnországi digitális társadalom és gazdaság fejlődésére? A kilencvenes években és a 21. század elején a mobiltelefon-gyártásban még globális piacvezető cég nagy átalakuláson ment keresztül, átszervezték,

illetve felvásárolták. Ugyanakkor a több ezer, állásából elbocsátott volt munkavállalójának segített a Nokia cég új munkát találni, illetve vállalkozást beindítani.

A felelősségteljes kreatív rombolás végül több hasznot hozott a gazdaságnak, mint amennyi kárt okozott.

a kreatív rombolás mindig is része volt a világnak, de a digitalizáció felgyorsítja ezt

Papp István: – Jelent-e az Egységes Európai Digitális Piac létrehozása versenylőnyt a globális szereplőkkel szemben?

Versenyhátrányban vagyunk, mely abban áll, hogy egy egységes európai piactér léte nélkül nem élvezhetjük a méretgazdaságságból adódó előnyöket. Először is ezt kell ledolgoznunk. Az európaiak sokkal drágábban jutnak hozzá a digitális oktatási tartalmakhoz, mint az ázsiai vagy az egyesült államokbeli lakosok. Ez nagyon fontos ágazati kérdés mind tagállami, mind pedig közösségi szinten, melyet nem a piacnak, az üzleti világnak kell megválaszolnia, hisz ez elsősorban szabályozási kérdés.

az európaiak sokkal drágábban jutnak hozzá a digitális oktatási tartalmakhoz, mint az ázsiai vagy az egyesült államokbeli lakosok

EX ANTE FELTÉTELEK

– *Az Európai Unió ex ante feltételei közösségi szinten kijelölik a fejlesztési*

*források irányát, hatékony felhasználását, egyúttal a közösségi források folyósításának feltételeit is.*¹³ *Az Európa 2020 stratégiába*

¹² A Big Data a cégek, az intelligens hálózatok, a magánszektor és az egyéni felhasználók által világszerte és napi szinten előállított óriási adatmennyiséget jelenti.

¹³ Az ex ante feltételek fogalmi használatában és értelmezésében felhasználtuk Fazekas Ágnes tanulmányát (Fazekas Ágnes: *Az uniós oktatásfejlesztés új feltételei. Új Pedagógiai Szemle*. 64., 2014/1-2. sz. 15–42. o. Letöltés: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-unios-oktatásfejlesztés-uj-feltetelei> [2015. 06. 16.]) A kérdésünk így elsősorban az új uniós fejlesztési politikának megfelelően arra irányul, hogy milyen eszközökkel biztosítják a célértékek megvalósítását, implementációs kontrollját, illetve ebben milyen szerepet tulajdonítanak a digitalizációnak. (TT)

két oktatással kapcsolatos indikátor került be, hangsúlyosan mutatva az oktatás és a képzés jelentőségét: a korai iskolaelhagyók arányának csökkentése (legfeljebb 10%) és a felsőfokú iskolai végzettséggel rendelkező 30–34 évesek arányának növelése (legalább 40%). Országspecifikus ajánlásában az Unió Magyarországgal szemben megfogalmazza a korai iskolaelhagyás csökkentése érdekében, és különösen az országon belüli regionális különbségek csökkentése érdekében tett további lépések fontosságát, a roma népesség inkluzív oktatását, valamint a felsőfokú végzettségük számának növelését, különösen a hátrányos helyzetű tanulók körében. Lehet-e stratégiai szerepe a digitalizált oktatási és képzési rendszer hazai kiépülésének az ex ante feltételek teljesítésében? A szakképzési rendszer duális átalakítása és a felsőoktatással szembeni hangsúlyosabbá tétele, valamint a magyar felsőoktatás jelenlegi átalakítása mennyire harmonizál az európai fejlesztési irányelvekkel?

Dr. Odrobina László: – A magyar kormány céljai teljes mértékben egybeesnek az Európai Unió által előírt fejlesztési célokkal, így a fejlesztési források előfeltételeiként kitűzött célokkal is. A kormány 2015 tavaszán elfogadta azokat a jogszabály-módosításokat, amelyek egy jelentős mértékben modernizált szakképzési intézményrendszert alakítanak ki, ahol a feltételeket úgy kívánjuk kialakítani, hogy növekedjen a szakképzés vonzereje és megtartó ereje, és csökkenjen a lemorzsolódás. A 2015. július 1-jével létrejövő új szakképzési centrumok nagyobb önállósággal fognak rendelkezni, és célcsoportjuk tanulási eredményessége érdekében több eszközt kívánunk a rendelkezésükre bocsátani. A duális rendszer elsősorban a képzés relevanciáját növeli, a munkahelyi gyakorlat pedig egyebek között a digitális jártasságot is fejleszti.

A kormány *Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégiája* az adatok elemzése és a gyors beavatkozás érdekében több ponton is épít a digitalizációra. Példa erre a korai jelzőrendszer kiépítése, amely csak akkor tud naprakész adatokat szolgáltatni, ha az adatszolgáltatás digitális alapon történik. A *Szakképzés a gazdaság szolgálatában* című koncepció és a jelenleg zajló jogszabály-alkotási munka értelmében pedig olyan pályakövetési rendszert kívánunk létrehozni, amely szintén erőteljesen épít az adatbázisok integrációjára. A fenti fejlesztési igényekre jelenleg mérjük fel – az NFM-el együttműködve – a rendelkezésre álló forrásokat, a vonatkozó feladatokat, a fejlesztendő intézményeket, tanárokat és tanulókat. Tehát a digitalizációnak a hazai oktatási és képzési rendszer továbbfejlesztésében stratégiai szerepe kell, hogy legyen.

Ugyanakkor szeretném pontosítani a kérdésében foglalt állítását: nem igaz az, hogy hangsúlyosabbá kívánjuk tenni a szakképzést a felsőoktatással szemben. Látni kell ugyanis, hogy egyrészt létezik a magyar társadalomban (is) egy olyan réteg, melynek tagjai számára nem reális cél az általános iskolát követően érettségig adó képzésben folytatni a tanulmányokat. A szakiskola gyakorlatorientált módon kívánja számukra a kompetenciafejlesztést biztosítani. Másrészt ezekre a fiatal szakemberekre szüksége is van a magyar gazdaságnak. Ugyanakkor arra is figyelemmel vagyunk, hogy átjárható és nyitott rendszert hozunk létre, ahol egy későbbi, érettebb életkorban is bármikor újra be lehet kapcsolódni a tanulásba, le lehet érettségizni, és tovább lehet tanulni vagy érettségire épülő szakképzésben, vagy pedig a felsőoktatásban. Ma már a felsőoktatásban is lehet duális képzésben részt venni.

Dr. Aranyossy Márta: – Az ügyfélközpontúság nagyon fontos: a közoktatás, felsőoktatás e tekintetben szerencsés helyzetben van, hiszen a célfüggvénynek a közsférában explicit módon is része a fogyasztói, állampolgári jólét. A felsőoktatásban nemcsak belső hatékonyságot lehet elérni a digitalizáció segítségével, hanem a fogyasztó – vagyis a hallgató – általános jólétnövekedésében is jelentkezik annak hatása.

Az egységes digitális piac lehetőséget nyújt például az ingyenes felnőttképzésre, ezért a felsőoktatás számára akár fenyegető is lehet, ám ezt az iparági átalakulást véleményem szerint proaktívan és a szinergiákat kihasználva kell megközelíteni.

A felsőoktatásnak nemcsak a képességek, ismeretek átadásában van szerepe, hanem a szemléletformálásban is. Oktatóként azon dolgozunk, hogy az információtechnológia ne egy távoli, absztrakt jelenség legyen az itt végző üzleti szakemberek számára sem, hanem megfogható, kontextusba ágyazott, gyakorlatban használható. Ehhez esetközpontú, gyakorlatias oktatásra van szükség, előadóként gyakorló szakemberekkel vagy akár esettanulmányversenyekkel. Így amikor a hallgatók kilépnek az egyetem kapuin, a technológia a kezükben az üzleti ötletek megvalósítását segítő, valódi eszköz lesz.

Jusztin Tamás: – Mi IT-megoldásokat tudunk ki-dolgozni a korai iskolaelhagyás csökkentésére, például az elektronikus beléptető rendszert, melynek révén a szülő sms-üzenetben értesül arról, gyermeke mikor lépett be, illetve ki az iskolából. A

társadalmi problémákon nehezen lehet IT-eszközökkel segíteni.

Gombos Szilárd: – A korai iskolaelhagyás problémáját ugyan nem önmagában a digitalizálás fogja rendezni, de lehet szerepe a megoldásban.

Papp István: – A legfontosabb, hogy Magyarországnak legyen oktatásinfor-

matikai stratégiája arra vonatkozóan, hogy a digitalizáció segítségével milyen eszközrendszerrel lehet elérni a kitűzött célokat. Milyen sávszélességgel rendelkeznek az

iskolák? Van-e indikátor arra, hogy diákokra lebontva milyen sávszélességre lenne szükség a korszerű informatikai rendszerek bevezetéséhez? Milyen eszközellátottságot biztosítsunk az iskoláknak? Saját eszközökre építsük az informatikai fejlesztéseket, vagy az iskola biztosítsa azt? Ha majd össze tudunk állítani egy ilyen programot, amely tartalmazza az iskolák digitális átállásának feltételeit, módját, akkor ez automatikusan választ fog adni számos más, jelenleg megválaszolatlan kérdésre is. Mit tervez a piaci oldal, és mit tervez a kormányzat ebben a kérdésben? Erről lenne jó beszélni.

a társadalmi problémákon nehezen lehet IT-eszközökkel segíteni

a digitális technológia révén ma beláthatatlanul több lehetőség van ingyenes oktatásra, nyelvtanulásra, programozás tanulására, szakmai továbbképzésre

Dr. Aranyossy Márta: – A digitális technológia révén ma beláthatatlanul több lehetőség van ingyenes oktatásra, nyelvtanulásra, programozás tanulására, szakmai to-

vábbképzésre. De a digitális világ nyújtotta lehetőségek teljes kiaknázásához szükség van az angol nyelvtudásra is.

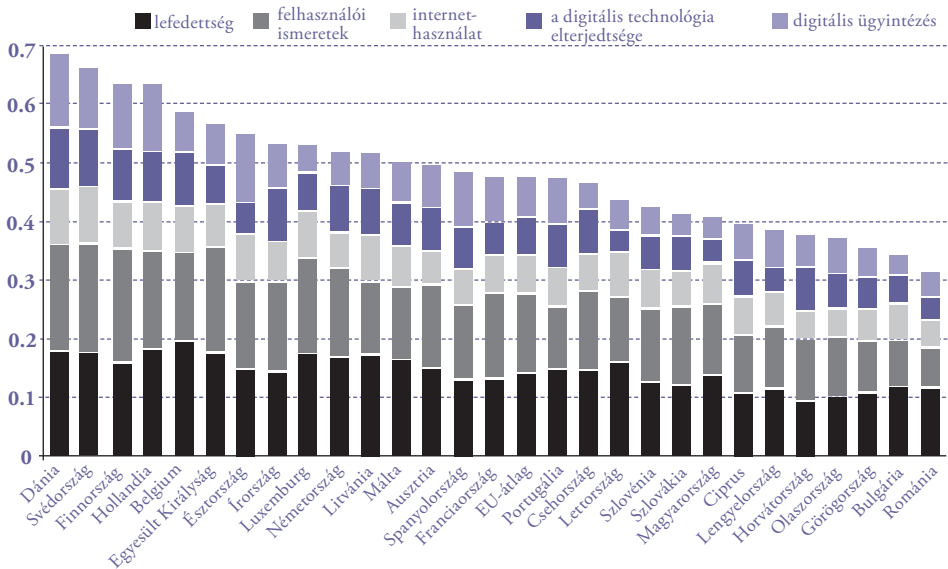
MODELLEK

– A DESI (Digital Economy and Society Index) az EU-tagállamok társadalmának

és gazdaságának digitalizációs szintjéről tanúskodik. (2. ábra) Mivel magyarázható, hogy az északi országok nemzetközi és európai szinten is az élmezőnyben vannak?

2. ÁBRA

Az EU-tagállamok digitalizációs jellemzői



Forrás: <https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/digital-economy-and-society-index-desi> (2015. 05. 18.)

A finn közoktatási rendszer modellje

Pasi Tuominen: – Az északi országok digitalizációs sikerességének kulcsa a rugalmasság (agility), az a képesség, hogy irányt tudjunk váltani, amikor kell, és annak elfogadása, hogy követünk el hibákat, de ezekből képesek vagyunk tanulni. Erről

beszéltem már a kreatív rombolás jelensége kapcsán.

Abban, hogy a digitalizáció olyan jól halad Finnországban, a másik kulcstényező az oktatás. A finn gyerekek angoltudása magas szintű. Diákjaink teljesítménye, a finn közoktatás eredményei évek óta a világ élvonalában vannak a nemzetközi mérések szerint. Fontos megjegyezni azt is, hogy a finn diákok nincsenek ott, ahol a

világ legjobbjait keresik, azaz a nemzetközi tudományos diákolimpiákon. A finn oktatási rendszer erőssége, hogy átlagosan nagyon magas színvonalon képes teljesíteni, a korai iskolaelhagyás mértéke nagyon alacsony, de nincs elitképzés: a finn diákok mindenhol, minden iskolában magas színvonalú oktatást kaphatnak. Az északi országok között is kimagasló a finn tanárképzés színvonala. Minden tanár egyetemi végzettségű, és a legkiválóbb hallgatók kerülnek be ide. Nagy a verseny, a tanári pálya vonzza a fiatalokat. A pedagógusbérek viszonylag magasak, és a tanárok nagyon motiváltak. Nemrégiben a Helsinki

Egyetemen a nagykövetek részére rendeztek egy konferenciát, hogy ők is lássák, milyen körülmények között tanulnak a jövő tanárai, hogyan sajátítják el a digitális alkalmazásokat, technológiát. Finnországban az egyetemek, főiskolák kapui nem záródnak be azok előtt sem, akik nem tették le az érettségit. Ha van rá kapacitás, és a hallgató részéről szándék, motiváció, akkor érettségi nélkül is bejuthatnak egyetemre, főiskolára. Erre élő példa volt önkormányzati miniszterünk, Henna Virkkunen, aki érettségi nélkül szerzett több egyetemi diplomát is, és miniszterként is sikeres volt.

A Lipcsei Egyetem modellje

Az alábbi rövid összefoglaló egy olyan szászországi szisztémát mutat be, amelyben köz- és felsőoktatási szereplők a tartományi nagyvállalatokkal együttműködésben digitalizált képzési-oktatási programot valósítanak meg.

A modell lehetőséget ad a legtehetségesebb középiskolásoknak a STEM¹⁴-tantárgyakon belül a legújabb technológiai fejlesztések minél korábbi, készségszintű elsajátítására, ugyanakkor a tantárgyi és az értékelési rendszernek köszönhetően a modell integrálódik a tartományi szintű oktatási rendszerbe.

Nagy Boldizsár: – A T-Systems International berlini innovációs központja által

2012-ben létrehozott – és kezdetben finanszírozott – modell célja az volt, hogy a közoktatáson belül, az egyetemi és a gazdasági szereplőkkel együttműködésben egy önmagát fenntartani képes rendszert

működtessen. Ehhez olyan integrált oktatási portál is kapcsolódik, ahol a diákok a programhoz kötődő, a szászországi tartományi oktatási minisztérium által elfogadott vizsgák letételére jogosultak. A Junior Mérnök Akadémia, a Lipcsei Alkalmazott Tudományok Egyetem (HFTE) irányítása alatt szászországi gimnáziumokkal és nagyvállalatokkal (Porsche, Deutsche Telekom) együttműködésben gimnáziumi tanulókból álló 16 fős csoportokat oktat heti három órában, négy féléven át. Az önmagát fenntartani képes rendszer kezdeti költségeit, a tanítási eszközök (kamera, laptopok) beszerzését a Deutsche Telekom Alapítvány (DT Stiftung) biztosította. A vállalatok és az egyetem nagy részben átvállalja a tanítás során felmerülő költségeket, rendezvények, további tárgyi eszközök beszerzését, a tanulóknak csak a tanulmányi kirándulások költségeihez kellett kis mértékben hozzájárulniuk. A közszféra programokkal és pályázatokkal támogatja a kezdeményezést. Az üzleti szereplőknek

a finn diákok mindenhol, minden iskolában magas színvonalú oktatást kaphatnak

¹⁴ STEM-tantárgyak: Science, Technology, Engineering and Mathematics, azaz a természettudományos, a technológiai, a műszaki és a matematika tantárgyak.

köszönhetően a tanulók megismerkedhetnek legújabb technológiákkal a robotika, autógyártás, adatközpontok, felhőalapú megoldások, Big Data és a programozás területén. A vállalatoknál zajló, offline órák mellett a diákok a Moodle-on online is tanulnak. Ezen a felületen tananyagokat osztanak meg, illetve ezen keresztül tartják a kapcsolatot a képzésben részt vevő tanárokkal, képzőkkel és más diákokkal. A tananyag közös fejlesztés eredménye: az egyetem és a programban részt vevő cégek munkatársainak együttműködéséből jön létre. A diákok osztályzatot is kapnak, s ez bekerül a bizonyítványukba is. A programban részt vevő diákok a letehetségesebbek közül kerülnek ki, akiket a nagyvállalatok igyekeznek magukhoz vonzani. A modell segít a diákoknak későbbi pályaválasztásukban, az egyetem számára pedig kapcsolatokat jelent.

Digitális középiskola

A felkért előadó a hátrányos helyzetű Észak-Magyarország régióban 12 éve működő digitális középiskola intézményét mutatta be. A digitális technológia nem öncélú, mindvégig eszközként jelenik meg, alárendelve a pedagógiai, illetve végső soron a társadalmi mobilitást lehetővé tevő célnak.

Péterné Czako Edit: – 2003-ban a miskolci Földes Ferenc Gimnáziumot megke-resték az akkori Informatikai és Hírközlési Minisztérium szervezésében, hogy hozzanak létre interneten elérhető, konzultációk-

kal kiegészített középiskolai, gimnáziumi oktatást. A Borsod megyei települések roma nemzetiségi önkormányzati képviselői körében végzett igényfelmérés azt mutatta, élénk az érdeklődés a kezdeményezés iránt, az érintetteknek célja, hogy érettségít tehessenek, és később felsőfokú tanulmányokat folytathassanak. Új típusú oktatási modellre volt szükség,

mert a hagyományos levelező, esti típusú képzés nem tűnt alkalmasnak olyan családok számára, akiknek kistelepülésekről kellett volna rendszeresen Miskolcra vagy más településekre utazniuk. A Földes Ferenc Gimnázium, a Miskolci Egyetem és az INNOCENTER Kht. (ma Nonprofit Kft.) minisztériumi támogatással összefogtak, így jött létre a Digitális Középiskola *blended learning*¹⁵ (vegyes) modellje, benne jelenléti oktatással és e-learninggel.

Egyes megyei középiskolák a Digitális Középiskola Kistérségi Oktatási Központjaiként is szolgálnak, például Encsen, Tiszaújvárosban, Sárospatakon. A Digitális Középiskola tanulói a lakóhelyükhöz legközelebb eső középiskolában kétféle tevékenységet végezhetnek: interneteléréshez jutnak, így használhatják a portált, és a személyes konzultációkra is itt kerül sor. A teljesen ismeretlen, új technológia nagy vonzerővel bírt: sokan büszkék voltak rá, hogy Magyarországon ők az elsők, akik számítógépen, interneten fognak tanulni. Egy héten kilenc órában tudunk internet-hozzáférést biztosítani a tanulóink számára, számukra megfelelő időpontban (ezt előre egyeztetjük). Ha valaki rendelkezik internet-hozzáféréssel, az természetesen otthonról is tanulhat.

az üzleti szereplőknek köszönhetően a tanulók megismerkedhetnek legújabb technológiákkal

¹⁵ A blended learninget magyarul vegyes oktatásnak vagy kombinált tanulásnak hívjuk. Ez egy olyan tanítási forma, amely a hagyományos oktatási formákat vegyíti az e-learning-gel.

A tanévet öt héthetes modulra osztottuk fel. Diákjaink a hét hét alatt négy tantárgyat tanulnak, így sokkal jobban lehet összpontosítani, mint 11 tantárgyra folyamatosan. Fizika, kémia, biológia csak egy-egy modulban szerepel, a matematika három-négy modulban, angol nyelv pedig négyben is. Az első, a negyedik és a hetedik szombaton vannak a konzultációs órák, ez utóbbi alkalmával kerül sor a modulzáró számonkérésre is.

Oktatási portálunkat a pedagógiai módszertan szolgáltatába állítottuk.

A Földes Ferenc Gimnázium regionális központként a szakmai tartalomért felel. Pedagógusaink a Nemzeti alaptantervben meghatározott középiskolai tartalmakat dolgozták fel úgy, hogy az a portálon megjeleníthető legyen. Ennek során szempont volt az érthetőség és a cselekedtetve oktatás, ezért a tanárok nagyon sok feladatot fejlesztettek. A portálon ugyan összefoglalva, rendszerezve is megtalálhatók az ismeretek, de nem a direkt tudásátadás volt a cél, hanem, hogy a diákok saját tapasztalati úton jussanak el a következtetéseikig.

A Digitális Középiskola oktatási portálja ma már a tartalomszolgáltatáson túl a teljes oktatási folyamatot lefedi, lehetővé teszi az oktatás felügyeletét. Biztosítja a tanár–diák kommunikációt, a tanügyi adminisztráció kezelését és az értékelést. A tanulmányi osztályt az INNOCENTER működteti, ők biztosítják a portál folyama-

tos fejlesztését, tanári igényekhez való igazítását, a törvényi előírásoknak való megfelelést, valamint a diákokkal való, napi szintű oktatásszervezési feladatok ellátását. A zárt (jelszóval védett) portálon keresztül nyomon tudjuk követni, mikor mit csináltak diákjaink. A tanulók számára elérhető

eszközök az előmenetellel, az érdemjegyekkel, a tevékenységekkel és tanulókkal kapcsolatosak. Működik fórum és chat-szoba is.

Diákjaink tanulmányi átlaga nem rosszabb az átlagos felnőttképzési eredményeknél, sőt, néha

még jobb is. Komoly probléma azonban, hogy az idegen nyelv kötelező érettségi tantárggyá válásával szignifikánsan romlott az érettségi átlag a Digitális Középiskolában. Az angol nyelv tanulásánál nagy nehézséget jelent, hogy tanulóinknak nincs olyan előzetes tudása, amelyre támaszkodhatnánk. Az évi 30-35 konzultációs óra és az online tanulás beépített videokonferenciás beszélgetési lehetőségei, hanganyagai mellett még sok önálló munkára lenne szükség.

Idén tizenkettedszerre indítunk kilencedik évfolyamot. Nyolc „osztály” érettségizett eddig, mintegy négyszázan szereztek érettségi bizonyítványt. Körülbelül 10%-uk továbbtanul, ők többnyire le is diplomáznak. Vannak diákjaink, akik emelt szintű érettségi vizsgát tettek. Külön marketingtevékenységünk nincs, tanítványaink viszik az iskola hírért.

nem a direkt tudásátadás volt a cél, hanem, hogy a diákok saját tapasztalati úton jussanak el a következtetéseikig

SZANDI-VARGA PÉTER – SZÉGER KATALIN –
MONDOK ZSUZSA

Kezünkben a világ – a Valós Környezeti Tanulás Projekt fő eredményének bemutatása

Idén, 2015 márciusában zárul az EU Comenius programja által támogatott, hároméves Valós Környezeti Tanulás Hálózat (Real World Learning Network) elnevezésű projekt, amelyben a Magyar Környezeti Nevelési Egyesület olasz, német, brit, cseh és szlovén környezeti neveléssel foglalkozó szervezetekkel együttműködve kereste az osztálytermen kívüli tanulási helyzetek oktatásba történő integrálásának lehetőségeit, azok erősségeit, gyengeségeit, illetve akadályait.

PROBLÉMAFELVETÉS

Kétségtelen, hogy mai világunk elsődleges, és az emberiség történetének egészét nézve is legnagyobb kihívása a nem megfelelő környezethasználat következményeként jelentkező környezetváltozás kezelése, a megfelelő válaszstratégiák megtalálása, kidolgozása, terjesztése és a mindennapi életrutinba való szerves beépítése. Ennek egyik legmegfelelőbb kerete a környezeti nevelés. A szakirodalomból ismert, hogy a határos környezeti nevelés érzelmközpontú, tapasztalati alapú, ok-okozati elemekre épül és a „Gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan” elv mentén építkezik (*Kovátsné,*

2010). Emellett pedig természetesen megfelel a Nat-nak (2012) és a kerettantervi követelményeknek, alkalmazható nagy létszámú osztályközösségekben, alkalmas a diákok figyelmének felkeltésére, fenntartására, és cselekvésre ösztönöz.

Kérdésfeltevéseink és törekvéseink összhangban álltak Gandhi sokat idézett gondolatával: „Boldogság az, ha amit gondolsz, amit mondasz, és amit teszel, összhangban vannak egymással.”

Amennyiben elfogadjuk, hogy egy olyan világban szeretnénk élni, ahol az idézet szerinti boldogságra törekszünk, akkor két kérdést kell ezzel kapcsolatban föltenni magunknak:

1. Hogyan függnek össze gondolataink, véleményünk és cselekvéseink a boldogságunkkal?
2. Mit tehetünk, hogyan kezdjük hozzá?

CÉLKITŰZÉS

A projekt célja, hogy a tanulók, ahelyett, hogy csak olvasnának, hallanának a környezeti problémákról, azok kiváltó okairól és lehetséges következményeiről (melyek a problémák méretéből adódóan gyakran

lemondáshoz, elkeseredéshez vezetnek), azokat saját tapasztalás révén, elsősorban mindennapi „valós” élethelyzeteken keresztül, közvetlen környezetükben érzékeljék, ezáltal a diákok minél hatékonyabban tudjanak felkészülni a zöld gazdaságban és társadalomban való aktív szerepvállalásra.

METODIKA, MÓDSZER

A projekt menetében a szükséges metodikai, szakmai és egyéb fogalmak tisztázása után minden ország elkészített egy-egy helyzetelemző háttér tanulmányt, melynek hazai eredménye sommázva: „A valós környezeti tanulás, ezen belül is a terepi tanulás ma még nem mélyen integrált a magyar közoktatás keretei közé. Elszórt kormányzati és civil kezdeményezések, lelkes pedagógusok egyéni eredményei jellemzik ezt a területet ma Magyarországon.” (*Suhajda, Varga, Varga és Victor, 2012*)

Ezt követően a munkát négy munkacsoportban folytattuk:

- 1) Minőségi kritériumok feltérképezése, megalkotása, az iskolán kívüli tevékenységek értékelése területén. Például: Erdészeti Erdei Iskola Minősítési Eljárás (*Erdészeti Eljárás, 2014*).
- 2) Az elérhető releváns szakirodalmak (*Rockström, Steffen és Noone, 2009*) beható tanulmányozásával a természettudományos háttér kialakítása (*Planetary boundaries, 2015*).
- 3) A pedagógiai módszertan feltérképezése, jó gyakorlat-esettanulmányok gyűjtése.
- 4) A fenntartható gazdasághoz szükséges kompetenciák listájának összeállítása.

EREDMÉNYEK

A szakértői csoportok munkája nyomán – a fenti célok teljesítése mellett – megszületett a projekt legizgalmasabb „terméke”, az ún. *Kéz-modell*. Minthogy ez a célkitűzések mindegyikét tartalmazza és eszközt is nyújt a mindennapi oktatásban való alkalmazáshoz, az alábbiakban ezt mutatjuk be részletesebben.

a diákok minél hatékonyabban tudjanak felkészülni a zöld gazdaságban és társadalomban való aktív szerepvállalásra

A Kéz-modell

A projektben, szemben az ipari forradalom hagyományain működő oktatással, melyben a központi helyet a pedagógus foglalja el, a fenntarthatóságra nevelési kutató- és fejlesztőmunkánk során az oktatás helyett a tanulást állítva a középpontba, a tanulóra és az őt körülvevő világra (benne a szintén tanuló, tanulni kész pedagógussal), interakciójukra helyeztük a hangsúlyt. A tanuló kezébe adtuk hát a lehetőséget, hogy tanulását a saját érdeklődése, kérdésfeltevései, a neki leginkább megfelelő tanulási stílus, forma és tempó mentén irányíthassa. Amennyiben erre lehetőség van, ez azt is jelenti, hogy a tanulást facilitáló oktató a tanulóval együtt, közösen állítja össze a tananyagot, tervezi meg a feldolgozás menetét, és együtt értékeli a folyamatot, eredményeket.

A fent vázolt elvek megvalósíthatóságához egy keretrendszert, egy oktatási modellt alkottunk, melyet *Kéz-modellnek*¹ (*I. ábra*) neveztünk el. A kéznek sokrétű, ösz-

szetett szimbolikája van, kezdve a 40.000 évvel ezelőtti első emberi kézlenyomattól, mellyel hírt és nyomot hagytunk a barlang falán arról, hogy alkotó lények vagyunk, a tiltás és korlátozás eszközein át a gyengéd, támogató szeretetig és tovább. Modellünkben a fenntarthatóság pedagógiáján alapuló gondolkodás, cselekvés és együttműködés szimbóluma, a fenntarthatósági nevelés valós világban való tanulására, tanítására kíván eszközül szolgálni, azaz mindarra a tanulásra, ami egy életen át örömet nyújthat és útmutatásul, eszközül szolgálhat cselekvéseinkhez.

Értelmezésünk szerint tanító és tanuló nem korosztályi vagy végzettséghez kötődő fogalmak, azaz korántsem csak gyerekekre, fiatalra gondolunk, amikor tanulóról, illetve felnőttre, amikor tanítóról, oktatóról beszélünk. Modellünk feltételezi, hogy a tanulás facilitátora maga is tanuló, a megismerésre, felfedezésre, elemzésre nyitott személy. Ebből az is következik, hogy a modell éppoly jól alkalmazható a felnőttoktatásban is, mint az alap-, közép- vagy felsőfokú oktatás területein.

De miért gondoljuk, hogy ez az oktatási modell hozzásegítheti a tanulókat ahhoz, hogy gondolatai és cselekvései összhangban legyenek, hogy *boldog* legyenek?

A modell rendszerbe helyezi a fenntarthatóságra nevelés már létező gyakorlatait, megközelítéseit. A tudatosan vállalt értékekben gyökerező tanítási és tanulási módszerek és tartalmak, a fejleszteni kívánt készségek és kompetenciák kombinációja. Ez a keret segítséget nyújthat ahhoz, hogy gondolataink és cselekvéseink összhangban legyenek.

Noha a program formába öntése mögött három év kutatómunka áll, és akadémiai jellegű tudás feldolgozásán alapszik, igyekeztünk kézzelfoghatóvá, vizuálisan is könnyen alkalmazhatóvá és inspirálóvá formálni.

A kéz ujjai megfeleltethetők a fenntarthatóságot szolgáló tanulás és tanítás öt összetevőjének, melyek a következők: megértés, transzfer (a tanulás élethelyzetek közötti átvitele), tapasztalat, képesség-tétel és értékek. A tenyérben a mindezeket egységbe foglaló értelmezési keretet helyeztük el.

A továbbiakban a projektben részt vevő partnerországok által közzétett környezeti nevelési programokon keresztül mutatjuk be a Kéz-modell egyes elemeinek tartalmát, működését.

Megértés (kisujj)

A kisujjra írtuk az élet megértéséhez és formáláshoz szükséges tudományos fogalmakat. A példa kedvéért a modellben felsoroltunk párat: energiaáramlás, körforgás, stabilitás, változás.

Ha például a körforgáshoz kapcsolódva a műanyag palackos vízről a csapvízre való áttéréssel megértjük, hogy egy látszólag kis változásnak is lehet nagy következménye, ez a tudás akkor is velünk marad, amikor valahol duzzasztógátat építenek, visszatelepítik a farkasokat az erdőkke, vagy mindenki számára elérhetővé válik az alap- és középfokú oktatás.

1. Példa – A cseh jó gyakorlat, a Jizera-hegység katasztrófájának vizsgálata (*A Jizera vizsgálata*, 2015)

a tanulás facilitátora maga is tanuló, a megismerésre, felfedezésre, elemzésre nyitott személy

¹ A Kéz-modellről minden információ elérhető a Magyar Környezeti Nevelési Egyesület (<http://mkne.hu>), valamint a Valós Környezeti Tanulás Hálózat (Real World Learning Network – <http://www.rwlnetwork.org>) honlapján.

1. ÁBRA

A Kéz-modell



Terepi tanulás a fenntarthatóságért

Bátorítsd a tanulságok átültetését mind a tapasztalatszerzés folyamatában, mind utána kapcsolódva

- az ember alkotta környezethez,
- a tanuló közösségeihez,
- a természethez,
- magához a tanulóhoz, személyessé téve a témát, valamint
- a globális társadalomhoz.

körforgás
változás
stabilitás
energiaáramlás

Megértés

Transzfer

Tapasztalat

Képessé tétel

Értékek

Teremts lehetőséget a cselekvésre és az élményszerzésre a természeti környezetben

Használj sokféle módszert és mutass valami újat a tanulóknak

Fokozd az érzékenységet és bátorítsd a tanulókat, hogy kapcsolódjon a konkrét helyszínhez

Vond be a tanulókat a fej-szív-kéz szellemében

Maradj nyitott a végkifejletre, az eredményre

Váltsd ki és tartsd fenn a kíváncsiságot

Bátorítsd a tanulókat, hogy elmélkedő és kritikus gondolkodók legyenek, akik képesek különböző nézőpontokat mérlegelni, tájékozott véleményt alkotni és döntéseket hozni

Bátorítsd a tanulókat, hogy kreatívak, rugalmasak legyenek, és hogy képesek legyenek pozitív lépéseket tenni a változás kezelésére

Engedd a tanulóknak, hogy a tanuláskor valóban az övék legyen és reflektálhassanak arra, amit és ahogyan tanultak

Tedd képessé a tanulókat arra, hogy a kölcsönös összefüggéseket tudatosítsák – te, én és a világunk

Bátorítsd a tanulókat az együttműködésre, a részvételre, a felelősségvállalásra és arra, hogy a tanulásukat maguk irányítsák

Tedd képessé a tanulókat, hogy kezelni tudják saját és mások érzéseit

A természet tisztelete és a bolygónk iránti törődés

Egyenlő esély mindenki számára, hogy alakíthassa saját életét

A jövő generációk tiszteletben tartása

Foglalkozik-e az élet tudományos fogalmaival?

Kapcsolódik-e az élet különböző területeihez?

Kapcsolatba kerülnek-e a tanulók a tantermen kívüli környezettel?

Felkészítitek-e a tanulókat arra, hogy egy fenntartható jövőt formáljanak?

Támogatják-e az egyetemes emberi értékeket?

Van egy jó értelmezési kereted?

Ebben a 3-4 napos programban a diákok megismerkednek az erdőgazdálkodással és az erdők ökológiai szerepével. A koncepció a stabilitás, a változás és körfolyamatok köre épül. A diákok megismerik a pozitív visszacsatolás irányítási rendszerét és általa a savas esők fokozódó erdőkárosító hatásait, mindezt egy, a közelmúltban bekövetkezett ökológiai katasztrófa irányított kivizsgálása kapcsán. Ezek nélkül a tudományos fogalmak nélkül egyébként a történetek nem értelmezhetőek, az emberi felelősség nehezen, vagy egyáltalán nem érhető tetten.

Transzfer (gyűrűsujj)

A gyűrűsujj a transzfer lehetőségeit mutatja, a megtanultakban rejlő erőt, hogy az egyik helyen megszerzett tudás másik helyen is hasznosítható. Ha megértjük erdei sétákon a kusza, szövevényes természet belső rendjét, akkor az emberi világ sokfélesége iránt is nyitottabbak lehetünk, s megtalálhatjuk a globális világban is az óvni valót. Az interdiszciplináris tanulás is csupa transzfer.

A cseh programban részt vevő gyerekek érteni fogják, hogy az erdő állapotában bekövetkező bármilyen változás kihat az életükre. A program segítségével az erdő és a helyi közösség kapcsolata világosabb lesz a résztvevők számára, megértik az egymásrataltságot, tisztázódnak az ok-okozati viszonyok.

2. Példa – A németországi „Hutzelberg” iskolai biogazdaság („Hutzelberg” biogazdaság, 2015)

A 8–12 éves tanulók a mezőgazdasági munkán keresztül, holisztikus módon és tapasztalatok útján értik meg a ciklusok és a termelési folyamatok működését, az állatok, növények és a saját magunk iránti felelősséget.

A gazdaságban olyan kérdésekre kapnak saját tapasztalatból választ, mint:

- Honnan jön a gyümölcs, a hús, a tej vagy a sajt?
- Milyen hatásai vannak étkezési szokásainknak?
- Melyek a növényvédőszer használata hatásai a biodiverzitásra?
- Milyen különbségek vannak egy falu/város felépítésében? Mi okozza ezeket a különbségeket?
- Az állatoknál, növényeknél az életciklusok és az egymáshoz kapcsolódó természeti alapelvek megértése.
- Miért lehet zöldeget kapni a városban olyankor is, amikor nem is terem?

Tapasztalat (középső ujj)

A középső ujj jelöli a tapasztalatokat. A világ megismerésének, felfedezésének soha véget nem érő élményét. A kíváncsiságon alapuló tanulás örömét, mely nem függ sem kortól, sem nemtől, sem anyagi jólétől vagy földrajzi helytől. Az élményeken alapuló tanulás révén válunk egész életünk során tanulni és fejlődni vágyó felnőttekké. A biogazdaságban a diákok a saját maguknak előállított élelem örömeit tapasztalják meg.

3. Példa – Az olasz esettanulmány: Iskola az erdőben (*La scuola nel bosco*, 2015)

Az olasz programban a gyerekeket Bologna körüli erdőbe viszik ki – legyen jó vagy rossz idő –, szabad játékra, a természet felfedezésére, a természetbarát életformák örökségével való megismerkedésre, serkentve kreativitásukat, az együttműködés tanulását. Ezt szolgálják a különböző tevékenységek, a gyűjtögetés, agyaggal, sárral való foglalkozás, kunyhóépítés, ösvénykészítés.

Képesség tétel (mutatóujj)

A mutatóujjal a képesség tételre, a kompetenciákra kívántuk felhívni a figyelmet. Az oktatás és tanulás céljai, hogy a tanuló saját természetes érdeklődésétől hajtva és tanulását saját maga irányítva képessé váljon információt gyűjteni, véleményt alkotni, kritikusan gondolkodni és autonóm módon döntéseket hozni. Fontos továbbá, hogy képessé váljon a saját érzelmeit kezelni és másokét megérteni.

Az olasz példában a diákok képessé válnak a változásokat jól kezelni, új helyzeteket értelmezni, jó döntéseket hozni. A felnőttek csak szükség esetén avatkoznak be, így a függetlenség megélése is új élményként jelentkezhet.

4. Példa – Jó gyakorlat az Egyesült Királyságból: az Öko-kaland (*Öko-kaland*, 2015)

Az angol példa különlegessége, hogy a bentlakásos program a leghátrányosabb helyzetű iskolákat és közösségeket vette célba. A több ezer résztvevő számára ez volt az első alkalom, hogy el tudták hagyni szűkebb lakóhelyüket. A szervezők külön időt szántak az önreflexió gyakorlására, a különböző nézőpontokkal való megismerkedésre a környezetvédelemben és a fenntartható fejlődésben, az egyéni felelősségvállalás kultúrájának a megerősítésére.

Értékek (hüvelykujj)

A hüvelykujj az értékek tartománya. A fenntartható jövő, bolygónk épsége, az egészséges élet, az emberi méltóság, az utánunk következő generációk tiszteletben tartása. Ezek az értékek (*Schwartz*, 2012) hatják át modellünk minden elemét.

5. Példa – A magyar példa, a Süni tábor (*Süni tábor*, 2015)

A Süni tábor legfontosabb célja, hogy a túrák, közös programok, a tábori élet

mindennapi élménye felébressze a fiatalokban a fenntarthatóság és a környezeti problémák iránti érzékenységet, és felkeltse érdeklődésüket a természettudományok és a néprajzi értékek iránt. Szándéka továbbá, hogy a fenti értékek szellemében felkészítse a „kissünöket” arra, hogy legyen majd bátorságuk, hozzáértésük olyan döntéseket hozni életvitelükről felnőttként, melyek a természet sokszínűségének megőrzését, az ember és a természet közötti harmónia visszaállítását szolgálják.

A kéz mint az öt ujj egysége

Modellünkben a tenyérbe helyeztük az ujjakat összefogó keretet. A gondolkodó, kreatív és felelősséggel alkotó ember értelmezési kerete. Ilyen keretből annyi van, ahány gondolat, ahány szándék, ahány próbálkozás.

Hogy jön mindez a boldogsághoz? A Schwartz-féle értékelméleti modell szerint az értékek olyan rendszert alkotnak, melyben az egyetemesség, jóindulat, önirányítás körében található értékek erősítése egyben a hatalom, teljesítmény, versengés, biztonság értékköreinek gyengülését jelenti. Minél fontosabbak a fenntarthatóságot szolgáló értékeink, annál kevésbé fogunk egymással versengve hatalomra törni, nem fogjuk a biztonság érdekét autonóm felelősségünk, szabadságunk elé helyezni, s nem hagyjuk, hogy az anyagi javak lépjenek a személyes értékek helyébe. Minél több olyan élmény ér bennünket, melyek az egyetemesség értékeit – például béke, egyenlőség, egységben élni a természettel, társadalmi igazságosság – erősítik, annál inkább fogunk mi is, saját cselekvéseink során ezen értékek mentén cselekedni. És annál kevésbé tartjuk majd fontosnak az olyan értékeket, mint például a tekintély, a vagyon, a becsvágy vagy a befolyás. Vagyis kevésbé leszünk hajlamosak a szorongásra,

depresszióra, erőszakra, viszont boldogabban és kiegyensúlyozottabban élünk a világban. (Kasser, 2014)

A modell egyik kulcseleme tehát az értékek területe, ehhez illeszkednek a fejlesztési és ismereti tartalmak. A modell szerint tehát, amennyiben cselekvéseink a tudatosan vállalt értékeken nyugszanak, és a modellben kidolgozott irányokba mutatnak és teremtenek kapcsolatot a valós világ és a tanuló között, akkor a folyamat harmóniában zajlik, a gondolatok és cselekvések összhangban lesznek, boldogabbá válunk.

A modellt február elején egy, a Nemzetközi Visegrádi Alap által támogatott nemzetközi képzés során közel ötven tanárnak, nevelőnek, óvodapedagógusnak, oktatási szakembernek mutattuk be. A kétnapos, interaktív, szeminárium jellegű képzés során megvizsgáltuk a résztvevők által hozott és használt környezeti nevelési programokat a Kéz-modell tükrében. Együtt gondolkodtunk az alkalmazás területeiről, a rendszerszerű gondolkodásban rejlő lehetőségekről. Egy kedves résztvevő szavait idézve: „A Kezünkben a világ képzés, a Kéz-modell megismerése nagy hatással volt rám. Lenyűgözött. Megtanít egy új rendszerszemléletet, egy új logikát, újfajta gondolkodásmódot a fenntarthatóságra nevelés útján. Szemléletes, képszerű, jól megérthető. Egyfajta vezérfonalat ad az alkalmazónak, terveket készítőnek. Én magam is másként kezdek gondolkodni, és azt tervezem, hogy fel fogom rá hívni azoknak a kollégáknak a figyelmét, akik elkötelezettek a környezeti nevelés iránt.”

ÖSSZEFOGLALÁS

A Magyar Környezeti Nevelési Egyesület részvételével idén záródó 3 éves projekt fő

produktuma, a Kéz-modell, egy gondolatébresztő, a tervezést, a tanulást-tanítást, valamint az értékelést segítő eszköz. Egy keretrendszer, melynek használatával megvalósítható az osztálytermen kívüli fenntarthatósági gyakorlatok tervezése és minőségbiztosítása. A rendszer, hasonlóan az Ökoiskola Hálózat kritériumrendszeréhez (Ökoiskola Hálózat, 2015), sok esetben használója számára már meglévő, működő elemeket nevesít és helyez bele egy egységesebb, magasabb szintű kontextusba. Ezzel tevékenységünket rendszeresen átvizsgálhatjuk, megújíthatjuk. A rendszer elemei egyenként is elősegítik a diákok környezet-tudatos magatartásának fejlődését, de egységes egészként, egymás elemeit támogatva válnak egy kiterjedt tapasztalásalapú, értékközpontú, élménypedagógiai eszközzé. A Kéz-modell jelentősége mindeközben leginkább talán az egységében rejlik, hogy bármely ujját, ujjakat is használjuk ügyesebben, azért a többiről se feledkezhetünk meg.

Pedagógiai hitvallásunk szerint az e rendszer felől közelítő tanítás és tanulás örömteli és tartalmas lesz, mi több, a fenntartható boldogságot fogja szolgálni.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A szerzők és résztvevők köszönetüket kívánják kifejezni a Magyar Környezeti Nevelési Egyesületnek és az egyesület munkatársainak a projekt háttérének megteremtéséért, az áldozatos munkáért, amivel hozzájárultak ahhoz, hogy a Kéz-modell mindenki számára elérhetővé váljon.

IRODALOM

- A Jizera-hegység katasztrófájának vizsgálata (2015): Letöltés: http://www.rwlnetwork.org/media/69424/cz_jizera_mountains.pdf (2015. 03. 23.)
- Erdészeti Erdei Iskola Minősítési Eljárás (2014): Letöltés: <http://www.oec.hu/minosites> (2015. 03. 23.)
- „Hutzelberg” iskolai biogazdaság (2015): Letöltés: http://www.rwlnetwork.org/media/69427/ger_school_farming.pdf (2015. 03. 23.)
- Iskola az erdőben (2015): Letöltés: http://www.rwlnetwork.org/media/69436/it_scuola_nel_bosco.pdf (2015. 03. 23.)
- Kasser, T. (2014): Teaching About Values and Goals: Applications of the Circumplex Model to Motivation, Well-Being, and Prosocial Behavior. *Teaching of Psychology*. 2014, **41**, 4. sz. 365-371.
- Kovátsné Németh Mária (2010): *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Comenius, Pécs.
- Magyar Környezeti Nevelési Egyesület (2015): Letöltés: <http://mkne.hu> (2015. 03. 23)
- Mondok Zsuzsa (2015): Az RWL hálózatról. Letöltés: http://mkne.hu/kezekben_a_vilag/hu/rwl_network (2015. 02. 18.)
- Ökoiskola Hálózat kritériumrendszer (2015): Letöltés: <http://www.ofi.hu/node/172218> (2015. 03. 26.)
- Öko-kaland (2015): Letöltés: http://www.rwlnetwork.org/media/69421/uk_ecochallenge.pdf, (2015. 03. 23.)
- Planetary boundaries (2015): Letöltés: <http://www.rwlnetwork.org/resources/planetary-boundaries.aspx> (2015. 03. 23.)
- Real World Learning Network (2015): Letöltés: <http://www.rwlnetwork.org> (2015. 03. 23.)
- Rockström, J., Steffen, W. és Noone, K. (2009): A safe operating space for humanity. *Nature*, 461. sz. 472-475.
- Schwartz, S. H. (2012): An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. Online Readings in *Psychology and Culture*, 2. sz. Letöltés: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116> (2015.03.23.)
- Suhajda V., dr. Varga A., Varga P. és dr. Victor A. (2012): A valós környezeti tanulás helyzete Magyarországon. Letöltés: http://mkne.hu/fajlok/projektek/Baseline%20research%20report%20_%20Hungarian.pdf (2015. 03. 23.)
- Süni tábor (2015): Letöltés: http://www.rwlnetwork.org/media/69433/hu_hedgehog_camp.pdf (2015. 03. 23.)

Szentendrei Néprajzi Múzeum – múzeumpedagógiai program



Heted7 nyári napközis tábor – csaci-csutakolás

A tábor lakói nap mint nap figyelmet fordítanak a tanyán élő állatokra. Az állatok gondozásával a felelős állattartásra hívjuk fel a figyelmüket, miközben belekóstolhatnak a gazdálkodó életmód örömeibe és nehézségeibe is.



Nyári tábor – A mesefonal gombolyítása közben

Az alkotónapi kiállításon a kiskondással együtt kerestük a királylányt, hogy kiszabadulhasson a sárkány fogságából – még a bárányfelhőket is faggattuk.



GOMBOS PÉTER

Még egyszer a digitális bennszülöttek olvasási szokásairól

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

Ha van olyan kérdés, probléma, mely az elmúlt öt-tíz évben feltűnően nagy közfigyelmet kapott, akkor az olvasás, az iskolai irodalom, a kötelező olvasmányok kérdése biztosan ilyen. Nem meglepő hát, hogy *A netgeneráció olvasási attitűdje* címmel megjelent írásunk¹ élénk visszhangot váltott ki. Több internetes oldal is átvette a kutatási adatokat, némelyik saját interjúkkal egészítve ki az olvasottakat, és a cikkekhez nagyszámú komment érkezett. Egyre inkább úgy tűnik: akárhányszor előkerül e témák valamelyike, különösen a kötelező olvasmányok kérdése, sokan nyilvánítanak véleményt, és mind többen gondolják úgy, hogy a megoldásra is van ötletük. Olyanok is akadnak persze, akik csupán a tapasztalataikat, élményeiket szeretnék megosztani. Az alábbiakban a kutatásunkat ismertető cikkekben szereplő szakértői véleményekből és az ezekre érkezett olvasói hozzászólásokból szemezgetünk, kiegészítve saját reflexióinkkal.²

AZ OLVASÁS CIKI?

Kutatásunkból kiderült, hogy a válaszadók mindössze egy százaléka gondolta úgy,

hogy „az olvasás ciki”. A különböző internetes fórumok hozzászólásai között még alacsonyabb volt a hasonlóan vélekedők aránya. Persze találoztunk azért ilyenekkel is:

„Az olvasás elavult dolog, kb. olyan, mintha szekérrel járnék a 21. században: lehet, hogy valaki szerint hanyagulatos, meg mittedem, de attól még ne legyen már kötelező, és ne legyen mértéke annak, hogy valaki mennyire művelt. Az információszerzésnek már jó ideje van sokkal több és hatásosabb módja is, a szórakozásról nem is beszélve.”

E hozzászólásra reagálva többen is azt firtatták, vajon a kommentelő milyen más módjait ismeri az információszerzésnek, válasz azonban nem érkezett. Mi úgy véljük, az ehhez hasonló, szélsőséges vélemény háttérében egyebek mellett az olvasás fogalmának meglehetősen szűk értelmezése állhat. A hozzászólóban talán az sem tudatosodott, hogy a fenti sorok megfogalmazása előtt ő maga is olvasott.

¹ *Új Pedagógiai Szemle*, 2015/1–2.

² Az olvasói hozzászólásokat szerkesztetlenül, eredeti nyelvezettel közöljük, kizárólag a helyesírási hibákat javítottuk. (A szerk.)

„LÚZERIRODALOM”?

A legtöbben a kötelező irodalommal kapcsolatban nyilvánítottak véleményt. Sajnos még mindig kevesen tudják, hogy nincs „központilag előírt lista”, ebből következően nem a pedagógusok felelősségét látják a kialakult helyzetben. Abban azonban a hozzászólók zöme egyetért, hogy a konvencionálisan kiválasztott regények többsége nem képes betölteni funkcióját.

„Nem gondolom, hogy Jókai vagy Mikszáth gyerekeknek írták volna regényeiket. 150 éve mit olvastak a 10 évesek? Középkori kódexeket?”

„Azt gondolom, hogy a kötelező olvasmányokkal az a baj, hogy a felnőttek értik, mi a jó, és miért jó, és azt gondolják, jó lesz a gyerekek fejlődése érdekében. De a gyerekek (még) nem értik, nekik ez miért jó, csak nyűgnek tekintik már eleve. Nem kelti fel az érdeklődésüket.”

„A kőszívű ember fiait pedig 25 éve nem tudom elolvasni, pedig próbálkozom. Egy unalmas, vontatott haddnemondjam. Soha senki nem tudott meggyőzni, miért is jó szabályosan végigszenvedni egy lexikonnyi könyvet, ha az nem érdekel.”

Többen azt is megfogalmazták, mi lehet a probléma a gyakran emlegetett klasszikusokkal: „A kötelezők többsége túl korai.” „Én *A kis herceggel* voltam úgy gyerekként, hogy zavaros mesének fogtam fel. De felnőttként újraolvastam, és azóta is gyakran előveszem. Felnőttként értettem meg.”

Mások nem ebben látják a problémát:

„Ha valakire rá lehetett mondani gyerekkorában azt, hogy könyvmoly, akkor az én voltam. De a kötelező olvasmányok egy része (*Légy jó mindhalálig*, *Kincskereső kisködmön* stb.) annyira nyomasztóak voltak, hogy még én is nehezen birkóztam meg velük. De pl. az *Egri csillagokat* meg a Jókai-regényeket imádtam, pedig azok is kötelezőek voltak. A fiam szerencsére ebben rám üt, öt éves kora óta egyfolytában olvas. Kisiskolásoknak tudom még ajánlani az egyik kedvencét, a Rumini-sorozatot.”

„Ezek a művek meg aztán javarészt vér, könny és szenvedés mindhalálig, vagy nagyon terjengősek, vagy mindkettő. Egy gyerekeknek nem a dekadenciára van szüksége, nem érdekli, hogy ki volt az irodalmárok által kikialtott nagy író, hanem optimizmusra, humorra, hitre, kalandra lenne igénye.”

„Négy olyan kötelező olvasmány volt, amit szívből gyűlöltem: a *Kincskereső kisködmön*, *A kőszívű ember fiait*, a *Pál utcai fiúk* és a *Légy jó mindhalálig*. Ebből kettőn nincs mit csodálkozni, lúzerekről szólnak lúzereknek. A kőszívű ember fiait viszont azért érdekes, mert Jókai többi regényét nagyon szerettem, pl. *Az élet komédiásai*, *Egy magyar nábob*, *Kárpáthy Zoltán* stb.”

Majdnem ugyanez tömörebben:

„A kötelezők tökéletes áttekintést nyújtanak a magyar lúzerirodalom évszázadai-ból.”

KORTÁRS VS. KLASSZIKUS

Sokan fogalmaztak meg véleményt arról is, vajon indokolt-e a kortárs irodalom háttérbe szorítása.

„Valóban, 80-100 éves szövegek érthetetlenek a mai alsósoknak. A múlt héten Petőfit kellett versszakonként maira fordítanom a másodikos fiamnak. Nem érzik a régies múlt időt és kifejezéseket.”

„Abból kifolyólag tehát, hogy a világ ennyit változott, nagyon nehéz megnyerni egy gyereket az olvasás számára. Főként úgy, hogy archaikus, lassú, bonyolult szövegeket olvastatunk vele. Holott vannak olyan művek, amelyek érdekeseek, lekötik a gyerekeket.”

A hvg.hu-nak nyilatkozó szakközépiskolai magyartanár szerint „tudomásul kell venni, hogy változik a világ, és például nem biztos, hogy a 30-40 éves kötelezőirodalom-lista még ma is releváns a mai gyerekeknek.” A cikk³ így folytatódik:

„Ehhez kapcsolódik Csobánka Zsuzsa is, aki a kortárs megközelítés fontosságát említette lapunknak. »Ez azt jelenti, hogy mindig jelen lenni, és látni, mire van szüksége a gyerekeknek és nekem az adott pillanatban. Hiába megyek be úgy órára a legújabb drámapedagógia ötleteimmel, ha nem veszik a lapot, és hullafáradtak, akkor kutyakötelességem frontális órát tartani. Az is egy kortársias gesztus, ha a tanár megkér-

dezi a gyereket arról, hogy éppen mi esne jól neki. Ráadásul ezzel önreflexióra és felelősségre is nevelék.«”

Alighanem a manapság (újra) egyre népszerűbb ifjúsági regények egyik lelkes olvasója hiányolta a fiataloknak, fiatal felnőtteknek szánt regényeket: „YA⁴ kategóriában is vannak olyan könyvek, amelyek simán jók lennének kötelezőknek.”

Persze akadt olyan kommentelő is, aki szerint a kérdés nem is közelíthető meg így:

„Jaj, sohasem szoknak már le erről az általánosításról, hogy valami egy egész korosztálynak unalmas és nehéz? Könyvben is ízlés kérdése, hogy kinek mi tetszik. Igen, lehet, hogy van jó néhány olyan iskolás, akinek ez a regény nem tetszik, és van jó néhány, akinek meg igen. Azt meg egyszerűen nem tudom elfogadni, hogy túl nehéz és érdektelen a gyerekeknek. Akkor nem is lehet olyat olvastatni velük, ami nem a jelenkorban játszódik? Vagy mégis mitől érdektelen? Ja, hogy ők már nem ebben a korban élnek, mások a szokások? Akkor nem is tudhatnak róla, hogy volt máshogy is?”

Olyan is volt, aki szerint nem a könyv „életkora” a döntő: „Ha már nem kortárs, akkor is találni: nekem a Tarzan-könyvek, Bradbury Marsbéli krónikái, Rejtő Jenő könyvei, a Shakespeare-ek egy része, Dante Isteni színjátéka, Örkény egypercesei stb. mind óriási élményt nyújtottak.” A követ-

³ B[alla] I[stván]: Még mindig a Légy jó mindhalálig-ot erőltetik a tanárok. hvg.hu, 2015. május 14. Letöltés: http://hvg.hu/kultura/20150514_meg_mindig_legy_jo_mindhalalig_eroltetik (2015. 06. 15.)

⁴ YA: az angol *Young Adult* kifejezés rövidítése, maga a kategória a népszerű ifjúsági irodalmat jelöli.

kező megjegyzés pedig alighanem a felsős regények kapcsán született:

„Tényleg, mi lenne, ha lányoknak is lenne könyv? Mert egyelőre csak fiúkról, fiúknak szóló könyvek vannak a kötelezőben.”

MI A CÉL?

A cikkeket követő kommentfolyamokat böngészve feltűnt, hogy a „beszélgetések” egy pontján egyre inkább csitulnak az indulatok, és mind többen próbálják a megkérdozett szakértőkhöz hasonlóan megtalálni a probléma gyökerét.

A divany.hu cikkének⁵ egyik hozzászólója például így fogalmaz: „Először nyilván azt kellene eldönteni, hogy melyek az irodalomoktatás céljai, és milyen közöttük a sorrend.” Majd így folytatja:

„És itt kell visszakanyarodni az irodalomoktatás céljához. Ha az a célunk, hogy a gyerek »szeressen olvasni«, nyilvánvalóan olyan könyveket kell adni neki, amelyek érdeklik. [...] És itt jön a kérdés, hogy mi a cél. Ha az, hogy a gyerekek olvassanak és tanulják meg a szövegértést, akkor nyilván a fentiek célravezetőek. Ha viszont a kultúra változatlan módon történő egyfajta továbbadása, akkor a hatékonyság a kérdéses, viszont az eddigi módszer jó. Durván összehasonlítva: a jelenlegi módszerrel 100-ból 20-30 gyerek olvas majd felnőttként, belőlük 3-5 szépirodalmat is. Ha áttámnának, akkor lehet, hogy 100-ból 40-50 gyerek olvasna

majd felnőttként, de mondjuk csak 2-3 szépirodalmat.”

S persze előkerült az a kulcsszó, amely manapság sok irodalomóráról hiányzik, az *élmény*:

„A hvg.hu-nak nyilatkozó magyartanárok szerint is élményként kellene tekinteni az irodalomórákra. A pécsi gimnáziumi magyartanár–tankönyvszerző, Pethőné Nagy Csilla szerint ezt az élményt akár úgy is nyújthatja egy tanár, ha a populáristól jut el az elitkultúrához. »Amikor például a Pókembertől és a Supermantól érkezünk el Ovidiushoz, mert ezekben közös, hogy átváltozás-történetek. Vagy amikor a Tankcsapda Mennyország tourist című számától jutok el az *Ivan Iljics haláláig*, addig, hogy vannak látszatutak és vannak fontos belső utak, és az én döntésem, melyiket építem. De volt olyan is, hogy Petőfi ars poeticáit vettük, megbeszél-tük, melyek a műfaj nyelvi-poétikai jellemzői, aztán arra kértem a diákokat, hogy a következő órára hozzanak olyan popdalokat, amelyek szerintük e műfajba sorolhatók. Hozták a 30Y és más alternatív zenekarok dalait. A gyerekek a saját kortárs kultúrájukban élnek, és erről az iskolának is tudomást kellene venni. Ha a tanár napi tapasztalattá teszi, hogy összekapcsolódhat a kortárs szubkultúra az elitkultúrával, az hatalmas motivációs bázist jelenthet a diákoknak, elfogadóbbak lesznek a kanonikus szövegek iránt is.«”⁶

⁵ Primilla: Hagyjuk már a Légy jó mindhalálígot! divany.hu, 2015. május 9. Letöltés: http://divany.hu/kolyok/2015/05/09/hagyjuk_mar_a_legy_jo_mindhalaligot/ (2015. 06. 15.)

⁶ B[alla] I[stván]: Még mindig a Légy jó mindhalálígot-ot erőltetik a tanárok. hvg.hu, 2015. május 14. Letöltés: http://hvg.hu/kultura/20150514_meg_mindig_legy_jo_mindhalalig_eroltetik (2015. 06. 15.)

S van, aki nemzetközi példára hivatkozva írta le azt, amit Magyarországon is egyre többen javasolnak:

„Ízlések és pofonok... Biztosan van olyan gyerek, akinek tetszik a Légy jó... (Igaz, én sem tartoztam ezek közé.) A gyerekeknek szerintem meg kell hagyni a választás szabadságát. Létre kéne hozni egy nagy listát nekik szóló könyvekből, irodalmi művekből. Ebben szerepelni kell a nemzetközi irodalom legjobbainak is. A gyerek kedvére válogathat ezekből, sőt, esetleg le is töltheti magának. Ha tetszik, elolvassa. Leírja benyomásait a könyvről, ami alapján a tanára értékeli, pontokat kap. A végén ezt összesítik. – Így láttam ezt Németországban, nekem nagyon tetszett.”

ÖSSZEGZÉS

Miközben kutatásunkkal a digitális bennszülöttek olvasáshoz, irodalomhoz való viszonyát próbáltuk felmérni, úgy tűnik, felvetéseink, kérdéseink jóval messzebbre mutattak. S ahogy azt megszokhattuk az elmúlt évtizedben: a tanulmányunkhoz kapcsolódó hozzászólások, vélemények nem kis része a kötelező olvasmányokról szólt.

Ezúttal nem célunk a hosszas elemzés, de abban egyet kell értenünk a témában megnyilatkozó laikusok és szakértők nagy részével, hogy a kötelező olvasmányok terén változásra van szükség. Ahogy a fentebb közölt véleményekből is kitűnhetett (és ahogy kutatásunk eredményei is rávilágítottak): az *élményt* vissza kell hozni az irodalomórákra. Azt érdekes módon nagyon kevesen fogalmazták meg, hogy ki

tehet a legtöbbet ezért, pedig a válasz szinte automatikus: az irányítás, a döntés joga a pedagógusoké. Meggyőződésünk, hogy egy (folyamatosan bővülő) olvasmánylista nagy segítséget jelentene a magyartanároknak, ám legalább ilyen fontos, hogy a pedagógus továbbra is szabadon megválaszthassa a „kötelezőket”, akár úgy, hogy tanítványait is bevonja a döntésbe.

Természetesen sokan firtatták azt is, hogy a jelenlegi kamaszok eredményei, attitűdjei rosszabbak-e a korábbi generáció(k)énál, s ha igen, mi lehet ennek az oka. Ha a jelenlegi középiskolás korosztályra fókuszáló vizsgálatunk eredményeit összevetjük a kétezres évek elejének középiskolásait (tehát még nem a digitális bennszülötteket) érintő kutatással⁷, érdekes tényeket találunk. A 2001-es mérés szerint a megkérdezettek 12%-a állította azt, hogy nem olvas, 30% pedig azt, hogy maximum évi egy könyvet. Nálunk⁸ ugyanez 14–14%. A havonta legalább egy könyvet olvasók aránya ugyanakkor jelentősen nőhetett, 18% volt 2001-ben, nálunk több mint 37%. Ha több, részletesebb adatot nézünk, azt láthatjuk, hogy a „szélsőségek” nőttek: a nagyon keveset, illetve a nagyon sokat olvasók száma emelkedett jelentősen. Úgy tűnik, a társadalom szinte „kettészakad” irodalmat rendszeresen olvasókra és egyáltalán nem olvasókra. A nem olvasók között pedig ugyanúgy megtalálhatók a könyvektől az iskolai kudarcélmények hatására elfordulók vagy az olvasástechnikai problémákkal küzdők, mint azok, akik szabadidejük nagy részét online, többnyire valamelyik közösségi oldalon töltik.

Vagyis a probléma igen összetett és sokrétű. Így nem csoda, hogy sokan érzik úgy, ők is érintettek. De legalábbis értenek annyira a témához, hogy véleményt nyilvánítsanak.

⁷ Nagy Attila (2003): *Háttal a jövőnek?* OSZK–Gondolat, Budapest.

⁸ Gombos Péter – Hevérné Kanyó Andrea – Kiss Gábor (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje: 14–18 évesek véleménye könyvekről, olvasásról, irodalomról – egy felmérés tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, **65**, 1–2. sz.

MANXHUKA AFRODITA

Egy tankönyv szerepe és lehetőségei az irodalmi kánon alakításában

Az *Irodalom 9.* című kísérleti tankönyv irodalomszemléletének vizsgálata

Az iskolai irodalmi kánon kérdését évek óta heves viták kísérik mind a közéletben, mind a szülők, tanárok, tanulók körében. Egyre többen úgy gondolják, az idők változásával újra kell írni a kötelező olvasmányok listáját. A tanárok, a tanulók és az intézmények is szívesen módosítanának rajta, ám a számos törekvés ellenére ez mindmáig igen nehezen megvalósítható folyamat (*Gordon Györi*, 2009).

Az alaptantervben, kerettantervben, tankönyvekben rögzített irodalmi kánon egyre kevésbé képes megszólítani a mai gyerekeket, az olvasás megszerettetése helyett inkább elijeszti őket az irodalomtól. A legtöbb magyar iskolában továbbra is azokat az olvasmányokat tárgyalják irodalomórán, amelyek már több évtizede elmozdítathatatlannak a kánon részét képezik. Ez a makacs ragaszkodás a „jól bevált” kötelező olvasmányokhoz összefügg az állandóság, a stabil értékrend képzetével, amely azonban épp a posztmodern kor körülményei között vált végérvényesen kétségesé.

A kánon nem csupán szövegek, szerzők, beszédmodok, műfajok együttese, hanem a kiválasztásukat meghatározó

kommentárok és értelmezések szerves rendszere. A kanonikus szövegek, életművek stb. kommentárja és értelmezése eszközként és egyfajta szabályként további műalkotások befogadhatóságát is meghatározza (*Robonyi*, 2001). A tankönyvekben közvetített interpretációknak különösen

nagy szerepük van nemcsak az adott művek recepciója szempontjából, hanem a későbbi, akár iskolán kívüli irodalmi élmények befogadását illetően is.

bármely értelmezés elterjesztését az iskolák teszik lehetővé

A kánonok állandósága nagymértékben függ azoktól az intézményektől, amelyek tekintélyt adnak nekik, másrészt viszont a kultúra intézményei (könyvtárak, iskolák stb.) elképzelhetetlenek a széles körben elfogadott kánonok nélkül. Bármely értelmezés elterjesztését az iskolák teszik lehetővé. A tananyagok, a másodlagos irodalom erősen hozzájárulhatnak az ízlés megszilárdulásához; egyfelől nélkülözhetetlenek az oktatásban, másfelől rombolják a kultúrát, amennyiben kisajátíthatók. A kánonnak gyakran olyan nemzeti, vallásos vagy politikai hagyományokkal is összhangban kell lennie, amelyek bizonyos közösségekben irányadónak számítanak. Így nemcsak az

el-, hanem a kisajátítás is elválaszthatatlan a kanonizációtól. A kánon azon túl, hogy művelődéstörténeti fogalom, hatalmi eszköz is egyben, természetéből adódik, hogy korlátozza a kultúra hozzáférhetőségét (Dobos és Szegedy-Maszák, 2003).

KÍSÉRLETI TANKÖNYVEK

Az utóbbi években egyre gyakrabban merül fel a kérdés: vajon szükség van-e még tankönyvekre az információs társadalom korában? Az igenlő választ nemcsak számos tanár és a témában járatos szakértő véleménye erősíti, hanem az a nagyfokú érdeklődés is, amely az újonnan készülő kísérleti tankönyvek körül kibontakozott. A felfokozott szakmai és közéleti figyelmet, mely az új taneszközök bevezetését kísérte, több korábbi oktatásügyi változás is generálta. Az új köznevelési törvény, majd az ennek nyomán bevezetett új Nat és kerettantervek után a tankönyvpiac is jelentősen átalakult. A tanárok – a korábbi évekkel ellentétben – idén már csak egy nagymértékben leszűkített tankönyvlistából választhattak.

A 2014/15-ös tanévben hat évfolyamon (az általános iskolák 1., 2., 5., 6. és a középiskolák 9., 10. évfolyamán) már az új kerettanterv szerint kellett tanítani. Ehhez készítette el néhány hónap alatt az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) a kísérleti tankönyveket, amelyeket szeptembertől 1500 iskola tanulói és tanárai használtak (Kojanitz, 2014). A taneszközök ilyen széleskörű tesztelése korábban nem volt jellemző, hagyományosan a tananyagfejlesztés egy hosszabb, többlépcsős, szakmai bizottságok által felügyelt folyamat eredménye volt. Részben ennek, részben a tankönyvek közzététele előtt kiszivárgott részleteknek köszönhetően sok kritika érte az új tankönyveket.

Érdekes azonban alaposabb vizsgálat alá vonni az interneten is elérhető oktatócsomagokat (tankönyveket, munkafüzeteket, szöveggyűjteményeket, digitális segédanyagokat), hiszen máris számos pedagógusnak kell tanítania, és több ezer diáknak tanulnia ezek segítségével. Egy tankönyvből sok minden kiolvasható, mivel az az adott kor szellemi életének, társadalmi viszonyainak tükré, és egyben egy adott társadalmi-hatalmi-politikai rend legitimációs eszköze. Nehéz meghatározni, hogy milyen egy jó tankönyv, hiszen ez éppúgy függ az aktuális társadalmi-kulturális közegtől, mint a mindenkori tanítás cél- és feladatrendszerétől. Alapvetően három fő elvárás szokott megjelenni a tankönyvekkel és egyben a tanítási folyamattal kapcsolatban: az ismeretközvetítés, a kompetenciafejlesztés és az értékközvetítés igénye (F. Dárdai, 2001).

A kísérleti tankönyvek fejlesztésének kiindulópontja a meglévő tankönyvek kritikája volt. 2002 és 2006 között többen átfogóan elemezték és értékelték is az iskolai tankönyveket, összevetve a korábbi évtizedek tankönyveivel (F. Dárdai és Kojanitz, 2007). A kutatás arra a felismerésre vezetett, hogy folyamatosan korszerűsödött ugyan a tartalom, több lett az illusztráció, a feladatok is érdekesebbekké váltak, ám didaktikai szempontból és belső struktúrájuk tekintetében alig volt különbség a régi és az új tankönyvek között. A tankönyvek többsége által közvetített tanítási és tanulási stratégiák még mindig a 80-as évek felfogását tükrözték. Nem alkalmazkodtak kellőképpen az új társadalmi igényekhez, nem használták ki az IKT adta új lehetőségeket, nem segítettek kellő mértékben a kooperáción alapuló, változatos munkaformák alkalmazását, nem törekedtek a mindennapokban is hasznos, gyakorlati jellegű tudás átadására és a tanulók aktívizálására. Nem vették figyelembe a diákok életkori sajátosságait, előzetes tudását,

információbefogadó képességét. Jellemzően túl sok tudományos fogalom, szakszó szerepelt bennük, amelyek gyakran nem voltak megfelelően kifejtve vagy definiálva. A tankönyvszövegek tartalma sokszor logikailag strukturálatlan volt, az illusztrációk alkalmazása pedig nem elég tudatos és hatékony (például nem kapcsolódtak megfelelő mértékben kérdések és feladatok az illusztrációkhoz). A kísérleti tankönyvek fejlesztése során ezért fontos célkitűzésként szerepelt a korábbi tankönyvekben kifogásolható problémák és hiányosságok elkerülése (Kojanitz, 2014).

Az új tankönyvekkel szemben ezért elvárás volt, hogy tartalmazzanak a téma lényegét bemutató bevezetéseket, az előzetes tudást feltáró, csoportmunkát, önálló munkát igénylő feladatokat, jól strukturált ismeretanyagot, problémafelvető szövegrészeket, személyes tapasztalatokra történő utalásokat, véleményalkotásra ösztönző kérdéseket, a korábbi ismeretek újragondolására készítő, és az új ismeretek megértését igénylő, ellenőrző feladatokat. Törekedtek továbbá a tankönyvsorozatokon belüli fokozatosság megvalósítására, a diákok számára releváns tudás kiválasztására, a kulcskompetenciák fejlesztésére, a tudományok és a művészetek élményszerű közvetítésére, a tudományos ismeretek megértésének biztosítására, a kutatásalapú tanulás feltételeinek megteremtésére (Kojanitz 2014).

Az újonnan készülő taneszközök közül az egyik levitatottabb a 9. osztályos kísérleti irodalomtankönyv (2014) volt. Azok a rövid szövegrészek, amelyek tartalma közfelháborodásra adott okot, kikerültek a tankönyv jelenlegi változatából. Elviekben még ez sem a végleges forma, hiszen a 2014–2015-ös tanév a széleskörű tesztelés időszaka, így a gyakorlati kipróbálás után

a pedagógusok javaslatokat tehetnek majd a tankönyv módosítására. Kérdés, hogy ezeket az észrevételeket milyen módon és mértékben fogják figyelembe venni a taneszközök véglegesítésekor.

AZ IRODALOM 9. TANKÖNYV STRUKTÚRÁJA

A fejlesztés alapjául szolgáló kritika, miszerint a forgalomban lévő tankönyvek didaktikai és strukturális szempontból alig változtak a '80-as évek óta, valódi probléma az irodalomtankönyvek tekintetében is. Születtek azonban olyan tankönyvsorozatok is, amelyek kivételt képeznek, és a

a tudományok és a művészetek élményszerű közvetítésére

hagyományostól nagymértékben eltérő szemléletmódot követelnek meg a tanároktól és a diákoktól egyaránt. *Arató László és Pála Károly A szöveg vonzásában* című sorozata (2006) például szakít a kronologikus tananyagrendezés elvével, és helyette az intertextualitáson alapuló kapcsolódásokra helyezi a hangsúlyt. *Fűzfa Balázs* irodalomtankönyvei (2010) az irodalomhoz való viszony átalakítását kísérelik meg, szoroztatva tanítanak, elgondolkodtatnak, és tudatosan építenek a tanulók digitális kompetenciáira. Az irodalmat a kultúra szerves részeként, más művészeti ágakkal való összefüggéseiben tárgyalják, akár csak az új tankönyvek mellett ajánlottként megmaradó *Pethőné*-féle irodalomkönyvek (2010). A kísérleti irodalomtankönyv összeállítói óvatosabbak voltak, a kifogásolt, elavult irodalomtanítási modellt követték.

A kötet jelenlegi formájában színes, képekkel illusztrált; terjedelme 128 oldal, ami a legtöbb, korábban forgalomban lévő irodalomtankönyvhöz viszonyítva nem

tekinthető túl bőségesnek. Az oldalszám-csökkentés arra enged következtetni, hogy a tömörítés, a tananyag mennyiségi csökkentése is szempont volt a kötet készítése során. Öt nagy fejezetre tagolódnak, melyek az antikvitás irodalmától egészen a francia klasszicizmusig tárgyalják a magyar és világirodalmat. Felépítésében tehát azt a módszertani hagyományt követi, amely az irodalomtanítást elsősorban a kronológikus irodalomtörténet tanításával azonosítja.

Az ilyen típusú irodalomtankönyvek legnépszerűbb darabja a *Mohácsy-féle Irodalom I.* című tankönyv volt, amely 1978-ban az akkori szakközépiskolások számára készült, és azóta is – apróbb változtatásokkal – forgalomban van. Tematikáját tekintve szinte azonos az új kísérleti tankönyvvel, leszámítva, hogy *Mohácsy Károly* fontosnak tartotta a művészet és ezen belül az irodalom mibenlétét, természetét is külön fejezetben tárgyalni, még mielőtt az irodalom történetének legkorábbi állomásait részletezte volna. Ez az irodalmi példákban kiinduló művészetelméleti ráhangolódás itt sajnos elmaradt. Pedig nem lett volna hiábavaló, hiszen ez az az évfolyam, amikor a diákok már egy magasabb szinten, a korábbi ismereteiket integrálva folytatják az irodalom tanulását. Ebben az életkorban már nyitottak egy ilyen jellegű elméleti diskurzusra, és a fogalmi ismeretek is kellőképpen megalapozottak. Továbbá itt lehetett volna felhívni a figyelmet arra, hogy a tankönyv szemlélete, felépítése és ismeretanyaga melyik irodalomtanítási modell szerint szerveződik. Hiszen az irodalom történeti megközelítése csupán egy a sok lehetséges út közül a szaktárgy tanulási-tanítási folyamataiban. (*Bókay*, 1998)

A kísérleti irodalomkönyv reflektálatlanul hagyja a kanonizáció kérdéseit is, pedig

jelentős szerepet tölt be a már kanonizált szerzők, művek és értelmezések közvetítésében, és főként a kitekintő részek révén, a kortárs szerzők kanonizálásában. A befogadók ritkán érzékelik a tankönyvekben is megtalálható szempontok kisajátító

jellegét. A „klasszikus” értékek megszilárdításában pedig sokkal nagyobb hatása van az ilyen módon történő kanonizációnak, mint például a kritikai vagy értelmezői eljárások-

nak, éppen ezért nem lett volna hasznosnak egy erre is kitérő elméleti bevezetés (*Boka*, 2003).

Az egyes fejezeteken belül oldalpárokba rendezett alfejezeteket találunk, ami praktikus a feldolgozás szempontjából, hiszen a tárgyalt résztema könnyen áttekinthető a diákok számára. Minden alfejezet felépítése azonos: egy rövid ráhangoló szöveggel indul, majd következik egy kb. másfél oldalas elméleti, irodalomtörténeti áttekintés, ezt követően pedig egy vitaindító kérdés és/vagy idézet, rövid fogalommagyarázat, a szövegfeldolgozást segítő kérdések, feladatok és egy kitekintő rész segíti az adott téma megismerését és megértését. Bár az egyes fejezeteket az irodalomtörténeti szemlélet uralja, látható az arra irányuló igyekezet, hogy más megközelítésmódokat is integráljanak a tanulási folyamatba. Míg a *Vitassuk meg!* rovat egy-egy problematikus – általában morális – kérdés közös megbeszélését, az érvek és ellenérvek kifejtését és megvitatását célozza, addig az *Irány a szöveg!* feladatcsokor az adott irodalmi korszakhoz kapcsolódó szövegek elemzését, értelmezését segíti. Az intertextualitás és intermedialitás beemelése pedig a fejezeteket záró kitekintő részekben valósult meg. Itt a tárgyalt irodalmi korszakhoz tematikusan kapcsoló, elsősorban kortárs szerzőket, műveket, irodalmi

az irodalom történeti megközelítése csupán egy a sok lehetséges út közül

szövegeket vagy filmrészleteket tárgyalnak meg. Ezek gyakran a diákok körében ismert, népszerű alkotások.

A tankönyvet egy szöveggyűjtemény és elektronikus tananyagok is kiegészítik, illetve tanári segédanyagként tartozik hozzá egy tanmenetjavaslat. A szöveggyűjtemény a megszokott módon közli a feldolgozásra szánt műveket és műrészleteket kommentár, bevezető és megjegyzés nélkül. Az oktatócsomaghoz készülő digitális anyagok minden fejezethez kiegészítő tananyagokat, interaktív feladatokat biztosítanak, és a kitekintő részekben tárgyalt filmrészleteket is tartalmazzák.

AZ IRODALOM 9. TANKÖNYV SZEMLÉLETE

Az irodalmi műveltséganyag szelekciója mindig előzetes döntéseket igényel. Nem mindegy ugyanis, hogy miként fogjuk fel az irodalmi folyamatot: szerzők történeteként, formatörténetként, eszmetörténetként, művelődéstörténetként vagy korstílusok történeteként. Egy ilyen választás meghatározza az irodalmi ismereteket rendszerbe szervező legfőbb elveket is, és olyan kérdéseket vet fel, mint hogy valóban szükségszerű jellemzője-e az irodalmiságnak a történetiség, és vajon nélkülözhetetlen-e az irodalmi jelenségek megértéséhez, és megvalósulhat-e a kronologikus feldolgozáson kívül más formában is. A kánon elavult részeinek mozdíthatatlanságát ugyanis elsősorban épp az oktatás jelenlegi intézményi háttere biztosítja (*Golden*, 2002).

A mai, posztmodern kor kihívásaira felelő irodalmi kánonnak törekedni kellene a diákokkal való dialógusra, a képességfejlesztés és az önmegértés segítésére, az irodalom történetiségét pedig az inter-

textualitás tapasztalatán keresztül kellene érzékeltetnie, a komikumot a tragikummal egyenrangúan szerepeltetnie, az adatközpontúság helyett a szövegértelmezői praxist előtérbe helyezni, a tanulók sokoldalú aktivizálását megcélozni, beépíteni az irodalmi játékokat és reflektálni a média generálta jelenségekre. A posztmodern irodalomszemlélet és pedagógia korántsem kánonellenes; feladatának nem annak eltörlését, hanem szerepe tudatosítását tekinti, képesé téve a tanulókat a kánonok előfeltevéseinek felismerésére, és a köztük való tudatos választásra (*Golden*, 2002).

A tankönyv összeállítói láthatóan igyekeztek az irodalomtörténet szigorú kereteit feloldani, ám ennek megvalósítása sokszor eklektikus, és egyetlen színvonalú munkát eredményezett. Az elméleti részek és a hozzájuk kapcsolódó fogalommagyarázatok a tömörítés következtében inkább kivonatjellegűek, a gondolatébresztés és az érdeklődés felkeltése helyett csupán az ismereteket foglalják össze. Mindez az irodalmi korszakok vagy egy-egy szerző életművének ismertetésénél még nem lenne akkora hiba, de az egyes művek bemutatásánál, ahol sokszor csupán tartalmi összefoglalást nyújt a szöveg, már valóban hiányérzetet kelthet tanárban és diákban egyaránt.

A vitaindító kérdés fontos része minden fejezetnek, hiszen kollektív megbeszélésre, önálló véleményformálásra ösztönöz, azonban a tankönyv arra enged következtetni, hogy ez a vita leginkább csak morális kérdések körül foroghat, mivel a legtöbb esetben erkölcsi problematikát vet fel (pl. a görög eposzok kapcsán: „Ér bármit is a rokonszenv, ha egy szalmaszálat sem teszünk odébb a barátunk érdekében? Mit gondolsz, meddig kell elmenni a segítségnyújtásban?”). Természetesen számos irodalmi mű értelmezésében megkerülhetetlenül jelen van a morális aspektus is, de talán nem

ez az egyetlen kérdéskör, amely érdemes a megvitatásra.

A konkrét szövegelemzést szolgáló feladatok szorosan a szöveggyűjteményben szereplő művekhez és szemelvényekhez kapcsolódnak, azok hatékony, akár önálló feldolgozását segítik. Ennek keretében a szépirodalmi szövegeken kívül olyan lényeges művészetelméleti írásokat is értelmeznek, mint pl. Arisztotelész *Poétikája*. A kérdések egy része azonban túl didaktikus ahhoz, hogy teret adjon az egyéni értelmezéseknek, és ezáltal valódi párbeszédet nyisson mű és befogadó között.

A tankönyv leginnovatívabb része a fejezeteket záró kitekintés. A történeti szemléletmód felbontása lehetőséget ad arra, hogy kortárs, a diákokhoz időben, szemléletben, kifejezőmódban közelálló művek is a tananyag részét képezzék. Ez pedig egyáltalán nem mellékes szempont, hiszen az évezredekkel ezelőtti, ókori és középkori szövegek feldolgozása, megértése nem kis feladat a 14–15 éves korosztály számára. Az intermedialis kapcsolódások kihasználása ugyanakkor hozzájárul ahhoz, hogy a klasszikus irodalom távolinak tűnő világát a gyerekek hétköznapi tapasztalatihoz, saját kulturális élményeihez közelítse. A művek társítása olykor kézenfekvő (pl. Villon és Faludy György összekapcsolása), vagy épp nagyon találó, és ezáltal kiváló ötletadó (pl. a reformáció és a *Mátrix* című film összevetése), máshol viszont inkább erőltetettnek tűnik, és nem feltételez valódi kapcsolatot (pl. a *Biblia* és Jack London regénye, *A vadon szava* társítása). Az sem mellékes a kortárs párhuzamok megítélésén, hogy milyen szempont szerint kapcsolódnak össze az egyes alkotások. Sok esetben a tankönyv készítőinek sikerült rámutatni a közös pontokra (pl. ilyen

a *Hamlet* és a *Batman*-film párhuzamba állítása), ám olykor szinte érthetetlen módon siklanak el a feltejt kérdések a lényegi egyezések mellett (pl. a mítoszok kapcsán idézett Harry Potter-sorozat esetén a fő problematika akörül bontakozik ki, hogy a regény- és filmsorozat vajon gyermekeknek vagy felnőtteknek szól, és közben alig érinti a modern mítoszok és a mítoszteremtés kérdését).

Ugyancsak az intermedialitás jegyében született a tankönyvet záró, *Irodalmi adaptációk a filmművészetben* címet viselő fejezet is, mely a korábban tárgyalt, legjellegesebb irodalmi alkotások megfilmesített változatait ismerteti, értelmezi. A filmművészet számára tehát kitüntetett szerep jut az irodalom mellett. Érdekes módon ez a fajta szoros összefonódás a képzőművészeti alkotások esetében már

a kérdések egy része azonban túl didaktikus ahhoz, hogy teret adjon az egyéni értelmezéseknek

nem jön létre a tankönyv oldalain: az egyes festmények, szobrok és egyéb műalkotások csupán illusztrációk, nem kapcsolódik hozzájuk külön feladat. Pedig a képzőművészet és a szépirodalom kölcsönös hatásrendszere is legalább ekkora figyelmet érdemelne.

A kitekintő részek olyan kortárs szerzők és művek megismerését is lehetővé teszik, amelyek jellemzően időhiány miatt kiszorulnak a középiskolai irodalomtanításból. Az intertextuális kapcsolódások révén pedig egy-egy műalkotás hatás- és recepciótörténete is felfejthetővé válik a tanóra keretei között. Ugyanitt kaptak helyet a populáris regiszterhez tartozó irodalmi és filmművészeti alkotások is. A tömegkultúra beemelése az iskolai tananyagba olyan előnyökkel jár, amelyek nem mellőzhetőek, ha meg akarjuk nyerni a diákokat az irodalomnak. Nem mindegy azonban, hogy miként, milyen módszerek és feladatok segítségével tesszük mindezt.

A 8-10 mondatos érvelő, értelmező vagy összehasonlító esszé mint állandó házi feladat, nem feltétlenül fogja meghozni a sikert. Az intertextualitásnak is teret adó részekhez kapcsolódó feladatok meglehetősen egysíkúak, így az érdeklődést felkeltő téma ellenére is rövid időn belül unalmassá válhatnak a diákok számára.

A legvitathatóbb részek azonban kétségkívül a fejezeteket indító, ráhangoló szövegek. Míg a tankönyveket általában az a vád szokta érni, hogy túl bonyolultan, az adott korosztály számára nehezen érthetően fogalmazzanak, addig itt pont az ellenkezőjéről van szó. A szerzőket feltehetően az a szándék vezette, hogy közel hozzák a tárgyalta korszakot, szerzőt vagy művet a gyerekekhez, ám ez sokszor olyan esetben megfogalmazásokat (pl. „A *Biblia* szerint Jézus eléggé extrém körülmények között született, de hát a szülés és a születés önmagában is rendkívüli dolog. Olyan esemény, amelyre nehéz teljesen felkészülni.” vagy „Te szoktál olvasni pihenésképpen? Milyen könyveket választasz? Vannak kedvenc szerzőid? Mi az, ami igazán kikapcsol? Ebben a leckében a *Dekameron* történeteiből olvasunk.”), stílári és mondat szerkesztési hibákat (pl. „Te hogy viselkedsz, ha boldog vagy, milyen vagy, amikor szomorú, dühös, kétségbeesett? Hogyan tudod kezelni az érzelmeid? Mitől találsz megnyugvást?”), vagy az előítéletesség határát súroló megfogalmazásokat („A klasszicizmus mindenben a szabályosságot, rendezettséget kedvelte. De nem idegesítő a szabályosra nyírt bokor? Nem zavaróak embertípusban a »kockák«”) eredményezett, amelyeket egy középiskolás már nem fog tudni komolyan venni. A bevezető mondatok túlzottan „gyermeteg” hangvétele éles ellentétben áll az utána következő irodalomtörténeti részek szaktudo-

mányos stílusával is, és nem tér vissza sem a vitaindító, sem a szövegértelmező, sem a kitekintő részekben. A tankönyv nyelvezete tehát nem tekinthető egységesnek, azt a benyomást kelti, mintha több, egymástól függetlenül készült szövegből állították volna össze.

ÖSSZEGZÉS

Kanonikus irodalmi alkotások esetében képtelenek vagyunk a szöveget előítéletek nélkül szemlélni, hiszen nem függetleníthetjük magunkat mindazoktól az információktól, amelyek ezeket a műveket akár észrevétlenül, akár szembeütően kísérik. Másképp olvassuk azokat az írásokat, amelyek kötelezőek az iskolában, vagy azt,

amelyről egy elismert kritikus azt állítja, remekművel van dolgunk, vagy éppen azt, amelyre kedvelt íróink mint példaképre és ihletforrásra hivatkoznak.

A tankönyvek kiemelten fontos szerepet töltenek be a kánon széleskörű elterjesztésében, és ezáltal a felnövekvő generációk irodalmi ízlésének és olvasási szokásainak alakításában. A kísérleti tankönyvvel szemben támasztott követelmények pedig szükségszerűen magasak, hiszen ez nem csupán egy irodalomtankönyv a sok közül, hanem – több száz gyermek és tanár számára már most is – a TANKÖNYV. Éppen ezért a legkisebb hiányosságai, gyengeségei felett sem lehet elsiklani.

Bár érzékelhető az irodalomtörténet kizárólagosságának megtörésére irányuló igyekezet, a tankönyv és az egész oktatócsomag felépítése elsősorban a premodern irodalomtanítási modellt követi. Kronologikus megközelítés jellemzi, melyben

a tankönyv nyelvezete
tehát nem tekinthető
egységesnek

kiemelt helyet kap az egyes korszakok, szerzői életrajzok és pályaképek bemutatása. Mindez nem véletlen, és nem csupán a szerzői szándéknak köszönhető, hiszen tartalmát és felépítését tekintve szorosan az új Nat-hoz és kerettantervhez igazodik. Az alaptantervben meghatározott közműveltségi tartalmak – amelyek a magyar nyelv és irodalom tantárgy szempontjából pl. a kötelező és kötelezően választható olvasmányokat is pontosan rögzítik –, és az ezeket tovább konkretizáló kerettanterv nem hagy túl nagy mozgásteret sem a tankönyvírók, sem a pedagógusok számára.

Az intertextualitás és intermedialitás tananyagszervező elvként való beemelése jelzi az elmozdulás igényét egy modernebb, a mai kor igényeit és a gyerekek érdeklődését egyaránt szem előtt tartó irodalomtanítás felé, viszont ezek aránya és kidolgozottsága erősen kifogásolható. Az eklektikuság a tankönyv szemléletére, tartalmára, stílusára egyaránt jellemző. Elsősorban bővíteni, és nem újraírni próbálja az irodalmi kánont, ezzel azonban tovább szaporítja a tantervekben előírt, amúgy is túlzottan nagy mennyiségű irodalmi anyagot.

Az egységesített tananyag veszélyeit (Knausz, 2012) az irodalomtanítás tekin-

tetében sem hagyhatjuk figyelmen kívül. A tanulási tartalmak uniformizálása szükségszerűen csökkenti az oktatás hatékonyságát, hiszen azzal jár, hogy a gyerekek egy része csak felszínesen tud foglalkozni az előírt tanulási tartalmakkal. Így kevesebb tudáshoz jutnak, és hosszú távon az az érzés alakul ki bennük, hogy ez az egész nem fontos, valójában nem kell vele foglalkozni. A felszínes tananyag-feldolgozás ezáltal a tudatlanság újratermelésének eszköze lesz. Egyes tanítási stratégiák – különösen a leghatékonyabb, a tanulók érdeklődésére és motivációjára építő módszerek – nem képesek az előre meghatározott tananyaghoz alkalmazkodni. Az uniformizált tananyag továbbá nem számol a gyermek sajátos világával, kultúrájával sem.

A tankönyvek ugyan nem függetleníthetik magukat a tantervek által előírt követelményektől, ám összeállításuk során nem mellőzhető a tanulók olvasóvá nevelésének szempontja sem. Az így közvetített irodalmi kánon ugyanis nagymértékben hozzájárul az olvasási kedv felkeltéséhez, de akár csökkentéséhez is, egy életre meghatározva az olvasáshoz, az irodalomhoz való viszonyt.

IRODALOM

- Arató László és Pála Károly (2006): *A szöveg vonzásában I–III*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Boka László (2003): A divattól a kultuszig. Kanonizáció és a „szerzői arc” az 1957 utáni erdélyi magyar irodalom magyarországi recepciójában. In: Dobos István és Szegedy-Maszák Mihály (szerk.): *Kánon és kanonizáció*. Csokonai, Debrecen. 35-51.
- Bókay Antal (1998): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (főszerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann, Celldömölk. 73-105.
- Dobos István és Szegedy-Maszák Mihály (2003, szerk.): *Kánon és kanonizáció*. Csokonai, Debrecen.
- F. Dárdai Ágnes (2001): A tankönyvek megítélésének minőségi paraméterei. In: Karlovitz János (szerk.): *Tankönyvelméleti tanácskozás*. Tankönyvesek Országos Szövetsége, Budapest. 56-61.
- F. Dárdai Ágnes és Kojanitz László (2007): A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*. 1. sz. 56-69.

- Fűzfa Balázs (2010): *Irodalom 9*. Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- Golden Dániel (2002): Kánon és közoktatás – az irodalomtanítás esélyei. In: Bengi László és Sz. Molnár Szilvia (szerk.): *Kánon és olvasás. Kultúra és közvetítés II.*, Fiatal Írók Szövetsége, Budapest. 7-31.
- Gordon Győri János (2009): Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány. Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában. *Könyv és nevelés*. 2. sz. 27-35.
- Kojanitz László (2014): A kísérleti tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere. *Új pedagógiai szemle*, 5–6. sz. 45-68.
- Knausz Imre (2012): A kötött tananyag és az oktatás hatékonysága. *Tani-tani Online* http://www.tani-tani.info/a_kotott_tananyag (2015. 06. 22.)
- Kulcsár Szabó Zoltán (1998): *Hagyomány és kontextus*. Universitas, Budapest.
- Pethőné Nagy Csilla (2009): *Irodalom 9*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rohonyi Zoltán (2001): *Irodalmi kánon és kanonizáció*, Osiris, Budapest.
- Valaczka András (2014): *Irodalom 9*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Szentendrei Néprajzi Múzeum – múzeumpedagógiai program



Nyári tábor – Biztonság, bizalom
Az értelmi sérült gyerekek és a középiskolások között gyorsan kialakult a bizalom a közös feladatok végzése közben.

Nyári tábor – Az élet vize
A mesék világa csodálatos, de felismerjük-e a hétköznapi csodákat? A Sztaravoda-forrás hűs vize nemcsak testi, hanem lelki felüdülést is adott mindkét félnek a közös élményen keresztül.



Nyári tábor – Vonatozás fapadoson
A fiatalok minden nap azt a fogyatékossgal élőt patronálták, aki aznap őket választotta. A jó hangulat a hőségek ellenére is áthatotta *Az égig érő fa* népmesei helyszíneit, még a Skanzen-vonaton való zötykölődést is.



KANOVSZKI RENÁTA ANIKÓ

A kollégiumi nevelőtanár mint polihisztor

„Az, hogy az iskola – és benne a tanár – milyen volt, csak jó tíz évvel az iskola elvégzése után kezd kiderülni. A tanár nem is tudja – fogalma sincs –, hogy mikor hat igazán a növendékre, egy gesztussal, egy szóval, odavetett tréfás félmondattal.”
Németh László

PEDAGÓGIAI JELENETEK

ISKOLA ÉS KOLLÉGIUM: MÁS-MÁS NÉZŐPONTOK

Mikor huszonöt évesen, tavaly, kezemben a történelem-, etika-, valamint ember és társadalom műveltségterületi tanári diplomával próbáltam állást találni a közoktatásban, rendre azzal utasítottak vissza, hogy tapasztaltabb kollégát keresnek. Végül egy szakképző intézmény szavazott bizalmat nekem: kollégiumi nevelőtanárként és a kilencedik évfolyam csoportvezetőjeként gyakoronoki státust kaptam.

A kezdeti eufória elmúltával kérdések egész sorával szembesültem. Mit csinál egy kollégiumi nevelőtanár? Mit tanultunk erről a főiskolán? A közismereti tanári szakon szóba került-e egyáltalán a kollégiumi nevelőtanárok feladata vagy akár csak a kollégium szerepe? Hiába kutattam az emlékeimben, ez bizony kimaradt a mesterképzésből. Ott a legfontosabb a szaktárgyi módszertan volt – a nevelési módszerekről alig esett szó.

A kollégium a gyerekek második otthona, sokuknak pedig családi körülményeik miatt az első igazi otthonot jelenti. Itt nyilvánul meg valódi személyiségük, gyermeki énjük, itt törnek felszínre a tanulási vagy szocializációs nehézségek hátterében meghúzódó problémák. Mindebből a szaktanár a tanórákon keveset lát.

SERDÜLŐKOR: A MÁSODIK SZÜLETÉS

Egy szakképző intézményhez tartozó kollégium lakóinak zöme 14–18 éves, tehát vagy éppen a serdülés küszöbén áll, vagy már nyakig benne van. Vekerdy Tamás nagyon pontosan ragadja meg ennek az átalakulásnak a lényegét: „Minden szülés, minden születés nehéz és fájdalmas. Annak is, aki szül, és annak is, aki megszületik. Az anyának is – a gyerekeknek is. A családnak is – a kamaszoknak is.”¹ A serdülőkor

¹ Vekerdy Tamás (2005): *Kamaszkor körül*. Holnap, Budapest. 16. o.

egy második születés: a serdülő a család védőburkából kilép a külvilágba. Különösen nehéz lehet ez annak, aki kollégiumba kerül, mert ott nemcsak a kortársakkal, hanem egy új, felnőttekkel teli informális közzeggel is el kell fogadtatnia magát. A kamasz gyerekek mindennapjait átszövi a bizonytalanság, gyakran sodródnak váratlan döntési helyzetekbe, miközben igyekeznek megbarátkozni a felelősségvállalás gondolatával.

Vekerdy Tamás könyvében négy társadalmi vádpontban foglalja össze azokat a serdülőkori attitűdöket, melyek leginkább irritálják a környezetet: a kamasz hazudik, lusta, szemtelen és szerelmes.² De vajon mit jeleznek ezek a viselkedésformák? A kamasz *hazudik*, mert saját épülő világát óvja a lesekedőktől; hisz még nem tudja felmérni, ki milyen szándékkal akarja azt megismerni. A serdülők változó kedélyállapotuk miatt gyakran tolakodásnak érzik a közeledést, és így próbálják elhárítani. A kamasz *lusta*, mert ez korából adódó, úgynevezett élettani lustaság. Ez az állapot a testében végbemenő változásokkal indokolható, melyek szellemileg és fizikailag egyaránt megviselik. A restség másik oka lehet az álmodozásra, a nap eseményein való elmerengésre, a fantáziálásra való igény, mely mind-mind segíti az információk feldolgozását és a belső feszültség levezetését. A kamasz *szemtelen*, mert a felnőttekkel szemben így próbálja feszegetni saját határait. Erickson szerepkísérletezésnek nevezi azt az állapotot, amikor egy kamasz identitását keresve új szerepeket próbál ki. Ezekben egyedül és segítség nélkül akar mindent megcsinálni, és nehezen viseli a kritikát. Végül: a kamasz *szerelmes*, mert

a hormonjai erre ösztönzik, fel akarja fedezni a másik nemet, és mert próbál olyan embert találni, aki maximálisan megérti és a társa tud lenni. Françoise Dolto szerint a kamaszok olyanok, mint a homárok, melyek ha kinövik páncéljukat, mindaddig sérülékenyek, míg újat nem növesztenek.³

A kollégiumi nevelőtanárok helyzetükből adódóan jobban ráláthatnak a serdülő gyermekek nehézségeire, hátterükre, családi helyzetükre, teljes személyiségükre. A szaktanárok és a kollégiumi nevelők közötti együttműködés éppen ezért sokat segíthet abban, hogy minél árnyaltabb képet kaphassunk növendékeinkről.

A SZABÁLYOZÁS

A kollégiumi nevelés országos alapprogramja így ír a kollégiumok feladatáról:

„A kollégium a köznevelési rendszer szakmailag önálló intézménye. [...] Tevékenysége során megteremti a feltételeket az iskolai tanulmányok sikeres folytatásához, kiegészíti a családi és iskolai nevelést és oktatást, egyúttal szociális ellátást, biztonságot, valamint érzelmi védettséget is nyújt.”⁴

Ezek alapján elmondható, hogy Abraham Maslow motivációs piramisának minden lépcsőfokát biztosítani kell a kollégiumban ahhoz, hogy a gyermek a kognitív képességek kibontakozása mellett testileg, lelkileg egyaránt fejlődjön. A megfelelő működés érdekében minden bentlakásos

² I.m., 10. o.

³ Françoise Dolto (2012): *A kamaszkor védelmében, avagy a homár drámája*. Pont kiadó, Budapest. 106. o.

⁴ A kollégiumi nevelés országos alapprogramja. 1. melléklet az 59/2013. (VIII. 9.) EMMI-rendelethez. Magyar Közlöny, 2013/133, 65492. o.

intézménynek el kell készítenie a saját pedagógiai programját az Alapprogramban meghatározott elvek, célok és feladatok alapján.

Ezek szerint nekem mint csoportvezetőnek előírt és kiemelt feladatom, hogy az iskolaidőn túl tematikus foglalkozásokat tartsak a gyerekeknek a felsorolt témakörökben: a tanulás tanítása, erkölcsi és hazafias nevelés, nemzeti öntudat, állampolgárságra, demokráciára nevelés, az önismeret és a társas kultúra fejlesztése, a családi életre nevelés, a testi és lelki egészségre nevelés, felelősségvállalás másokért, önkéntesség, fenntarthatóság, környezet-tudatosság, pályorientáció, gazdasági és pénzügyi nevelés, médiatudatosságra nevelés. Mivel ezek a témák az iskolai osztályfőnöki órákon is évről évre előkerülnek, nem könnyű felcigázni velük a sokszor külön-órakról, szakkörökről érkező, kimerült diákok kedvét. Véletlenszerűen kialakított csoportmunkában dolgozunk, ami abban is segít, hogy jobban megismerjék egymást, fejlődjön alkalmazkodóképességük, és megtanulják az együttműködést. Gyakran adok kreatív, elgondolkodtató, szokatlan feladatokat, és igyekszem a médiából vagy a hétköznapi életből ismert példákon keresztül felkelteni érdeklődésüket.

Igen sokrétűek tehát a kollégiumi nevelőtanárral szembeni elvárások. Ezért úgy gondolom, hogy a tanárképzésben hasznos lenne, ha a kötelező tanítási gyakorlat mellett a hallgatók a nevelőtanári munkába is belekóstolhatnának. Nem szabad lebecsülni a pozíció támasztotta kihívásokat, épp ellenkezőleg: a kollégium igazi mélyvíz.

A MÉLYVÍZBEN

Az első héten idősebb kollégáim igyekeztek lélekben felkészíteni az éjszakai ügyeletre; meséltek például a kilencven százalékban fiúk lakta kollégiumban előforduló „éjjeli pucér maratonról”. Az első néhány eseménytelen éjszaka után azonban tudomásul vettem – kissé csalódottam –, hogy semmiféle „beavatásban” nem lesz részem.

Talán mert egyenrangú félként kezeltem és kezelem ma is a diákokat, az erőfitogtatást fölöslegesnek tartom, de azt koromból adódóan

a kollégium
igazi mélyvíz

komolyan sem vennék. A saját csoportommal az első találkozásakor lefektettük a szabályokat. Elmondtam nekik: ahogy ők viszonyulnak hozzám, úgy bánok velük én is.⁵ Biztatásomra ők maguk alkották meg az együttléteinket mederben tartó csoportszabályokat. Tudják például, hogy ha bemutatják az írásbeli házi feladatot, vagy felmondják a szóbelit, utána azt csinálnak, amit akarnak. És én is. Juhász Gyula szerint: „A tanár az a gyerek, aki legtovább jár az iskolába.” Ha van időm, leülök közéjük Activityt játszani, lemegyek velük hógolyózni, megnézem az éjjel titokban egymásról készült videóikat. De ha azt mondom, munka van, akkor munka van és tanulni kell. Persze, előfordul, hogy a pillanat hevében kicsúszik a szájukon valami, amivel bántani akarnak, de vagy elnevetjük magunkat a dolgon, vagy később odajönnek bocsánatot kérni – és máris túllépünk az egészen. Történt olyan is, hogy az egyik diák szólt rá társára: „ezt azért nem

⁵ Érdekes volt 25 éves tanárként szembesülni a technikus képzésben részt vevő 21-22 év körüli diákokkal is. Az egyik próbatétel ebben a helyzetben a tegeződés-magázódás nehéz kérdése. Tegeztem őket, de magázást kértem tőlük, hogy tanárnak tekintsenek.

kellett volna mondani a tanárnőnek”. Más-kor egyszerűen csak megerősítenek; mint amikor két fiú megkérdezte, átjöhetnek-e az én csoportomba, mert ott valószínűleg többet tanulnának.

A kollégiumi nevelőtanár széles feladat-köre nemcsak jogi vagy etikai alapvetés, hanem hétköznapi tapasztalás is. Elsősor-ban és ténylegesen tanárok vagyunk, akik figyelemmel kísérjük diákjaink tanulmá-nyait, ha pedig szükséges, mind a közismer-eti, mind a szaktárgyakból korrepetáljuk őket. Másodsorban mi helyettesítjük a szülőt. A gyerekek hozzánk fordulhatnak, ha lelki problémájuk van. Ha betegek, és 40°C-os láznál nem jön ki az ügyelet, egy-szeriben ápolók leszünk. Ha gördeszkázás közben megsérülnek, elsősegélyt nyújtunk.

Gyakran adunk szexuális és egészségügyi tanácsokat, beszélgetések formájában egyfajta pszichoterápiát végzünk. Ha unatkoznak, felcsapunk idegenveze-tőnek, és elvisszük őket kirándulni, ha egy diák

olvasni akar, mi, mint afféle jó könyvtáros, kiderítjük, milyen könyv lenne a kedvére való – és még sorolhatnám. Talán túlzás nélkül állíthatom, hogy a nevelőtanár sze-repe szerint már-már polihisztor, emellett a váratlan helyzetek kezeléséhez a tolerancia és az empátia mellett nagyon jó alkalmaz-kodó- és problémamegoldó képességre van szüksége.

Bizonyos esetekre még így is nehéz fölkészülni. Mikor egy beilleszkedési és magatartási problémákkal küzdő fiú édesanyjával leültünk beszélgetni, olyan megrázó dolgok derültek ki otthoni körülményeiről, hogy kollégáimmal percekig szinte megszólalni sem tudtunk. Az asz-szony végül elzokogta, hogy aznap reggel veszítette el legidősebb gyermekét. Elme-nőben még megkérte a jelen lévő pedagó-

gusokat, hogy mindez maradjon titokban a kollégiumban élő fia előtt, mert csak hétvégén szeretné elmondani neki a rossz hírt. Ezután elhagyta a szobát, és mintha mi sem történt volna, odalépett a folyosón várakozó gyermekéhez, hogy higgadtan, mosolyogva váltson vele néhány szót. Az-nap, hazafelé még összefutottam a fiúval, aki széles mosolyt küldött felém búcsú-zásként; én pedig mást sem akartam, csak addig kibírni valahogy sírás nélkül, míg ki nem érek a kapun.

JÖVŐKÉPEK

Tudom, hogy nevelőtanári pályám során még sokszor fogok a fenti-hez hasonló élethelyzettel találkozni, különösen akkor, ha a szakiskolában maradok. Gyerekeink hetven százaléka ugyanis hátrányos helyzetű, ren-dezetlen családi háttérrel;

nem egy közülük a hétvégi hazautazás előtt megkérdezi, nem maradhatna-e inkább a kollégiumban. Néhány diákunk hétvégén-ként vagy az iskolai szünetekben dolgozik, de olyan is akad, aki egy kis zsebpénzért még hétköznapi, a tanórák után is elvégez ezt-azt (fűnyírást, kertészkedést idős em-bereknél). Növendékeink egy része arra készül, hogy az iskola befejezése után szülei vállalkozását fogja átvenni: az ő életük-ben nem a tanulás a legfontosabb, bár a szakmai tárgyakból jobban teljesítenek, mint a közismereti tárgyakból. A főiskola, az egyetem csak a tanulók alig 10%-ánál kerül szóba, a többség a szakma megszer-zése után saját lábára szeretne állni, esetleg fontolóra veszi az érettségét és a technikai képzést.

én pedig mást sem akartam, csak addig kibírni valahogy sírás nélkül, míg ki nem érek a kapun

Pedig a továbbtanulás teremthetné meg a felemelkedés esélyét azok számára, akik kedvezőtlen szociokulturális háttérrel rendelkeznek. Sok diákban megvan a szándék a kiszakadásra, de nincs bennük kitartás, mert nincs, aki otthonról támogatná és biztatná őket. Az iskola a tananyag mennyisége, a tanárok túlerheltsége és a magas osztálylétszám miatt nem tud kellő időt fordítani az egyéni bánásmódra. Bizonyos órákon előfordul differenciált oktatás, de szerintem ez nem elegendő. Ráadásul a szociális hátrányokkal rendelkező gyerekek már az óvodában nyelvi-kommunikációs lemaradásba kerülnek, s rendszerint egész életükre ott ragadnak. A kollégium lehet az az intézmény, ahol a délutáni foglalkozásokon – kellően motivált tanár irányításával és kellően motivált diákok részvételével – ezeket a hátrányokat valamelyest csökkenteni lehet. A kollégium a szociális és kulturális hátrányok ledolgozásának terepe.⁶

FARKASOK ÉS KAKASOK KÖZÖTT

Egy olyan kollégiumban, ahol a lakók 90%-a fiú, egy tanárnak szüntelenül alkalmazkodni kell, óriási szükség van a folyamatos megújulásra, a gyerekekhez vezető különutak meglelését segítő találékonyságra. A kollégiumi nevelő olyan, mint a színész, aki helyzettől függően mindig más szerepbe bújik. Stílus, életfelfogás,

az iskola a tananyag mennyisége, a tanárok túlerheltsége és a magas osztálylétszám miatt nem tud kellő időt fordítani az egyéni bánásmódra

mintha sok kis farkasfalka élne egymás mellett

érdeklődés szempontjából nagyon vegyes a társaság, a „deszkás srác”-tól a hungaristaig igen széles a skála. Ezért sok a konfliktus a fiúk között, főleg tanév elején, mikor

megerkeznek a nagyszájú kis kilencedikesek, akiket a nagyobbak úgymond „betörnek”. A legtöbb összeütközés azonban pusztán abból ered, hogy a diákok többsége még nem képes végighallgatni a másik fél mondandóját. Kritikus gondolkodás és

érvelni tudás híján makacsul védik a saját véleményüket. Ha összeütközésbe kerülnek, mindjárt az öklüket lengetik.

Nagyon erős hierarchia működik a gyerekek között, nemcsak a kollégium, hanem az egyes szobák szintjén is – mintha sok kis farkasfalka élne egymás mellett, mindegyik a maga alfahímjével. A rangsor azonban nem merev; érdekes megfigyelni, hogyan rendeződnek át az erőviszonyok, és mit okoznak ezek a változások. Van például olyan gyerekünk, akit testi adottságai és beszédhibája miatt gyakran csúfolnak, ezért visszahúzódó alkat. Ezt a magának való fiút egyszer csak felkarolta az egyik vezéregyéniség, ami egyaránt járt pozitív és negatív hatásokkal. Jó volt látni, hogy

az addig tartózkodó diák közösségi ember lett, barátokat szerzett, kinyílt a társai és a tanárai előtt. Ugyanakkor pártfogója rossz szokásait is átvette

(például rákapott a dohányozásra), és stílusát is utánózni kezdte, ami pedig nagyon távol állt az ő személyiségétől. Hamarosan újra a gúnyolódás céltáblája lett.

⁶ Földes Petra (2001): A kollégiumi szakmában ma még több a szív, mint az ész. Beszélgetés Ringhofer Ervinnel és Tóth Jánossal. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz.

A hierarchiában való feljebb jutás egyik fontosabb célja, hogy a fiúk minél jobb pozícióból indulhassanak a lányok kegyeiért vívott versengésben. Mindennapos a srácok közötti kakaskodás és féltékenység, amit a lányok persze módfelett élveznek és ki is használnak. Ha pedig összejön egy szerelmespár a kollégiumban, az mindig nagy hullámokat kavart ebben a zárt közösségben. Sokan drukkolnak, és mindent elkövetnek, hogy az álompár együtt maradjon, mások, főleg a fiú cimborák, megbántódnak, mert korábbi jó barátjuk egy lány miatt hanyagolja el őket. Valamilyen módon mindenki magáénak érzi az ügyet, beleüti az orrát, véleményt formál, fontoskodik – különösen, ha elkezdődnek a szerelmesek között megszokott civakodások. Ez utóbbiak inkább óriási küzdelmek – talán azért, mert a kamaszok csak éppen kóstolgatják a kötöttség érzését, de valójában még nincs elég türelmük egymáshoz. Ráadásul a nap nagy részét összezárva töltik az iskolában és a kollégiumban, nincs hely, sem idő a játékony egyedüllétre vagy legalább arra,

hogy ki-ki nagy ritkán a saját baráti körével legyen. A túl sok együttlét miatt előbb észreveszik a másik hibáit, rossz szokásait, amit fiatalágukból adódóan nem tudnak megfelelően kezelni és elfogadni.

Érdekes tapasztalat, hogy a fiúk ebben a közösségben jobban igénylik a tanárral való bizalmas beszélgetést, a lelkizést, mint a lányok. Amikor éjszakás vagyok, szinte minden alkalommal kioson hozzám valaki azzal az ürüggyel, hogy szeretne meginni velem egy teát. Pontosan tudom, hogy ez azt jelenti, ki akarja önteni a szívét. A lányok ezzel szemben inkább egymás között beszélnek meg, ha valami nyomja a lelküket; ha látványosan szenvednek, és rákérdezek, mi a baj, akkor is csak harapófófogóval lehet kihúzni belőlük néhány szót.

Rengeteget tanultam a kollégiumban. Például azt, hogy mit jelent alkalmazkodni és megújulni, mit jelent elfogadni, beleérezni, a dolgok mélyére nézni, ha kell, bevonódni, ha kell, kívül maradni. És nem félni olykor a „tanárkodás” helyett egyszerűen csak embernek lenni.

Szentendrei Néprajzi Múzeum – múzeumpedagógiai program



Nyári tábor – Kenyeres pajtások
Az integrált tábor lakói is közösen készítették el hamuban sült cipőikat a kiskondás lakodalmára. Az életrealitáshoz a teremtés meg tapasztalása, az alkotás élménye elengedhetetlen.

Nyári tábor – Nyújts segítő jóbort!

Az igazi segítség nem hivalkodó. A rászorulóknak nyújtott segítség akkor hatékony, ha gyors és szinte észrevétlen.





BAJOMI IVÁN

Széles körű konzultációk a francia közoktatás fejlesztéséről¹

KITEKINTÉS

BEVEZETÉS

Tanulmányomban egyfelől felvázolom a franciaországi közoktatás területén a közel-múltban megindult változásokat, másfelől igyekszem érzékeltetni, hogy 2012 óta miként módosultak a kapcsolatok az oktatás ügyében illetékes országos döntéshozók, a döntések által érintettek, pontosabban a nevükben fellépő érdekcsoportok és az oktatáskutatók között.

Írásom az oktatáspolitikai országos szintjére összpontosít, mindenekelőtt azért, mert az elmúlt évtizedek jelentős decentralizációs intézkedései ellenére a francia oktatásügyre továbbra is nagymértékben jellemző a központosítottság.² A 2012 óta bekövetkezett változások pedig azért érdemelnek figyelmet, mert François Hollande hatalomra kerülését követően egy igen sok elemből álló oktatásügyi reformfolyamatot

indult el, mindenekelőtt az alapképzés megerősítéséért. Ugyanakkor 2012-től nemcsak az alap- és a középfokú oktatás terén követett politika tartalma, hanem a politikaformálás módja is jelentősen megváltozott.

ELŐZMÉNYEK

A társadalmi párbeszédre nem törekvő, 2012 előtti oktatásirányítás

A Sarkozy elnöksége idején az oktatási tárcát irányító két miniszter – Xavier Darcos és utódja, Luc Chatel – nem tartotta fontosnak, hogy folyamatos és jó kapcsolatokat ápoljon a tanügy hagyományos kulcsszereplőivel, mindenekelőtt

¹ E tanulmány jelentős részben annak a feltáró munkának az eredménye, amelyre a TÁMOP 3.1.1-11/1-2012-0001 – A XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz kiemelt projekt keretében került sor. A vizsgálatról az Oktatási Hivatal gondozásában 2015 tavaszán jelent meg kötet: Bajomi Iván, Halász Gábor, Kovács István Vilmos és Prekopa Dóra: *A közneveléshez kapcsolódó jogi szabályozás nemzetközi helyzetképe* címmel. A francia közoktatás jelenlegi változásairól további információkhoz juthat az olvasó a szerző *Közszolgáltatás vagy menedzserizmus? A tanári szakmát érő franciaországi kihívások* címmel az *Educatio*® 2015/1. számában megjelent tanulmányból.

² A franciaországi decentralizációs folyamatok mérlegének megvonására az alábbi tanulmányomban tettem kísérletet: Bajomi Iván (2013): *Decentralizációs intézkedésekkel korrigált francia oktatásirányítási rendszer*. *Educatio*®, 1, 60-72.

a tanárszakszervezetekkel. A közoktatás legnagyobb taglétszámú, az alsó- és felső-középiszkolák pedagógusait tömörítő SNES-FSU szakszervezet vezetői például nyilatkoztak erről:

„Luc Chatel-ről nem tudjuk, hogy mit gondol, mielőtt fogad bennünket, és nem tudjuk a találkozó után sem. [...] Nincs valódi tárgyalás. A kormány szövevényével állunk szemben, aki azt mondja: azért vagyok itt, hogy végrehajtsam Nicolas Sarkozy politikáját. [...] A SNES szakszervezetben szinte visszasírják Xavier Darcos brutalitását: »Legalább úgy érezhettük, hogy tényleg egy beszélgetőpartnerrel állunk szemben. Voltak csatározásaink, de aztán mindkét fél törekedett a kompromisszumra. Míg Darcos azon volt, hogy velünk összeütközve gyengítsen meg bennünket, addig Chatel az el nem ismerés és egyfajta lenézés formájában teszi ugyanezt.«³

Az oktatási tárca zárt működés módját mutatja az is, hogy a minisztérium számos jelentését titkosították.⁴ A szocialista François Hollande választási győzelme után, 2012 tavaszán kinevezett új oktatási

miniszter, Vincent Peillon egyik első intézkedése az volt, hogy a tárca honlapján hozzáférhetővé tettek 17, addig nem nyilvános elemzést, amelyeket a minisztériumhoz tartozó Általános Felügyelet égisze alatt készítettek az előző miniszteri vezetés által kényesnek ítélt témákról.⁵

A Sarkozy-érában a tantervek kidolgozására és elfogadására is a zártság volt jellemző. 1990 és 2005 között a különböző érdekcsoportok képviselői (például a tanár-egyesületek delegáltjai) az Országos Tantervi Tanácson keresztül befolyásolhatták a tantervkészítési folyamatokat, ám 2005-ben, a politikai jobboldalt vezető Jacques Chirac második elnöki mandátuma idején megszüntették a testületet. A 2007-ben megválasztott jobboldali politikus, Nicolas Sarkozy elnökségének idején pedig még inkább központosították a tartalmi szabályozást:

„A tartalmi reform kérdése immár újra visszakерült a tanfelügyelökre támaszkodó miniszter és kabinetje kezébe. Ez a helyzet, amelyet egy közelmúltban született parlamenti határozat »zárt körben mozgó« és »kevésé átlátható« folyamatként jellemezett, egyfelől megmagyarázza azt, hogy miért oly hevesek a tantervekkel kapcsolatos viták, más-

³ Soulé, V. (2010. 09. 06.): Chatel ou le syndrome de l'édredon. [Chatel avagy a paplan-szindróma] *Libération*. Letöltés: http://www.liberation.fr/societe/2010/09/06/chatel-ou-le-syndrome-de-l-edredon_676842 (2015. 08. 17.)

⁴ Egy internetes cikk szerzője a következő módon jellemezte a tárca irányításmódjában bekövetkezett változást: „Sarkozy öt éves elnöksége idején az oktatási tárca Grenelle utcai székházában kormányzási elvvé emelték a titkosítást. A Tanfelügyelet jelentéseit titkosan kezelték, titkosan működött, hamar feloszlott bizottságok semmiből előhúzott szövegei váltak hivatalos tantervekké, miközben sosem mondták el, hogy milyen, az iskoláról szóló általánosabb jövőkép jegyében alkották meg ezeket. [...] Most a másik véglet látszik érvényre jutni. Az új miniszter egyelőre annak a híve, hogy mindent ki kell rakni az asztalra. A titkosított jelentéseket nyilvánosságra hozták.” Baumard, M. (2012. 07. 08.): Vers des programmes plus transparents. [A tantervkészítés átláthatósága irányába tett lépések] *Le Monde Education*. Letöltés: <http://lemonde-educ.blog.lemonde.fr/2012/07/08/vers-des-programmes-plus-transparents/> (2015. 08. 17.)

⁵ Beyer, C. (2012. 05. 25.): Peillon lève le voile sur les «rapports secrets». [Peillon fellebbenti a fátylat a „titkos jelentésekről”.] *Le Figaro*. Letöltés: <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2012/05/25/01016-20120525ARTFIG00691-peillon-leve-le-voile-sur-les-rapports-secrets.php> (2015. 08. 17.)

felől óhatatlanul oda vezet majd, hogy újra a politika napirendjére kell majd tűzni egy olyan eljárásrend megalkotását, amely a tantervek kidolgozásának folyamatát szabályozza.”⁶

Hollande programja

A reformok bizonyos elemei már a szocialista elnökjelölt 2012. január 29-én megjelentetett programjában is megjelentek.⁷ François Hollande a tanári álláshelyeknek az előző elnöki ciklusban bekövetkezett jelentős csökkenésével szemben nagyszámú új álláshely létesítését helyezte kilátásba, és ígéretet tett egy új, színvonalas tanárképzési rendszer létrehozására. Emellett

célul tűzte ki, hogy a kétéves gyerekek óvodáztatása újra széles körben lehetővé váljon. Megígérte továbbá a kedvezőtlenebb adottságú körzetek tanárelátottságának javítását, az óvodai és az ötéves elemi iskolai képzés megerősítését. Elkötelezte magát amellett, hogy a franciaországi, Európában példátlanul számító anomáliák megszüntetése érdekében felülvizsgálják a tanítási nap, hét és a tanév szerveződését.⁸ Ígéretet tett arra is, hogy valóban szabályozó erejű dokumentummá tegyék és egyben meg is újítsák az alsó-középségszint végére elcsúsz-

títandó ismeretanyagokat és készségeket tartalmazó egységes követelményrendszert. Ezt „közös alapok” (socle commun) néven 2005-ben törvénybe foglalták ugyan, ám az iskolai gyakorlatban végül nem vert gyökeret ez a megoldás. (A „közös alapok” meghatározása révén kívánták elősegíteni azt, hogy a felső-középségszint utánzó, ha úgy tetszik, elitista szellemben működő alsó-középségszint iskolákban ne az elitképzés színtere legyen, hanem az egész korosztály képességeit és tudását fejlessze.) Hollande elkötelezte magát a tanítási módszereknek a pedagógusok bevonásával történő megújítása mellett: célul tűzte ki például, hogy az ötéves elnöki mandátuma végére megfelelődjön az iskola-rendszer végbizonyítvány nélkül elhagyók száma, s ezt elérendő személyre

szabott segítségben részesüljenek a tanulási nehézségekkel küzdők.

A 2013 januárjára jelentősen kibővült közoktatási programcsomag

A választások előtt több hónappal megfogalmazott közoktatási programkezdemény utóbb számos új elemmel egészült ki. A bővülés mikéntjéről nem sikerült pontos

⁶ Pierre, C. (2012): *Le Conseil national des programmes (1985–1994): l’institutionnalisation chaotique d’une entreprise réformatrice* [Az Országos Tantervi Tanács (1985–1994): Egy reformterv kaotikus intézményesülése]. *Politix*, 2. sz., 106–107.

⁷ *Les 60 engagements pour la France, le projet de François Hollande* [60 vállalás Franciaország érdekében, François Hollande programja] Letöltés: www.parti-socialiste.fr/articles/les-60-engagements-pour-la-france-le-projet-de-francois-hollande (2015. 08. 17.)

⁸ Az állam és az egyház radikális szétválasztásának elvével összhangban a francia állami iskolákban tilos a vallásoktatás, ezért a tanulók a hét egy bizonyos napján (újabbban szerdán) szabadnapot kapnak, hogy részt vehessenek az iskolán kívüli hittanórákon; az így kiesett időt a hét többi napján kell pótolniuk. Neheztelte a helyzetet, hogy Sarkozy elnöksége alatt eltörölték a szombat délelőtti tanítást, aminek következtében négynapossá vált a tanítási hét.

képet alkotnom, de feltételezem, hogy a választások utáni hónapokban lezajlott széles körű konzultációs folyamat eredményeit tükrözi az egy évvel későbbi törvénytervezet és intézkedéscsomag.

A már említett prioritásokon túl előtérbe került az az elv, hogy az erőforrásokat az alapfokú képzés javára kell átcsoportosítani, többek között azért, hogy ne csak egy tanító jusson egy osztályra. Célul tűzték ki azt is, hogy könnyebbé váljon az elemi iskola és az alsó-középsiskola közötti átmenet. A tervek között megjelenik a tanulási nehézségekkel küzdő diákoknak nyújtott támogatási formák megújítása és a művészeti, kulturális nevelés mindenki számára hozzáférhető, új rendszerének kialakítása. Az intézkedéscsomag egyes pontjai nem „csupán” az esélyegyenlőség növelésére irányulnak, hanem a tanári munka szakszerűsödését is szolgálják, emellett hozzájárulnak ahhoz, hogy az iskola barátságos, élhető helyé váljon, ahol a diákok mentesülnek a francia oktatási rendszerre különösen jellemző túlterheltségtől. E célok jegyében előtérbe kerültek a tanulók iskolai égisz alatt zajló szabadidős tevékenységei. Mivel ezek megszervezése jelentős külső, főként önkormányzati erőforrások bevonását igényli, hangsúlyosan jelent meg a célok között az állami iskolák és a helyhatóságok közötti kapcsolatok rendezése.

Bekerültek a programba olyan pontok is, amelyek az iskolák által közvetített ismeretek és készségek konszenzusos, átlátható keretek közötti megújítását és egyben vonzóná téételét, illetve olyan tartalmak előtérbe állítását szolgálják, amelyek a társadalmi kohézió fenntartásához szükségesek. Így kilátásba helyezték az Országos Tantervi Tanács létrehozását és az erkölcsi és állampolgári nevelés bevezetését.

Végül meg kell említeni az Oktatási Rendszer Működését Értékelő Országos

Tanács felállítására vonatkozó javaslatot, amely a korábbi oktatásirányítási rendszert kívánja egy igen fontos ponton korrigálni. Bár Franciaországban nagy múltra tekinthet vissza az oktatásügyi értékelés, az e téren felhalmozódott ismeretek, tapasztalatok nem juthattak kellőképpen érvényre. Ez részben az értékelő tevékenységek szétforgácsoltságára, koordinátlanságára vezethető vissza, részben arra, hogy az értékelő tevékenységek oroszlánrésze a minisztériumon belüli – vagyis az oktatásirányítási apparátus napi érdekeitől nem független – egységekben folyt.

Lépések az átláthatóság és a független értékelés felé

Az oktatási hatalmi mező zártságának megszüntetésére irányuló, 2012 nyarától érvényre jutott törekvések nem merültek ki a korábban titkolt elemzések publikálásában. Fontos megemlíteni, hogy egyes oktatáskutatók, egykori minisztériumi felsővezetők már a 2012-es kormányváltást megelőzően megkérdőjelezték azt a gyakorlatot, hogy az oktatásüggyel kapcsolatos elemzések, értékelések jelentős része a minisztériumi apparátus szervezeti egységeiben – az Értékelésért, Tervezésért és Hatékonyságért Felelős Főosztályon (Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance, DEPP) és az általános felügyeleten (L'inspection générale de l'éducation nationale) – születnek. Ez ugyanis nem tette lehetővé, hogy kellőképpen tárgyilagos, a tanügyi bürokrácia pillanatnyi érdekeinek esetleg ellentmondó megoldási javaslatokat is tartalmazó elemzések készüljenek.

Ám Jean-Claude Emin, a DEPP korábbi vezető munkatársa és az Oktatásügyi Értékelési Főtanács egykori titkára egy

interjúban úgy fogalmazott: az értékelést végző egység szervezeti önállósága önmagában nem biztosíték arra, hogy hiteles értékelések szülessenek. „Számomra nem az intézményi hovatartozás kérdése a legfontosabb (a minisztériumon belül vagy másutt, de akkor hol?), hanem az, hogy milyen feltételeket kell teremteni ahhoz, hogy szavatolhassuk ennek az értékelő intézménynek a függetlenségét”.

E szerint a következőkre van szükség:

- nyilvános munkaprogramra, melyet átlátható módon hoznak létre egy független tudományos bizottság felügyelete mellett;
- szabadon lehessen publikálni és terjeszteni az eredményeket;
- hozzá lehessen férni a minisztérium információs rendszeréhez;
- a Nemzeti Statisztikai Információs Tanács által kidolgozott deontológiai szabályokat betartva kezeljék a közpénzen létrehozott statisztikai információkat;
- ugyanannak az intézménynek az égisze alatt készüljenek a hazai adatfelvételek és a nemzetközi értékelések;
- olyan feltételek megteremtésére, hogy az oktatáskutatás valamennyi résztvevőjével együttműködve lehessen megszervezni az oktatás terén végzett értékelések szintézisét, illetve az eredmények kumulatív felhasználását.⁹

TÁRSADALMI PÁRBESZÉD, OKTATÁSÜGYI KONZULTÁCIÓK

Új közpolitikai koncepció

A Nicolas Sarkozy helyére lépett új elnök kormányának megalakulását követően, 2012 júniusa és októbere között négy bizottság ülésein, továbbá számos fővárosi és vidéki rendezvényen nagyszabású konzultációs folyamat zajlott le. E nyitás eszmei előzményének nemcsak Hollande egyik elnökjelölti ígérete tekinthető, mely szerint a tanítási módszereket a pedagógusokkal együttműködve kell megújítani. Már a program bevezetőjében is hangsúlyosan jelentek meg a modern plurális demokrácia alapértékei és működési elvei, köztük a részvételi lehetőségek létrehozásának és működtetésének az ígérete:

„Ezeket a változásokat Önökkel együtt valósítom majd meg. A közjó érvényesítése érdekében építeni kell a bérből élők és a vállalkozók, a választott önkormányzati képviselők, az egyesületek és az állampolgárok aktivitására. Meg fogom erősíteni a parlament szerepét. Lehetővé teszem majd, hogy az igazságszolgáltatás megfelelő erőforrások birtokában teljesen függetlenül működhessen. Újabb lökést adok majd a decentralizációnak. Bízni fogok az ország eleven erőiben.”¹⁰

⁹ Emin, J.-C. (2011. 09. 27.): Le ministère est capable d'élaborer des indicateurs fiables mais est-il capable de les publier? [A minisztérium elő tud állítani megbízható jelzőszámokat, de vajon képes-e publikálni ezeket?] *Le café pédagogique*. Letöltés: <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2011/09/270911Emin.aspx> (2015. 08. 17.)

¹⁰ *Les 60 engagements pour la France, le projet de François Hollande* [60 vállalás Franciaország érdekében, François Hollande programja] Letöltés: www.parti-socialiste.fr/articles/les-60-engagements-pour-la-france-le-projet-de-francois-hollande (2015. 08. 17.)

A már 2012 nyarán meghirdetett új, ambiciózus, de csak lazán körvonalozott közoktatás-fejlesztési elképzelés a hangzatos *Az oktatás új alapokra helyezése* (Refondation de l'école) címet kapta. A köztársasági elnök 2012. július 4-én bejelentette, hogy nagyszabású konzultációs folyamatot indítanak, melynek eredményeit felhasználva törvényjavaslatot dolgoznak ki.¹¹ A közoktatással kapcsolatos új közpolitikai koncepció részletei csak a három hónapig tartó (igaz, részben a nyári iskolai szünet idejére eső), előre ismertetett szerkezetű konzultációs folyamat első szakaszát követően, 2012 októberére alakultak ki.¹²

Fejlesztési területek

Az oktatási tárca prioritásai a konzultációs folyamat keretében létrejött négy munkacsoport napirendjére tűzött résztémákból rajzolódott ki. Az egyes munkacsoportok a következők voltak:

„Sikeresebb iskoláztatás mindenkinek”

E munkacsoportnak elsősorban azon kellett gondolkodnia, miként lehetne elősegíteni, hogy valamennyi gyermek iskoláztatása sikeres legyen – többek között az iskolai kezdő szakasz megerősítésével, az alsó-középszintű tanulmányok végéig elsajátítandó ismereteket és készségeket meghatározó követelményrendszer jobb

érvényre juttatásával, valamint a korai, végbizonyítvány nélküli iskolaelhagyás megelőzésével.

„A tanulók a reform középpontjában”

Ebben a szekcióban arra keresték a választ, miként lehetne „gyermekbarátabbá” tenni a tanulók iskolai terhelését, hogyan lehetne nagyobb figyelmet fordítani a diákok egészségére és több segítséget adni a fogyatékkal élő gyermekeknek, hogyan lehetne békésebbé tenni az iskolák légkörét, illetve milyen szerepet játszhatnak az iskolák a társadalmi együttélésre képes, aktív állampolgárok nevelésében.

„Igazságos és hatékony oktatási rendszer”

Itt azt vitatták meg a résztvevők, hogyan lehetne előrelépést elérni az iskolai informatika fejlesztése terén, illetve miként csökkenthetők az iskoláztatással összefüggő területi egyenlőtlenségek. Téma volt továbbá az oktatásirányítás és az iskolai értékelés megújításának kérdése, valamint a szülők és az iskola közötti kapcsolatok problémaköre.

„Jól képzett és elismert tanszemélyzet”

E bizottság munkájának középpontjában a közoktatásban dolgozók képzésének és továbbképzésének megújítása, az iskoláztatásban dolgozók feladatkörének újradefiniálása, illetve az elvégzett munka értékelése és elismerése állt.

¹¹ Peillon, V. és Pau-Langevin, G. (2012. 07. 04.) Le lancement de la concertation sur la refondation de l'École de la République et la scolarisation des élèves en situation de handicap au Conseil des ministres du mercredi 4 juillet 2012. Letöltés: <http://www.education.gouv.fr/cid60835/le-lancement-de-la-concertation-sur-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique-et-la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap-au-conseil-des-ministres-du-mercredi-4-juillet-2012.html> (2015. 08. 17.)

¹² A törvény által nem előírt, széles körű konzultációknak több évtizedes hagyományuk van a francia oktatási rendszerben. Az iskolai időfelhasználás kérdéseivel kapcsolatos konzultációról lásd: <http://www.education.gouv.fr/cid54315/consultation-nationale-sur-les-rythmes-scolaires-retrouvez-les-contributions.html?feuilleCSS=chrome> A folyamatosan működő konzultatív testületekről lásd: Bajomi Iván (1988): A franciaországi oktatáspolitikai harcok helyi intézményes keretei. *Szociológia*, 1. 89–106.

A 2012-es konzultációs folyamat első szakaszának jellemzői

A több hétig hetente kétszer ülésező munkacsoportok tevékenységében összesen 800 fő vett részt. Az állam- és a tanügyigazgatásban dolgozók, neves pedagógiai szakemberek, ismert hazai és külföldi oktatáskutatók, vállalatvezetők, iskolaigazgatók, parlamenti képviselők és szenátorok, munkáltatókat, önkormányzatokat összefogó francia egyesületek vezetői, pedagógus-szakszervezetek, különféle pedagógiai egyesületek, társadalmi szervezetek (például a hátrányos helyzetűeket segítő ATD-Quart-Monde szervezet, a Katolikus Segély delegáltjai összesen 300 órán át tanácskoztak. Az országos szintű eszmecserék mellett regionális megbeszélésekre és tankerületekhez kapcsolódó vitákra¹³ is sor került. Ezek egyikének menetét, a vitákban elhangzott véleményeket is meg lehet ismerni annak a dokumentumnak köszönhetően, amelyet a törvényhez kapcsolódó konzultációs folyamatot szolgáló honlapon helyeztek el. A konzultációs folyamathoz kapcsolódó internetes oldalt közel 175000 látogató kereste fel, és 8200 internetező nyilvánított véleményt.¹⁴

A konzultáció webes nyilvánossága: pozitívumok és negatívumok

A konzultációt az interneten is követhették az érdeklődők. A honlapon „forrásközpontot” (Centre de ressources) alakítottak ki: ide kerültek többek között a munkacsoportokban folytatott viták alapjául szolgáló összefoglalók, de helyet kaptak itt friss elemzések is, köztük az oktatási tárca értékelési főosztálya által készített tanulmányok, valamint az OECD és az EU égisze alatt született munkák.

A webes dokumentálás azonban nem volt teljes körű, hiszen a különböző bizottsági ülésekről, a helyi szintű vitákról született feljegyzések, hangfelvételek hiányoznak a honlapról, jóllehet nyilván készültek ilyenek. Az sem derül ki az oldalról, hogy létezik-e olyan szöveg, amely a vitában elhangzott vélemények összegző bemutatására tesz kísérletet. A ma már csupán archivált állapotban hozzáférhető weblapon a konzultációs folyamat keretében megfogalmazott írásos véleményeknek csupán egy része olvasható: számos értékelés csak az adott szereplő, illetve szervezet honlapján szerepelt, ezek egy része pedig ma már nem elérhető.

A hozzáférhető dokumentumok alapján azonban megállapítható, hogy számos szereplő láthatóan komolyan vette a kon-

¹³ Ezek egyikéről lásd: *Refondons l'école de la République: Contribution de l'Académie de Montpellier* [Helyezzük új alapokra a Köztársaság iskoláját: A Montpellier-i Tankerület hozzájárulása a konzultációs folyamathoz]. Letöltés: http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/10/concertation_2012_synthese_montpellier2.pdf (2015. 08. 17.)

¹⁴ (n. n.) (2012. 10. 03.) *Clôture des débats de la concertation*. Letöltés: www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/actualite/cloture-des-debats-de-la-concertation/ (2015. 08. 17.)

zultációt, és terjedelmes állásfoglalásokat juttatott el a konzultáció irányítóihoz.¹⁵

Noha az oktatási reformfolyamat igen sok dokumentumához hozzáférhetünk az interneten, teljes átláthatóságról nem beszélhetünk, sőt azt is meg kell állapítanunk, hogy a politikaformálás bizonyos mozzanatairól egyáltalán nem értesülhetünk. Nem ismerjük például a reformfolyamat korai dokumentumait, előkészítő anyagait, miként azt sem, hogy a különböző szereplőknek (kutatóknak, érdekszervezeteknek stb.) a törvényalkotás során tett megnyilatkozásait, javaslatait hogyan fogadta az oktatási tárca.

A konzultációs folyamat társadalmi megítélése

Thierry Cadart, a SGEN-CFDT szakszervezet vezetője egy oktatáspolitikai blogon így értékelte a konzultációs folyamatot:

„Az egyes munkacsoportokban és az egyes témáknál másként zajlik a konzultáció. Összességében biztató a dolog. Az elhangzottak azt jelzik, hogy létezik egyfajta elkötelezettség az iskoláztatás iránt, és a diagnózis tekintetében is felfedezhető nézetazonosság. Markáns diskurzus körvonalazódik arról, hogy

milyenné váljon az iskola. Összességében azt mondhatjuk, hogy minden résztvevő elképzelései fejlődnek. Az iskolaügy változásait illetően inkább optimisták lehetünk a tanácskozások végén.”¹⁶

Itt érdemes megemlíteni, hogy több olyan szereplő is elismerően nyilatkozott a folyamatról, akik egyébként éles kritikával illették a konzultációt követően közreadott jelentést. Egy szociológus, Choukri Ben Ayad például így fogalmazott:

„Fontosnak tartjuk kiemelni az eljárás részvételi jellegét. (Még akkor is, ha a témák a kiválasztás révén jelentősen behatárolták a vita kereteit.) Annak is örülünk, hogy felhagytak azzal az agresszív beszédmóddal, ami az előző időszakot jellemezte. Ugyanakkor a kételyeket és a fenntartásokat nem sikerült eloszlatni.”¹⁷

A konzultációs folyamat második, tárgyalásos szakasza

A konzultációsorozat 2012. szeptemberi lezárulását követően október elejére készült el a folyamat eredményeit összegző jelentés, amely alapjául szolgált a közoktatással

¹⁵ Egy példa a szakszervezeti ajánlások közül: Éducation: réduire les inégalités – Contribution CFDT à la Concertation „Refondons l'école de la République” [Oktatás: Az egyenlőtlenségek csökkentése – A CFDT Szakszervezet hozzájárulása a *Helyezzük új alapokra a köztársaság iskoláját* című konzultációs folyamathoz] CFDT (2012. szeptember), Letöltés: http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/10/refondonsecole_contributioncfdt.pdf (2015. 08. 17.)

¹⁶ Jarraud, F. (2012. 09. 18.): Refondation: L'École repeinte par le Sgen Cfdt. [Az alapok megújítása: Milyenre szeretné festeni az iskolát a SGEN_CFDT Szakszervezet?] *Le café pédagogique*. Letöltés: <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/09/18092012Article634835406247829799.aspx> (2015. 08. 17.)

¹⁷ Ayed, Ch. B. (2012. 10. 09.) Concertation sur l'école: le compte n'y est pas! [Konzultáció az iskoláról: valami hiányzik] *Le café pédagogique*. Letöltés: <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/10/09102012Article634853618631571249.aspx> (2015. 08. 17.)

kapcsolatos törvényjavaslat megszövegezéséhez.¹⁸ A jelentés elkészültét követően különféle érdekszervezetekkel tárgyalt az oktatási tárca vezetője, így például fogadta az egyetemisták nevében szóló szervezetek, a középiskolás diákszervezetek, a tanárszakszervezetek, a szülői szervezetek, illetve a helyi és területi önkormányzatokat összefogó szervezetek vezetőit, delegáltjait.

A TÖRVÉNYJAVASLAT, MELY ALIG FÉL ÉV ALATT VÉGIGJÁRTA A JOGALKOTÁS FEJLETT DEMOKRÁCIÁKBAN MEGSZOKOTT ÚTJÁT

2013 januárjában a törvényjavaslatot a Kutatás és a Felsőoktatás Nemzeti Tanácsa is megvitatta. Itt érdemes megemlíteni, hogy az alkotmányos előírásoknak megfelelően részletes hatástanulmány is készült a törvénytervezethez, amelynek szövegét bárki elolvashatja a francia kormány által működtetett Légifrance nevű honlapon.¹⁹ E helyütt nincs mód a dokumentum részletes értékelésére, azt azonban érdemes megemlíteni, hogy egy szenátorokat, illetve a regionális, a megyei és a helyi önkormányzatok képviselőit tömörítő,

2007 óta működő konzultatív testület (Jogszabályértékelő Konzultatív Testület – Commission consultative d'évaluation des normes – CCEN) 2013. január 10-i ülésén a grémium alelnöke, Philippe Laurent ugyan kedvezően nyilatkozott a jogszabályról, ám kritikaként megállapította többek között, hogy a hatástanulmány felületesen tárgyalja a nem az oktatási tárcát terhelő költségeket, például a törvénytervezet kapcsán a területi önkormányzatokra háruló anyagi terheket.²⁰ A SGEN-CFDT tanárszakszervezetének egyik közleményéből kiderül, hogy január végén tárgyalásokat folytattak az oktatási tárca képviselőivel arról, hogy az elkövetkező öt évben hogyan valósítsák meg a törvénytervezetben foglaltakat.²¹ A Francia Nemzetgyűlés oktatási és kulturális bizottsága majd két napig tárgyalta a törvényjavaslatot. 2013 márciusában egy hétig vitatták a nemzetgyűlés plenáris ülésén a javaslatot, melyet számos ponton módosítottak. Itt érdemes megemlíteni, hogy a PDF független diákszervezet honlapján megtalálható egy összefoglaló szöveg arról, mely pontokon módosult az első olvasatban 2013. március 19-én (320 igen, 227 nem szavazattal és 13 tartózkodás mellett) megszavazott törvényjavaslat.²² Ezt követően került 2013 májusának második felében

¹⁸ Letöltés: <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/la-demarche/rapport-de-la-concertation/> (2015. 07. 18.)

¹⁹ (n. n.) (2013. 01. 21.) *Projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Étude d'impact.* [A Köztársaság iskoláját újraalapozó kerettörvény és fejlesztési terv - Hatástanulmány] Letöltés http://www.legifrance.gouv.fr/affichLoiPubliee.do?idDocument=JORFDOLE0000269_73437&type=general (2015 08. 17.)

²⁰ (n. n.) (2013. 01. 21.) *Refondation de l'école : le „oui mais...”* de la CCEN au projet de loi Peillon [Az iskola új alapokra helyezése: A CCEN-nek a Peillon-törvényre adott válasza: „igen, de...”]. Letöltés: <http://www.localtis.info/cs/ContentServer?pagename=Localtis/Page/RecevoirArticleGratuitement&cid=1250264720422&c=LOCActu> (2015. 08. 17.)

²¹ *Le Sgen-CFDT reçu en audience à la DGESCO, le 28 janvier 2013.* [A Sgen-CFDT meghallgatáson a DGESCO-nál, 2013. január 28.] Letöltés: http://www.cfdt.fr/portail/sgen/au-jour-le-jour/audiences-et-instances/le-sgen-cfdt-recu-en-audience-a-la-dgesco-le-28-janvier-2013-prod_123588 (2015. 08. 17.)

²² *Point d'étape sur le projet de loi relatif à la refondation de l'école de la République.* [Újabb mérföldkő a Köztársaság iskoláját újraalapozó kerettörvény tervezete tekintetében] Letöltés: www.pde.fr/actualites/point-d-etape-sur-le-projet-de-loi-relatif-a-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique (2015. 08. 17.)

a Szenátus elé a szöveg, melyet először az oktatási, kulturális és kommunikációs bizottság tárgyalt, majd plenáris ülésen vitatták meg a jogszabályt, mely néhány ponton a Szenátusban is módosult.²³

A francia hivatalos közlöny (*Journal Officiel*) 2013. július 9-én jelentette meg és tette internetes formában is hozzáférhetővé a július 8-án elfogadott jogszabályt, mely a következő címet viseli: *A Köztársaság iskoláját újraalapozó kerettörvény és fejlesztési terv* (Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République). 2013 őszén jelentek meg a törvényben foglaltak végrehajtásáról szóló rendeletek, köztük az, mely az oktatási rendszer működését értékelő tanács (bővebben lásd alább) létrejöttéről rendelkezett.

A reformfolyamat ugyanakkor nem merült ki a jogalkotásban, illetve a reformhoz szükséges anyagi erőforrások felosztásában. Internetes távkutatást folytatva meggyőződhettem arról, hogy az oktatásirányítás apparátusának működése messze túlmutatott a pusztán adminisztratív intézkedéseken: az intézmények a kívánt változások előmozdítását segítő, fejlesztő tevékenységekre is vállalkoztak, például részletes ajánlások kidolgozásával.

KÉT ÚJ, AZ OKTATÁSI KERETTÖRVÉNY JEGYÉBEN SZÜLETETT INTÉZMÉNYES MEGOLDÁS

Az Oktatási Rendszer Működését Értékelő Nemzeti Tanács

Az oktatási kerettörvény 2013 őszi elfogadása után 2014 januárjában felállították az Oktatási Rendszer Működését Értékelő Nemzeti Tanács (Conseil national de l'évaluation du système scolaire – CNESCO)²⁴ elnevezésű, független intézményként meghatározott testületet. Ennek élére a köztársasági elnök Natalie Mons szociológust nevezte ki, akit az oktatási rendszereket értékelő nemzetközi vizsgálatokkal kapcsolatos munkái²⁵ tettek ismertté, és aki egyébként kulcsszerepet játszott a fent részletezett konzultációs folyamat irányításában. A nemrégiben létrejött testület tagjainak zöme az akadémiai szféra kutatóiból került ki, akik között két külföldi is akad. Ugyanakkor a tanácsnak tagja még két szenátor és két országgyűlési képviselő, valamint a Gazdasági, Szociális és Környezetvédelmi Tanács két delegáltja is.

A tanács nyilvánosságra hozta, hogy milyen témakörökben kíván vizsgálgatni. A napirendre tűzött témák között szerepel többek között, hogy miként lehetne növelni a különféle képzési formák közötti át-

²³ *Le Sénat adopte définitivement le projet de loi sur la refondation de l'école de la République.* [A Szenátus véglegesen jóváhagyta a köztársaság iskoláját újraalapozó kerettörvény tervezetét] Letöltés: http://www.senat.fr/espace_presse/actualites/201305/le_senat_examine_le_projet_de_loi_relatif_a_la_refondation_de_lecole.html (2015. 08. 17.)

²⁴ *Installation du Conseil national d'évaluation du système scolaire.* [Az Oktatási Rendszer Működését Értékelő Nemzeti Tanács felállítása] Letöltés: www.education.gouv.fr/cid76677/installation-du-conseil-national-d-evaluation-du-systeme-scolaire-cnesco.html (2015. 08. 17.)

²⁵ Mons, N. (2007): *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix?* [Az új oktatáspolitikák. Vajon jó válaszokat ad-e Franciaország?] Párizs: Presses universitaires de France.

járhatóságot; hogyan alakulnak az oktatás terén a területi egyenlőtlenségek; miként lehetne jobban figyelembe venni a diákok pszichológiai jellemzőit, motiváltságát; mit tehet az iskola annak érdekében, hogy a közéletben való részvételre jól felkészült fiatalok lépjenek ki az iskolarendszerből.²⁶

Konszenzusteremtő konferenciák

Fontos újdonság a testület működésében, hogy a szakértői elemzések, kutatások eredményeinek értékelésébe az oktatás legérintettebb szereplőit, a pedagógusokat és a szülőket is bevonják. 2015 januárjában tartották az első (és azóta rendszeres) „konszenzusteremtő konferenciát”, méghozzá a – Franciaországban még ma is jelentős, bár évtizedek óta csökkenő mértékű – évisméltés témakörében. A rendezvény után a laikus (azaz nem oktatáskutatással foglalkozó) résztvevők közül sorsolással kiválasztott zsűri tagjai az évisméltések visszاسzorítását célzó ajánlásokat fogalmaztak meg. A buktatás tilalma helyett a teljes pedagógiai cikluson átívelő fejlesztőtevékenységek szükségességét hangsúlyozták;

javasolták továbbá, hogy az évisméltésre ítélt diákok több hónapos, javítóvizsgával záruló nyári foglalkozásokon vehessenek részt.²⁷ Fontos változás, hogy a 2014 őszén született miniszteri rendelet értelmében az alsó- és felső-középiszkolákba járó diákokat 2015 őszétől csak kivételes esetekben (például elhúzódo betegség esetén) és kizárólag a szülők egyetértésével lehet majd évisméltésre utalni, ugyanakkor az év-

isméltőknek szakember irányításával, előre kialakított pedagógiai terv alapján zajló fejlesztésben kell részesülniük.

ZÁRSZÓ HELYETT

Az új értékelési tanács működése önmagában nyilván nem gyógyír a francia közoktatás valamennyi problémájára, ám fontos szerepe lehet abban, hogy az oktatás szereplői között az újszerű megoldások kialakítása, elterjesztése szempontjából kedvező dialógus alakulhasson ki. A párbeszéd pedig növelheti az új oktatáspolitikai intézkedések elfogadottságát.

²⁶ A CNESCO nyilvánosságra hozta a francia iskolát értékelni hivatott programot, amely az első ilyen jellegű független program: *Le Cnesco rend public le premier programme d'évaluation indépendante de l'école française*. Letöltés: <http://www.cnesco.fr/le-cnesco-rend-public-le-premier-programme-devaluation-independante-de-lecole-francaise/> (2015. 08. 17.)

²⁷ Máltához és Portugáliához hasonlóan Franciaországban sem létezik a javítóvizsga intézménye. Az ajánlást megfogalmazó francia pedagógusok egyik első szempontja az volt, hogy kellőképpen független bizottság mérlegelje a diák teljesítményét. (n. n.) (2015. 02. 05.) Des propositions contre le redoublement [Az évisméltések csökkentését célzó ajánlások]. *La croix*. Letöltés: <http://www.la-croix.com/Actualite/France/Des-propositions-contre-le-redoublement-2015-02-05-1277109> (2015. 08. 17.)



SZEMLE

MALALA JUSZUFZAI – CHRISTINA LAMB: ÉN VAGYOK
MALALA. LIBRI KÖNYVKIADÓ, 2013

Gyetvan Renáta: Ő Malala – a tanulás jogáért küzdő lány

*„Egy gyermek, egy tanár, egy könyv és egy toll meg tudja változtatni a világot.”
„Szívesen tanulok Newtonról és az alapelvekről, amelyeknek
az egész világ engedelmeskedik.”*

Malala

Malala 1997. július 12-én látta meg a napvilágot. Maivandi Malalairól, Afganisztán legnagyobb hősnőjéről kapta nevét, aki a pastuk Jeanne d’Arcja, minden pastu gyerek úgy nő fel, hogy ismeri Malalai történetét.

Mára Malala Juszufzai, a tanulás jogáért küzdő lány is igazi hőssé vált. 2011-ben neki ítelték a pakisztáni Nemzeti Ifjúsági Békédíjat, 2012-ben az ENSZ Malalánappá nyilvánította november 10-ét, a *Time* magazin pedig 2013-as listáján a világ száz legbefolyásosabb embere között szerepeltette. Emellett ő a valaha élt legfiatalabb Nobel-békedíjas, mely elismerést 2014-ben kapta meg.

„Szerettem volna eljutni minden szegénysorban élőhöz, munkára kényszerített gyermekhez, a terrorizmus áldozataihoz és a tanulástól megfosztottakhoz. A szívem mélyén azt reméltem, eljuthatok minden gyerekekhez, aki bátorságot meríthet a szavaimból, és ki mer állni a jogaiért” – írta

Malala az ENSZ-ben tartott beszédére emlékezve. Könyvét azoknak a lányoknak ajánlotta, akiket igazságtalanság ért, és akiket elhallgattattak.

A Christina Lamb újságíróval közösen írt önéletrajz elején olvasható előhangban a jelenleg családjával együtt Birminghamben élő Malala angliai mindennapjairól ír, illetve felidézi azt a napot, amikor Pakisztánban, az éppen

hazafelé tartó iskolabuszon rálőtt egy tálib fegyveres. A diáklány súlyos fejsérülést szenvedett. Az elbeszélés aztán a lány születésével indul. Betekintést nyerhetünk családjá történetébe, mesél nagyszüleiről, édesapjáról és édesanyjáról, a pastuk életéről, miközben végigkövetjük a legfontosabb eseményeket Pakisztánban, illetve a Szvát-völgyben, Malala szülőhelyén, ahová 2007 körül a tálibok egyre nagyobb számban érkeztek Afganisztánból.

Malala én-elbeszélésben tárja az olvasók elé teljes történetét. A személyes hang-

ő a valaha élt legfiatalabb
Nobel-békedíjas

vételnek köszönhetően a lehető legközelebb kerülhetünk a pakisztáni lányhoz és az őt körülvevő világhoz. A könyvben található 33 színes kép közvetlenül hitelesíti, dokumentálja Malala életének főbb eseményeit. A természeti szépségekkel gazdagon megáldott Svát-völgyben Malala is, mint minden sváti, elsősorban svátiként, majd pastuként tekint magára – és csak ezután pakisztániként. A kislányok többségéhez hasonlóan ő is szeret különböző frizurákat készíteni magának, próbálgatni a filmekből vett ötleteket a tükör előtt. Nagyon szereti a könyveket, tizenhárom évesen többek közt Stephen Hawking *Az idő rövid története* című művét is olvasta már.

Malala olyan országban született, ahol a nők legfőbb szerepe a szülés és a főzés, ahol a fiúk születését lövöldözéssel ünneplik, a lányokat pedig függönyök mögé rejtik. Malala apja, Ziuaddin viszont mindig is különbözött a legtöbb pastu férfitől. Felelőségével, Malala édesanyjával, aki sem írni, sem olvasni nem tudott, mindent megosztott, és már Malala születésekor azt mesélte az embereknek: „Tudom, hogy van ebben a lányban valami, amiben különbözik a többiektől”. Ziuaddinnak egyik nagy álma teljesült, amikor a Svát-völgyben megalapította a lányokat befogadó Khushál Iskolát.

Malala tízéves volt, amikor megjelentek a Svát-völgyben a tálibok. Lassan mindent elvettek és tönkretettek a völgyben. Malala pár éven belül már olyan világban élt, ahol gratuláltak azoknak a lányoknak, akik abbahagyták a tanulást, ahol a lányok iskolatáskájukat és könyveiket kendőik alá rejtették iskolába menet, és ahol több száz iskolát pusztítottak el a fanatikus fegyveres csoportok. Malala azonban édesapjával együtt hitt abban, hogy a toll és a szavak

erősebbek lehetnek a gépfegyvereknél, a tankoknál és a helikoptereknél. Ezért is vállalta el, hogy a tálib uralom idején, 2009 januárjától naplót ír – biztonsága érdekében Gul Makai álnéven – a BBC urdu nyelvű honlapjára. A napló nagy figyelmet kapott Pakisztánon kívül is, így Malala közvetlenül megtapasztalhatta, milyen nagy erővel bírnak a szavak, és szép lassan megtanulta, hogyan harcoljon a jogaiért. Az írás mellett televíziós interjúkat is adott, melyekben felszólalt a lányok jogainak védelmében.

Sosem hitte volna, hogy az ő iskoláját is bezárhatják – azt, amelyet édesapja hozott létre –, ez azonban 2009. január 14-én mégis megtörtént. A határidőt a tálibok szabták meg, s attól fogva a lányok nem járhattak iskolába. Az utolsó, iskolában töltött

a lányok iskolatáskájukat és könyveiket kendőik alá rejtették iskolába menet

napját egy pakisztáni újságíró követte végig, aki dokumentumfilmet készített a lányiskolák bezáratásáról a *New York Times* számára. Malala megmutathatta a világnak, mit tesznek velük. „Csak akkor érti meg az ember, hogy milyen fontos a tanulás, amikor valaki elveszi tőle a tollát.” Malala könyvében részletesen olvashatunk erről a szomorú napról.

Malala és apja egyre több fenyegetést kapott, ám ennek ellenére sem adták fel a harcot, nem némultak el: folytatták, amit elkezdtek. Ennek következménye volt a Malala elleni merénylet. Már a könyv elején is megtudhatunk néhány részletet az esetről, később azonban bővebb beszámolóra is sor kerül. Ez a rész nagyon pontosan felépített, részletes visszatekintés a múltira; szinte percről percre idézi fel a támadás napján történeteket. A lövés előtti pillanatok aprólékos elbeszélése feszültséget kelt az olvasóban. A támadás utáni eseményeket, a műtéteket, Malala felépülését is rész-

letesen végigkövethetjük. A könyv keretbe foglalja a visszaemlékezést: az utószóban ismét a jelenbe kerülünk. Malala arról mesél, hogyan telnek a napjai Birminghamben, családjá körében.

A „tanulás jogáért küzdő lány” harcának téje óriási. Pakisztánban több mint ötmillió gyerek általános iskolába sem jár, pedig az alkotmány minden gyereknek biztosítja ezt a jogot. Közel ötvenmillió írástudatlan felnőtt él az országban, akiknek kétharmada nő. Malala küldetése a könyv megírásával korántsem ért véget, épp ellenkezőleg. Létrehozta a nevét viselő alapítványt, amely segít megteremteni a lehetőséget a lányok életének megváltoztatására, pénzügyi támogatást nyújt a helyi közösségeket fejlesztő, hagyományos megközelítésekre épülő, de innovatív megoldásokkal is élő törekvéseknek. Igyekszik különféle szervezetekhez eljuttatni azokat az eszközöket, elképzeléseket és hálózati információkat, amelyek segíthetnek a lányoknak, hogy szót emelhessenek jogaikért, és megalapozhassák jövőjüket.

Rengeteget tanultam Malalától. Mostanság sokat hallani a híradóban Pakisztánról és a térségről, ennek ellenére eddig igen távolinak tűnt számomra az ottani világ. A művet olvasva egy kamaszlány személyes nézőpontjából ismerhettem meg a Svát-völgyben élő népek mindennapjait,

örömeit, bánatait és küzdelmeit. Sajnos utóbbiból – a terrorizmus térnyerése miatt – az elmúlt években jóval több jutott a helyieknek.

Pakisztánban több mint ötmillió gyerek általános iskolába sem jár

a menekülthullám következtében közelebb kerültek hozzánk a könyvben olvasható problémák

Magyarországon természetesebb dolog, hogy minden gyerek iskolába jár. Többek között ezért is megdöbbenő és elgondolkodtató, hogy a 21. században léteznek

olyan helyek, ahol a lányokat megfosztják a tanuláshoz való joguktól, és iskolákat rombolnak le. Fontosnak tartom, hogy a lányok jogaiért szót emelő, mára lányok ezreinek példaképévé váló, hallatlan bátorságról tanúbizonyságot tevő Malala történetét minél több tanuló megismerje. A menekülthullám következtében közelebb kerültek hozzánk a könyvben olvasható problémák. Egyre több afgán és pakisztáni lány érkezik Európába. Malala történetét olvasva talán könnyebben rájövünk, mit tudunk tenni, mit kell tennünk ebben a helyzetben.

A téma aktualitása, a szöveg magas irodalmi-esztétikai értéke, érthe-

tősége, hitelessége és a Nobel-békedíjas kamaszlány mondanivalója miatt érdemes és kell is erről a könyvről beszélgetni a tanulókkal egy-egy irodalomórán. Magyartanárként az ajánlott olvasmányok listáján mindenképpen feltüntetném Malala önéletrajzát.

ABSTRACTS

BANK, ÉVA: Use of the Strengths and Difficulties Questionnaire in a Sample of Children with Mild Intellectual Disability

Keywords: *Strength and Difficulties Questionnaire, mild intellectual disability, emotional and behavioural disorders*

According to international results, the rate of emotional and behavioural disturbance in children with mild intellectual disability is higher than that of their typically developing peers. The importance of identifying and treating the problems is well-known. Despite this fact, our country does not abound in empirical studies about intellectually disabled children's mental disorders. There are many available diagnostic instruments for screening mental disorders, however, little is known about the application of them in children with mild intellectual disability. In my study, I presented the possibility of using an instrument which examines emotional and behavioural disorders, comparing children with mild intellectual disability (N=86) and children without (N=91). Having examined the psychometric properties of the questionnaire, I have got

low Cronbach alpha values on the conduct and peer relationship problem scales, which is in accordance with the results of other studies. Reliability of the scales was better with a three factor solution. Children with mild intellectual disability had significantly more symptoms of emotional and conduct problems, hyperactivity and peer relationship problems. However, there was no significant difference between the symptom scores in the prosocial behaviour scale, which focuses on children's strengths. Self-reported symptom scores in children with mild intellectual disability were similar to teachers' reports.

According to my results, the self-reported version of this questionnaire may provide a simple and reliable means of identifying emotional and behavioral problems in children with mild intellectual disability.

BÁNYAI, VIKTÓRIA – GOMBOCZ, ESZTER: *Jewish Schools in Budapest after the Holocaust, 1945–48*

Keywords: *Holocaust, Jewish schools, trauma recovery, nationalisation of education, zionism*

In our study, we tackle the story of three and a half school years, from the recovery after the war to the nationalisation of schools. These institutions had to deal with a lot of serious problems in this short and hectic period, having to cater for more tasks than schools traditionally have to (aids, rehabilitation, helping recovery from trauma). Despite the war and the persecution of Jews, they were strongly determined to recreate normal school life, and they gradually complied with the emerging new system and ideology, which ultimately meant their end by the nationalisation. Due to a lack of previous research, our overview is based on primary sources: administrative documents and institutional statistics of

schools, the correspondence of the Jewish school inspectorate, the reports of relief organisations, the press of that period and written and oral memories which were collected after the nationalisation in the Budapest City Archives. We took most of our oral history sources from the years-long research of Eszter Gombocz about Jewish schools and students of Buda and Óbuda. Since in the lives of many orphaned children, school was closely linked to the children's homes, day cares and recreated Jewish scout groups, substituting their families, we shortly mention these organisations, however the substantive research about these is still to be done.

Szentendrei Néprajzi Múzeum – múzeumpedagógiai program



Nyári tábor – A valódi királynnyal...

Nem a korona teszi a királynnyá. A mi kis királynnyunk nem volt hajlandó felvenni a virágkoszorú-koronát, de a kiskondásnak nem ez volt a fontos, hanem az, hogy ő választhatta, ő ismerte fel benne a maga királynnyát.

A Szentendrei Szabadtéri Néprajzi Múzeum Múzeumpedagógiai Nívódíjat kapott 2015. szeptember 28-án az Országos Múzeumpedagógiai Évnyitón az Integrált tábor speciális megközelítéséért és programjáért. A halmozottan fogyatékos fiatalok és a közösségi szolgáltatók középiskolások táborait a múzeumpedagógusok, Bokonics-Kramlik Márta Molnár Józseffel, B. Tódor Enikő pedig Kustánné Hegyi Füstös Ilonával vezették.

Veszprémi Attila –
Bozsik Viola
Eredményes nevelés –
A TÁMOP 3.1.1.-11/1-2012-
0001 XXI. századi közoktatás
(fejlesztés, koordináció) II.
szakasz kiemelt projekt 4. és 5.
alprojektjeinek konferenciája

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet *Eredményes nevelés* címmel 2015. április 28-án és 29-én rendezte meg a TÁMOP 3.1.1-11/1-2012-0001 XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz kiemelt projekt 4. és 5. alprojektjeinek záró konferenciáját Budapesten. A cél az ezek keretében megvalósult kutatások legfontosabb eredményeinek bemutatása és azok megvitatása volt.¹

2015. április 28.

ELŐADÁSOK

2015. április 28-án *Fehérvári Anikó*, az OFI Elemzési és Értékelési Központjának vezetője nyitotta meg a konferenciát, és az iskolai lemorzsolódást mutató, újonnan fej-

lesztett interaktív térkép bemutatása után át is adta a szót az előadóknak.

Az első plenáris előadást *Sinka Edit* programvezető tartotta *A TÁMOP 3.1.1 célkitűzései és legfontosabb szakmai eredményei* címmel. Az előadó főként a 4. és 5. alprojektben túli fejlesztésekről számolt be. Az 1. alprojekt kapcsán beszélt a tartalomfejlesztési eredményekről, hírt adott egy kutatásról, mely az új kerettantervek bevezetésének következményeit vizsgálta, illetve egy tankönyvkutatásról, amely pedagógusok tapasztalatait gyűjtötte egybe. A 2. alprojekt pedagógiai szakmai szolgáltatások fejlesztésével foglalkozott a horizontális tanulásra fókuszálva, létrehozta az OFI honlapján elérhető Iskolai Konfliktus Tudásközpontot is.² A 3. alprojekt égisze alatt iskolafejlesztő pilot-program zajlott, melynek keretében helyi nevelés-oktatási programok születtek 55 intézményben. (A program eredményeit egy május 29-i budapesti konferencia összegezte.)³ A teljes projekt kutatásait 16 kiadvány mutatja majd be, ezek ingyenesen hozzáférhetőek lesznek.

Másodikként *Halász Gábor*, az Intézet tudományos tanácsadója, egyetemi tanár *Az oktatási rendszerek kormányzása – globális trendek és kihívások* címmel tartott előadást. A projektben zajlott kutatások

¹ A plenáris előadások összefoglalóit, az *Iskolai szocializáció, eredményesség és a Tehetség, minőség, pedagógusok* szekciók beszámolóit Veszprémi Attila, a *Központi intézkedések megvalósulása és Az övodarendszer – véleménykutatások tükrében* szekciók összefoglalóit Bozsik Viola készítette.

² Simongáti Eszter interjúja Fehérpataky Balázssal az Iskolai Konfliktus Tudásközponttól az ÚPSZ 2015/5-6-os lapszámának 68. oldalán olvasható.

³ <http://www.ofi.hu/hir/innovativ-pedagogusok-nelkul-nincs-megujulas>

nyomán sokkal többet tudunk most, mint két éve – mondta. A régi módon már nem lehet az oktatási rendszereket irányítani. A szükséges újítás négy tényezőben ragadható meg: az oktatási rendszerek határvonalainak megváltozásában, az „új közmenedzsment”-nek nevezett gondolkodásmódban és kormányzási gyakorlatban, a tanuláscentrikus oktatáspolitikában és a komplexitás helyes értelmezésében. Az előadó ezek után részletezte e tényezőket. Az oktatási alrendszerek határait egyre nehezebb megragadni, megnőtt az ágazatközi együttműködés és átlátás jelentősége. Az új közmenedzsment (az üzletiszféramenedzsment) áthatja a közszférát, a tanuláscentrikusság nyomán a képességek tömeges fejlesztésének problematikájába behatol a közpolitika, a komplexitás pedig élesen elválk a *bonyolultság* fogalmától, amennyiben egy komplex feladat sikeres elvégzése még nagy figyelem esetében sem garantált. Az új modellben a lokális szereplők nagy autonómiája mellett jelen van, orientál és beavatkozik a proaktív állam; a szakpolitika egyre gyakrabban gondol ökoszisztémaként az oktatási rendszerre.

A délelőtt utolsó előadását Szikora Ágnes, az Oktatási Hivatal Tanügy-igazgatási és Területi Koordinációs Főosztályának vezetője tartotta *A pedagógusminősítési rendszer átalakítása és hatásai* címmel. A cél egy addig hiányolt, külső, független szakmai kontroll megteremtése és a pedagógusok minőségi munkájának elismerése volt – kezdte az előadó, majd 2014-es és 2015-ös adatokat sorolt a pedagógusi aktivitásról, illetve az indulásról, az informatikai rendszer kezdetben szükséges fejlesztéséről és a szükségszerű jogszabályváltozásokról beszélt. A 2014-es tapasztalatok alapján megtörtént az útmutatók korrekciója, egyszerűsödött a portfólió, csökkent a feltöltendő dokumentumok és óratervek száma, a pedagógus pedig nagyobb szabadságot

kapott, hogy kompetenciáit bemutathassa. 2015. április 9-én jelent meg a legutóbbi, 89/2015 (IV. 9) Kormányrendelet, mely a rendszer módosításait tartalmazza. Az előadó átfogó képet nyújtott a változásokról, szó esett a szakértői állomány hiányterületeiről és a 2016. évi pedagógusminősítés paramétereiről is. A részletesebb feltételek, kötelezvények és lehetőségek megtalálhatók az Oktatási Hivatal honlapján. Szikora Ágnes végül a rövid és hosszabb távú tervekről beszélt: a panaszkezelés lehetőségeinek bővítéséről és a portfóliós plágiumügyeket kísérő eljárások szükséges módosításáról; a mesterfokozat egyszerűbb elérhetőségéről; a minősítési rendszer és a tanfelügyelet viszonyának lehetséges átforgalmazásáról.

SZEKCIÓK

I. szekció: Központi intézkedések megvalósulása

Délután a *Központi intézkedések megvalósulása* szekcióban a tankerületekről, az egész napos oktatásról, a lemorzsolódásról és a szakképzésről esett szó. Szabó Zoltán András a tankerületek átalakításáról szólva elmondta, maga a rendszer a XVIII. századra nyúlik vissza, így komoly közigazgatási megalapozottsága van. Az átalakítás folyamatát szakértői, társadalmi egyeztetési, illetve döntéshozatali fázisra lehet osztani, mely 2012 nyarán zárult, és párhuzamosan zajlott a járások kialakításával, illetve a KLIK fölállítással. A folyamatot egyelőre nehéz értékelni, hisz nagyon új még a rendszer, nehéz adatokhoz jutni.

Györgyi Zoltán az iskolafenntartói rendszer átalakulásának első tapasztalatait felmérő kutatásuk eredményeiről szolt, melyet 2014-ben 5 kistérségben végeztek; a vizsgálatban 86 interjúttal vettek fel. (Ere-

detileg 9 kistérségben terveztek interjúzni, ám a fogadókészség hiányába ütköztek.) A 2010-es decentralizált oktatási rendszerben a helyi önkormányzatok sikerességének legfontosabb fokmérője volt az oktatás, mely városok esetében a társadalmi rétegigények kiszolgálását, falvakban pedig az iskola, így a munkahelyek megtartását jelentette. Ennek voltak negatívumai: városokban az iskola-összevonások, a (településen belül) utazó pedagógusok rendszerének kialakulása, falun a túl pragmatikus fenntartóváltások, esetenként abszurd pedagógiai programok. Pozitívumként említendő azonban a többcélú pedagógiai társulások létrejötte, melynek köszönhetően megjelentek a településközi együttműködés csirái (ez ott volt sikeres, ahol nagyjából azonos súlyú települések vettek részt a társulásban, és hiteles vezetőt sikerült találni). Az új iskolafenntartási modell bizonytalanságot okozott, és erősen érintette a helyi érdekeket, mégis magában hordozta a kiszámítható működés reményét. A helyzetből való menekülésként értelmezhető, hogy sok iskola az állam helyett új fenntartót keresett magának az egyházak vagy alapítványok közül. Nehézségekbe ütközött a racionális működtetés felmérése: az önkormányzatok nem tudták pontosan megmondani az iskola működtetési költségeit, túl rövid volt a felkészülési idő, nem volt világos a feladatmegosztás. Az önkormányzatoknak hamarabb kellett döntést hozniuk az iskola átadásáról, mintsem az azt követő évi költségvetésüket megtudták volna, így nem lehetett felelős döntést hozni. A döntéseket a szakmai érvek teljes hiánya, politikai érdekek, (homályos) pénzügyi megfontolások mentén való meghozatal jellemezte. A 2014 tavaszi felmérés alapján elmondható, hogy az iskolák, önkormányzatok szemszögéből a fenntartói rendszer kiforratlan, saját működését igyekszik kialakítani. A fenntartóváltás önmagában nem eredményezett

több együttműködést, és nem csökkentette az iskolák közötti egyenlőtlenségeket sem. Ott működik jól, ahol hiteles a helyi KLIK vezetése, illetve megmaradtak a régi erős kooperációk és személyes kapcsolatok.

Imre Anna az egész napos oktatás bevezetésének fogadtatását vizsgáló kutatást mutatta be. Mint elmondta, az intézkedés hatására a 2013/14-es tanévben 40%-kal nőtt a délután az iskolában tartózkodó gyerekek száma. Három járás összesen 34 iskolájában vettek fel kérdőívet, majd 2-2 iskoláról esettanulmányt készítettek. Ebből az derült ki, hogy a kezdeti bizonytalanság után végül nem történtek drasztikus változások. Az iskolák bővítették délutáni kínálatukat, a tanárok 20%-át érinti komolyabban a délutáni foglalkoztatás. Az intézkedés nem váltotta be azt a reményt, miszerint a több együtt töltött idő következtében több együttműködés fog kialakulni a pedagógusok között. Nagy különbségek vannak azonban mind intézménytípusonként, mind járásonként. A pedagógusok véleménye szerint a délutáni benntartózkodás főként szocializációs szempontból fontos, a tanulással kapcsolatos jelentősége kisebb. Ezt támasztja alá az is, hogy 8. évfolyamra a magasabb iskolázottságú szülők gyerekei délután már nincsenek az iskolában, vagyis valóban csak azok maradnak bent, akiknek külön segítségre van szükségük a tanuláshoz.

Imre Nóra és *Berényi Eszter* közös kutatásukban a szülők és a gyerekek körében mérték fel az egész napos oktatás fogadtatását. *Imre Nóra* elmondta, a szülők túlnyomó többségének már az intézkedés előtt sem okozott gondot gyereke délutáni felügyelete (napközi eddig is volt). Az iskolák 90%-ban elfogadták a délutáni foglalkozások alóli felmentésre vonatkozó szülői kérelmeket. Ezekben a szülők két fő indokra hivatkoztak: meg tudják oldani a gyermek délutáni felügyeletét, illetve

a tanulónak különórja van. Előfordult azonban, hogy a szülő azért kérte volna gyermeke felmentését, mert nem akarta, hogy azokkal a gyerekekkel maradjon délután, akiket nem mentettek fel. Az egyik kérdésben a pedagógusoknak rangsorolniuk kellett, mi segíti leginkább a tanulói eredményességet. Első helyre került a tanuló családjának odafigyelése, második lett a tanulói motiváció, és a fontossági sorrendben harmadikként értékelték saját felkészültségüket. A pedagógusok azt találták továbbá, hogy azok a legfeljebb 8 osztályt végzett szülők gyerekei, akikkel megbeszéljük otthon, mi történt az iskolában, sokkal jobban teljesítenek azoknál, akiket otthon nem kérdeznak erről. *Berényi Eszter* hozzátette, az iskola a felmentési kérelmek mérlegelésekor vagy a tanulmányi eredményeket vette figyelembe (és a rossz tanulókat bent tartotta az iskolában), vagy szinte biztatták a szülőket a felmentés kérésére. Az ötödikesek sokkal nagyobb arányban maradnak délután az iskolában, mint a nyolcadikosok, és a felmérésből az derült ki, hogy aki ott van, az szívesen van ott.

Tomasz Gábor arról az összehasonlító felmérésről beszélt, melyben hét ország gyakorlatát szemügyre véve azt vizsgálták, hogyan igyekeznek egyes európai országokban a végzettség nélküli iskolaelhagyás, a lemorzsolódás mértékét csökkenteni.⁴ Lemorzsolódónak tekintjük azt a 18 és 24 év közötti fiatalt, akinek nincs középfokú végzettsége, és a képzést megelőző négy hétben sem vett részt képzésben. Mivel ez nagyon komplex probléma, és egy folyamat eredménye, az ezt csökkenteni hivatott szakpolitikának is nagyon komplexnek kell lennie. Hollandia és Dánia példáját emelte ki, majd összegezte felmérésük tanulságait: ott hatékonyak ezek az intézkedések, ahol

régóta problémaként kezelik a végzettség nélküli iskolaelhagyást, és egyre fontosabb a megelőzés, az egyéni szintű statisztikák, a nyomon követés, a jelzőrendszer kialakítása és a pályaeorientáció is. A tankötelezettségi korhatárnak azonban nincs akkora jelentősége.

Ercsei Kálmán az előrehozott szakképzéssel kapcsolatos kutatási eredményekről számolt be, melyben csaknem 2500 végzős szakiskolás diák jövőterveit vizsgálták. Érdekesség, hogy a végzősök 26%-a korábban érettségit adó intézményben (szakközépiskolában) kezdte meg a tanulmányait, csupán harmaduk választotta első helyen az adott képzést, és kétharmaduk jelentkezett első helyen szakiskolába. A szakiskolában tanulók korábban többször váltottak iskolát, és többször érte őket tanulmányi kudarc szakközépiskolás, gimnazista társaiknál. 76%-uk tervezte, hogy kilép a munkaerőpiacra, 40%-uk pedig dolgozni és továbbtanulni is akart.

A szekció utolsó előadója, *Fehérvári Anikó* szakmunkás fiatalok pályakövetését célzó, reprezentatív kutatásukat mutatta be, melyet 2010-ben végeztek a 2007-ben végzetekkel, és 2014-ben a 2010-ben végzetekkel. A kutatás egyedülálló abból a szempontból, hogy Magyarországon eddig nem készült ilyen longitudinális vizsgálat. Mint az a vizsgálatból kiderült, a munkanélküliség súlyosabban érintette a szakiskolásokat. A lányok jóval nagyobb arányban terveztek továbbtanulást a fiúknál, ám ezek a terveik nem valósultak meg. A továbbtanulást legnagyobb mértékben a családi háttérindex, illetve a korábbi iskolatípus valószínűsítette, a továbbtanulás azonban a szakközépiskolások és a szakiskolások körében túlnyomórészt egy másik szakma megszerzését, illetve valamilyen

⁴ A nemzetközi példákat bemutató tanulmányokból készült összeállítás az ÚPSZ 2015/3-4-es számának 94–114. oldalán jelent meg.

tanfolyam elvégzését jelentette (csak kisebb részben felsőfokú szakképzést, főiskolát). Elmondható tehát, hogy a középfokú végzettség nem jelent közvetlen munkaerőpiaci kimenetet, a jobb státusz reményében sokan képzik tovább magukat.

II. szekció: Iskolai szocializáció, eredményesség

Az *iskolai szocializáció, eredményesség* szekcióban tárgyalt kutatások eredményeiről részletes információval szolgál az OFI honlapja.

Elsőként *Ercsei Kálmán* kutató-elemző és *Kurucz Orsolya Ágnes* junior kutató-elemző *Tanulói eredmények az OKM-adatok tükrében* című beszámolóját hallgattuk meg. A 2013-as Országos Kompetenciamérés 10. osztályos adatai alapján (telephelyi és a tanulói jellemzők meghatározott körén belül, egyéni, iskolai és telephelyi szinten) végzett elemzés célja volt a tanulói teljesítményre ható tényezők azonosítása, illetve annak felderítése, hogy e tényezők együtt milyen hatással vannak a tanulói teljesítményre. Az előadás főként nemek és intézménytípusok dimenziójában hasonlította össze a szövegértési és a matematikaeredményeket, illetve a fejlődés mértékét. Nemcsak a tanulói teljesítmények, hanem a fejlődés tendenciáiról és az intézményi szinten működő fontos faktorról (a humán erőforrás-ellátottságról, a pedagógusok képzettségéről, a fluktuációról, a családi támogató közegéről stb.) is szó esett az előadásban.

Szemerszki Marianna témavezető *A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői* címmel tartott előadást, folytatva és kiegészítve az előző beszámolót. A 14 ezer tanuló bevonó kérdőíves kutatás a szociális kompetenciák vagy a problémamegoldó képesség felmérésére is törekedett, és az eredményességen túl bizonyos háttértényezőket is igyekezett felderíteni. Az előadó

bevezette a szubjektív sikeresség fogalmát, melyhez főként a tanulásra irányuló attitűdök kapcsolhatók. A kutatók végül komplex eredményességi mutatót készítettek, melynek eredményei korrelálnak a tanulmányi átlag által mutatott eredményességgel, de jobban rávilágítanak a tendenciákra. Sok más mellett kiderül, hogy a fiatalok jellemzően nehéznek, kellemetlennek és unalmasnak tartják az iskolai tanulást, de tisztában vannak a hasznosságával.

Bander Katalin és *Galántai Júlia* junior kutató-elemzők tartották a szekció harmadik előadását *Iskolai eredményesség intézményi szemmel* címmel. Kvalitatív vizsgálatot végeztek többféle iskolatípusban és telephelyen, a pedagógusokkal fókuszcsoportos, az igazgatókkal személyes interjú készült. Az interjúalanyok a kérdésekre válaszolva elsősorban mérhető intézményi célokról, iskolai légkörről, a szociális fejlesztések fontosságáról, az intézmény (demográfiai tendenciák miatt problémaként felmerülő) fenntarthatóságáról és az intézményt vonzóvá tevő profilalakítás szükségességéről beszéltek. Háttértényezőkről és hátráltató tényezőkről egyaránt szó esett. A kutatók végül elmondták, hogy a felmérésekben indokolt volna a tanulmányi eredményességen túlmutatató indexek gyakoribb alkalmazása, nemkülönben a fejlesztési tervekben történő felhasználásuk.

Rövid szünet után következett *Nikitscher Péter* kutató-elemző előadása *A pedagógus szerepe és lehetőségei az iskolai szocializáció folyamatában* címmel. Az egyik sarokpont a *Szemerszki Marianna* által ismertetett kutatás, a másik egy egyéni és fókuszcsoportos interjúkon alapuló, 10 különböző oktatási intézményt, azon belül 100–120 ember megszólaltató vizsgálat volt. Az iskolai szocializáció kulcsszereplője a pedagógus, aki elsődlegesen direkt eszközöket használ ehhez, a siker pedig azon múlik, hogy a pedagógus által közvetítetni

kívánt célértékeket befogadja-e a diák. „Ha emberileg meg tudom őket fogni, akkor tanárként már nyert ügyem van” – idézett egy számára emlékezetes tanári mondatot az előadó, majd megállapította: ez lehet a hatékonyság alapja. Az interjúkból többek közt kirajzolódik a „jó tanár” ismérvei, ám nagy a különbség aközött, hogy a diákok mit tartanak fontosnak egy tanárban, és mi az, amit rajtuk a valóságban látnak. A generációs különbségek oly nagyok, hogy akár interkulturális kommunikációként is emlegethetnénk tanár és diák kommunikációját – vetette fel az előadó. A szocializáció az oktatáspolitikai irányítás, az intézményvezetés és a pedagógusok közös feladata.

Utolsóként *Török Balázs* tudományos munkatárs, kutató-elemző *Középiszkolai tanulók tipizálása az önreflexivitás alapján* című előadása hangzott el. Három ható tényezőről beszélhetünk, ezek: a szervezet irányított tanulási interakciós rendje, a kortárs fiatalok interakciós rendje, illetve az egyén belső interakciós rendje, a belső konverzáció. Ez utóbbira koncentrálnunk most – mondta az előadó. A diákok négy reflexivitás mentén tipizálhatók. Vannak jellemzően autonóm reflexív, kommunikatív (másokat a konverzációba bevonó) reflexivitású, metareflexív (önmonitorozó, bizonytalanságra hajlamos, kritikus, idealista) és töredezett reflexivitású (passzív) diákok. *Török Balázs* példákon keresztül mutatta be az egyes típusok jellemzőit. A hipotézis a következő: az autonóm reflektív fiatal minden közegbe be tud illeszkedni. A kommunikatív reflektív típus a rideg környezetbe esetleg nem, a másik két típusba tartozó diák pedig csak támogató kortárs csoportban vagy aktivizáló tanítási környezetben érezheti jól magát.

A szekció-előadásokat követő vita izgalmas volt. Rövid, de gondolatokat mozgató szakmai eszmecsere zajlott a teremben az

osztályról mint esetlegesen elavult szerveződéstről, a kics csoportos önirányítás lehetőségeiről és a szükséges korlátokról. A beszélgetésben megütköztek az egyéni figyelmet szorgalmazó és a szervezet hatékonysága érdekében az egyéni folyamatok kiszorítását szükségesnek tartó álláspontok. A vitában szinte minden, az előző két órában bemutatott kutatás „kapott” egy-egy kérdést.

2015. április 29.

ELŐADÁSOK

A konferencia második napján *Kállai Gabriella* témavezető röviden köszöntötte a megjelenteket, majd átadta a szót az előadóknak.

Elsőként *Györi János*, az ELTE PPK docense tartott előadást *A képességkibontakoztatás lehetőségei a köznevelés rendszerében* címmel. Fókusz a iskolai tehetséggondozás volt. Minden képesség potenciális tehetség – így hangzott az első tételmondat. A tehetség felé irányított figyelemnek ugyanakkor legalább kétféle összehasonlításon kell alapulnia. A belső összehasonlítás mellett szükség van a külső, a szociális térben történő (vertikális) összehasonlításra is. A vertikális összehasonlításban szükséges speciális pedagógia pedig maga a tehetségfejlesztés pedagógiája. Az előadó Csíkszentmihályi Mihály kreativitásmodelljének ábráján mutatta be, hogy mely dimenziókban bontakozik ki a tehetség. Ezek a *domain*, a *field* és a *person*. A *person* az egyén és háttere, a *domain* a kulturálisan fölhalmozott tudásrendszer egy adott tevékenységben (például a festészetben), a *field* pedig a szociális terep. Ahhoz, hogy jól tudjunk fejleszteni, utóbbi két területen egyszerre kell jártasnak lennünk. A lényeg tehát: a tehetség szociális

konstruktum; ha ezt nem vesszük figyelembe, akkor nem tudunk jól fejleszteni.

A következő előadó *Boldizsár Ildikó* mesekutató, meseterapeuta volt, előadásának címe: *A népmesék fejlesztő hatásai az óvodától a középiskola végéig*. A mesék a személyiségfejlesztésnek és a képességek kibontakoztatásának lehetőségeit rejtik magukban. Az előadó nevéhez fűződő Metamorphoses Meseterápiás Módszer azon a felismerésen alapul, hogy minden élethelyzethez hozzáköthető valamilyen történet. A meseterápiának két ága van: a klinikai (gyógyító) és az alkotó-fejlesztő, utóbbi szolgálja a személyiségfejlesztést és a képességek kibontakoztatását. Az előadó leszögezte: fontosnak tartja, hogy a módszer bekerüljön az oktatásba, mert minden mese cselekvési és fejlődési modell, és minden történet erkölcsi kódrendszert rejt magában, didaxis nélkül. A meséken keresztül közösségeket lehet fenntartani és teremteni, megelőzésre is alkalmas, az élet szeretetére vezet, segít megtalálni az örömforrásokat saját magunkban. Az előadó ezután háromféle módon mutatta be, „mire jók” a mesék. Kilenc csoportba rendezte őket típusok szerint, vázolta, mely korosztálynak melyik, mikor és miért jó, végül elmondta: választhatunk mesét a mesélő pedagógus és a hallgató gyerek közötti kapcsolat természete szerint is.

SEKCIÓK

III. szekció: Az óvodarendszer – véleménykutatások tükrében

Az óvodarendszert vizsgáló véleménykutatások eredményeit bemutató szekció első előadója *Páli Judit*, a Károli Gáspár Református Egyetem docense volt, aki az óvodai hátránykompenzációról beszélt. Ennek három területe a prevenció, a korrekció,

illetve a kompenzáció, a hátrányok pedig jellegük szerint lehetnek biológiaiak, érzelmiak vagy szociálisak. Az előadó kiemelte: a szülőket tanítani kellene gyermekük energetikájának, temperamentumának figyelembevételére (nagy szerencse, ha a szülőé és a gyereké hasonló egymáshoz) és a családi szokások kialakításában, a nevelésben tanúsított következetességre.

Török Balázs (tudományos munkatárs, kutató-elemző – OFI) elsőnek OECD-kutatásokból ismert megállapításokat idézett. A gyerekek iskolai sikertelensége mérhető az óvodáztatással, egy óvodában eltöltött év tíz többletpontot eredményez a későbbi PISA-felméréseken. Az óvodáztatás minden későbbi iskolafokozatnál magasabb megterhelési mutatókkal jellemezhető, ezért racionális intézkedés a hároméves kortól kötelező óvoda. Jobban fenyegeti a kiegészítő veszélye azokat az óvodapedagógusokat, akik az átlagnál több olyan gyermekkel foglalkoznak, akiknél a legelemibb ellátottság is hiányzik. A községi, kisebb óvodákba jár a legtöbb hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű kisgyerek, az óvodák 10%-ában fordul elő, hogy a gyerekek több mint fele halmozottan hátrányos helyzetű. 2013-ban 330 184 gyermek járt óvodába, közülük csaknem kilencvenezeren hátrányos, több mint harmincezeren halmozottan hátrányos helyzetűek.

Kurucz Orsolya (junior kutató-elemző – OFI) kutatási eredményeiből kiderült, hogy a szülők átlagosan több mint három óvoda közül választhatnak, ám legkevésbé a legalacsonyabban képzett szülőknek nyílik erre lehetősége (a települési jellegzetességek miatt). A gyermek beíratása előtt a szülők 91%-a megnézte az óvodát, 77%-uk megismerte az óvónőt. Elmondásuk alapján a választás fő szempontja a közelség volt, ezt követte az ismerősök ajánlása, illetve kisebb mértékben, hogy a gyermek testvére is oda jár. Az óvoda értékelése

kapcsán az óvónő személyiségét tartják legfontosabbnak a szülők. A kötelező óvodáztatással a válaszolók fele teljes mértékben egyetértett, s az „inkább egyetért” kategóriával együtt az intézkedés támogatottsága 70% körülnek mondható.

Pethő Balázs, a Viéta Kutató Fejlesztő és Szolgáltató Nonprofit Kft. ügyvezetője óvodavezetőkkel készült fókuszcsoportos beszélgetések eredményeit ismertette. Ebből kiderült, hogy növekvő gondot jelent a családok gyakori költözése, külföldre vándorlása (mely kisebb településeken akár az óvoda fennmaradását is veszélyeztetheti), az intézmény-összevonások. A KLIK megjelenésével megszűntek az önkormányzatok oktatási osztályai, az óvodai ügyek más előadókhoz kerültek, akiknek ez nem volt szakterülete. Formalizáltabbá vált az iskolákkal való kapcsolattartás módja, hiszen az óvodavezető és az iskolaigazgató megbeszélése immár nem jelent döntéshozatali lehetőséget, az óvodavezetőnek a tankerület-igazgatóval kell tárgyalnia. Ugyanígy nehézkes a kommunikáció a szakszolgálatokkal is, a bizottsági vizsgálatok elhúzódnak, ezáltal a korai fejlesztés ellehetetlenül.

Az óvodavezetők az életpálya-rendszerrel bevezetett gyakorlókészséget pozitívan ítélték meg, ám az ezzel járó mentorálást problémásnak tartják. Sétélmeztek, hogy az – alapvetően az iskolai pedagógusokra készült – életpálya-modell bevezetésével mindenkit Pedagógus 1 fokozatba soroltak, ráadásul szerintük a rendszer nem az óvodai munka minőségét, hanem az adminisztratív tudást tükrözi. Pozitívum viszont, hogy az életpálya-modell a továbbképzéseken való részvételre ösztönöz. Az intézményvezetők szorgalmazták, hogy a szaktárca tekintse a köznevelési rendszer teljes jogú részének az óvodát, melyet kiemelkedő minőségűnek tartanak.

Utolsó előadóként *Szabó Zoltán András* (junior kutató-elemző – OFI) az óvodai infrastruktúráról, az általános eszközellátottságról beszélt, mely átlagosan jónak mondható, azonban az egyes eseteket vizsgálva már lehetnek nagyobb különbségek. Az óvodai tereket a megkérdezettek 46%-a tartotta jó állapotúnak, 43% jelezte, hogy esedékes lenne a felújítás, s csupán 9% válaszolt úgy, hogy azonnali felújításra lenne szükség. Fontos megjegyezni, hogy bármiféle eszköz akkor számít csak, ha megfelelően ki is használják.

IV. szekció: Tehetség, minőség, pedagógusok

A *Tehetség, minőség, pedagógusok* szekcióban elsőként *Sági Matild* témavezető előadását hallgathattuk meg *A pedagógus minősítési rendszer bevezetésének hatása a pedagógusok továbbképzési aktivitására* címmel. A kutatók 2013 őszén és a 2014 őszén felvett adatok összehasonlítása alapján vizsgáldtak. Az előadó elmondta: a rendszer kiváló lehetőséget nyújt az ambiciózus pedagógusoknak, hogy kevésbé szívesen végzett feladataik helyett olyat végezhesse, amit szeretnének; ugyanakkor a kevésbé jól teljesítők számára kihívás, hiszen szembeesíti őket önmagukkal. Ehhez képest elsőprő többség érezte úgy mindkét évben, hogy a rendszer külső nyomást, munkaterheket, külső kényszert jelent. Társadalmi megbecsülést csak harmaduk remélt tőle. *Sági Matild* ezután az előrelépés lehetőségeinek, feltételeinek változásáról beszélt az OH adatai alapján. A továbbképzésre igyekvő pedagógusok óriási többségben a saját szakértelemhez kapcsolódó ismereteket, emellett leginkább a szakmódszertani és az életpálya-modellhez kapcsolódó képzetéseket keresik. Az előadó sok fontos adat közül is kiemelte a polarizálódás jelenségét: jellemzően azok szereztek új képzettséget,

akik eddig is képzettek voltak; az eddig passzívak továbbra sem aktivizálódtak.

Ezután *Széll Krisztián* kutató-elemző *Iskolai légkördimenziók – pedagógusi és igazgatói percepciók* című előadása következett. A kutatás közel ötezer pedagógus és hatszáz intézményvezető kikérdezésével az iskolai légkör, az eredményesség és a pedagógiai célok összefüggését vizsgálta. Az eredmények arra mutatnak, hogy az iskolai légkör és az eredményesség együtt mozog, vagyis az eredményesebb iskolákban kedvezőbben ítélik meg a légkört. Az iskolai légkör pedagógusi megítélése és a pedagógusok képzési igénye között szoros az összefüggés: akik azt mondják, szükségük van képzésre, azok szerint a klíma saját iskolájukban kevésbé kedvező. A légkör pozitív értékelésével egyenes arányban nő a szülők bevonása, az iskolai szintű értékközvetítés tudatossága és a személyiségfejlődéshez kapcsolható tényezők jelenléte.

Harmadikként *Kállai Gabriella* téma-vezető *A pedagógusok véleménye a tehetséggondozásról* című előadása hangzott el. Nem létezhet általános definíció a tehetségre, s helyénvaló, ha minden program kidolgoz magának egyet, amely releváns. A tehetség: társadalmi konstrukció – utalt Győri János délelőtti előadására az előadó. A vizsgálatban a kutatók három típusba sorolták a tehetséggondozó programokat. Az első a tantervi rendszerbe illeszkedő programoké, a választott minta az Arany János Tehetséggondozó Program volt. A második típus a nem tantervi rendszerbe illeszkedő programoké, ezek közül a tehetségpontokat vizsgálták. A harmadik a támogatásra irányuló programok típusa, innen az Útravaló Pályázatot jelölték kutatásra. A pedagógusok egyetértettek abban, hogy „minden gyerek tehetséges lehet valamiben”, illetve hogy a tehetséggondozó munka pedagógusok közti együttműködést igényel. Meg-

oszlottak a vélemények a tekintetben, hogy mikor kell elkezdni a munkát, illetve mit kell fejleszteni.

A szekció utolsó előadását *Galántai Júlia* és *Szemerszki Marianna* tartotta *A tehetségpontok területi lefedettsége és hálózatba szerveződése* címmel. A kutatás a tehetségpontok területi és egyéb jellemzőit, hálózati együttműködésének fokát vizsgálta. Két gócpontot jelölhető ki, ahol a tehetségpontok tömörülnek: az észak-alföldi régió, illetve Budapest – hiány főleg a Dunántúlon mutatkozik. A tehetségpontok kétharmada oktatási intézményekhez kötődik, és legtöbbször egy szakkörrel induló tehetséggondozásból nőtt ki, de jelentős arányban vannak köztük civil szervezetek, alapítványok tehetségpontjai. A szerveződések zöme komplex fejlesztést végez, ami a kutatók szerint megnyugtató. Az interjúkban a tehetség fogalmát a szakemberek is nehezen fogalmazták meg, de jellemzően elutasítják az elitista szemléletet.

Kerekasztal-beszélgetés

A riportóri beszámolók után kezdetét vette a kerekasztal-beszélgetés. A résztvevők: *Kerényi Mária*, a budapesti Zöld Kakas Líceum igazgatója, *K. Nagy Emese*, a Hejőkeresztúri Általános Iskola vezetője, *Kövári László*, a kazincbarcikai Don Bosco Általános Iskola, Szakiskola, Középiskola és Kollégium igazgatója, *Mézes József*, a balatonfüzfői Öveges Szakközépiskola igazgatója és *Szűcs Norbert*, a TanodaPlatform szakértői csoportjának tagja. A meghívottak közül *Bognár Mária*, a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft. szakmai vezetője betegség miatt távol maradt. A beszélgetés moderátora *Alföldi Zoltán* televíziós műsorvezető, újságíró volt. A lokális és személyes élményeket, történeteket is felvonultató, helyenként moderá-

tori viccelődésbe kilengő beszélgetésben *Kerényi Mária* a gyerekcentrikusságnál sokkal magasabb szintű *együttlét* teréről, a módszerek másodlagosságáról és a Zöld Kakas Líceum működésének részleteiről beszélt. „Nem csak nálunk, hanem *mindenhol* boldogabbak lennének az emberek, ha *rájuk* szabnák a világot, és nem fordítva” – szögezte le. *K. Nagy Emese* úgy vélte, amíg a tantermeken belül nincs méltányosság, addig országos demokrácia sincs. Három dolog fontos a tanteremben: a minőségi oktatás, az érdekes oktatás, és hogy a gyerekek azonos státusból tudjanak beszélgetni egymással. Hejőkeresztúron a pedagógusok attitűd- és kultúraváltása, illetve a módszerbeli gazdagság a titok. Öt éve megkezdődött a disszemináció is, de sok iskolának „nincs ideje” odafigyelni a hatékony, új módszerekre. *Köváry László* szerint a kazincbarcikai Don Bosco Iskola alapattitűdje, hogy a fiatalokkal össze kell barátkozni, mivel ők úgy érkeznek, hogy „utálják az oktatás világát”. A szakképzés állami átalakítása most nagyon sok feladatot ad az intézménynek, de közben akkreditáltatta az iskola a Szalézi Pedagógus Alapképzést, melynek idén már volt is egy próbakurzusa, jövőre pedig élesben működik. *Mézes József* a hozzájuk érkező, stigmatizált, megszelídítendő gyerekekről beszélt, majd szólt a támogatások szükségessége miatti kompromisszumokról, a törvényi változások okozta nehézségekről, kényszerű változtatásokról – végül pedig a gyerekek melletti kitartásról. *Szűcs Norbert* a tanodák széthullásán és önfinanszírozási kényszerhelyzetén túl beszélt a működésről, az elkötelezettségről, a hátrányos helyzetű gyerekek segítségének részleteiről és a moti-

váció forrásairól. Az integráció értőjeként nem titkolt keserűséggel emlegette a nyíregyházi Huszár-telepi iskola ügyét (a Kúria 2015 áprilisában elutasította az iskola ellen benyújtott keresetet, mely a törvénytörtő szegregációt tételezte fel és sérelmezte), és többek között elmondta: az ítélettől nem függetlenül a TanodaPlatform érzékenyítő programot indít az iskolák számára.

Pompor Zoltán, az OFI kutatási és fejlesztési főigazgató-helyettese zárszavában Lázár Ervin *Pávarbeszéd* című pár soros novelláját idézte. Vajon képesek-e közös nyelvet beszélni a pedagógusok és az OFI? Észlelhetők a disszonanciák – állapította meg, majd így folytatta: „Persze ugyanúgy beszélünk, csak nem biztos, hogy értjük a hangokat, amelyek a terepről érkeznek, vagy a szándékokat, amelyek az irányítás felől jönnek. *Eredményes nevelés* volt a címe a konferenciának. Van-e eredmény? Jó helyre megy-e a pénz? Nagyon szép hidegtálak és molinók készülnek, de elérünk-e oktatást, oktatáspolitikát befolyásoló eredményeket? Úgy látom, igen.” Pompor Zoltán szerint a minisztérium háttérbizis-ként számíthat az OFI-ra, a szervezetnek azonban időre van szüksége ahhoz, hogy folyamatosan kutasson, dolgozzon, és ennek folytán naprakész legyen. A 4. és 5. alprojektre elköltött pénz jó helyre került, és azon kell dolgozni, hogy a pedagógusok munkáját segítsék ezek az eredmények. Végetül megköszönte kollégáinak, hogy ezt a két évet „nem mindig örömmel, de végig kemény munkával” megélték, és olyan eredményeket tettek le az asztalra, amelyek egyaránt támogatják a döntéshozók és a pedagógusok munkáját.

(Folytatás az első borítóról)

Részlet az évi beszámolóból:

A 2014/15-ös tanévre a koronát a nyári táborok tették fel.

A 9. alkalommal indított *Heted7* nyári napközis táborunk első turnusa a *Nép-zene-kincs* nevet viselte, a tavasszal megnyitott *Indulj el egy úton* című, Kallós Zoltán munkásságát bemutató kiállításra alapozva. Az 5–12 éves gyerekek között voltak, akik már tanulnak zenét, és voltak, akik csupán énekelni szeretnek, de a zene, a ritmus jelenlétét, fontosságát mindnyájan tapasztalhatják nap mint nap.

Először befelé figyelve szívünk ritmusára, kifelé hallgatózva a természet hangjaira, zajaira összpontosítottuk figyelmünket. A népdal születésének is tanúi lehettünk, amikor az egyik kislány a bölcsőt ringatva saját szerzeményét énekelte, amit kishúga dajkálása közben talált ki. A parasztemberek életében a munkavégzés során is kiemelkedő szerep jutott a dalnak, táncnak, zenének, hiszen oldotta a munkák egyhangúságát, monotonitását. A köpülés közben elhangzó mondókák, az állatok megfigyelése és gondozása közben elénekelt dalok, a dalok természeti képei és gazdag szimbolikája tudatosították a gyerekekben, hogy ez a hangzó világ milyen gazdag jelentésekben, ismeretekben, tudásban. A formák, a színek, a ritmusok, a motívumok pedig hímezés, dobkészítés, virágszirom-gyűjtés közben öltenek látható alakot. A moldvai népdalok tanulása és a tánc közben elkurjongatott táncszók jól érzékeltették az egész tábori hét hangulatát.

Az *integrált tábor* két turnust is felölelt. A fogyatékossgal élőkkel való közösségvállalásnak, a feléjük irányuló figyelemnek több évtizedes múltja van a Skanzenben. A kollégáim által tavaly indított, a közösségi szolgálatos középiskolások és a halmozottan fogyatékos fiatalok közös táboráról van szó. A turnusonként 9–12 óráig tartó speciális programsor első hetében a vak és gyengén látó, valamint a mozgásában akadályozott hat fiatallal együtt szerezték új élményeket, ismereteket – nemcsak a múzeumból, hanem a fogyatékossgal élőkhez való viszonyulásról is – a középiskolások. A második turnust kolléganőmmel vezettem. Az *évig erő fa* című népmese fonalát gombolyítottuk föl napról napra, felidézve, ismételve képek alapján az előző napot, és mindig újabb helyszínt, témát, tevékenységet felfedezve, míg végül „megtalálta a kiskondás a királylányt”, akit maguk formáztak meg a színes virágszirmokból a gyerekek.

Számvetés

Kollégáimmal együtt 2015. első félévében 899 múzeumpedagógiai foglalkozást tartottunk, 15 020 résztvevővel. Különösen forgalmas időszakunk az év végi kirándulások ideje, így csak májusban 361, és júniusban 371 foglalkozást tartottunk 12 696 óvodásnak, diáknak.

Idén 12. éve ad helyet a Skanzen a Néphagyományt Éltető Óvónők Teréz-napi Találkozójának minden októberben, Brunszvik Teréziára emlékezve. Az idei országos, hagyományéltető óvónői programnap délutánján, október 16-án (15.30 – 20.00-ig) tartjuk a **Tanárok éjszakája** programot is **Egy kenyéren élünk** címmel. Ezzel is hangsúlyt adunk a két egymásra épülő oktatási-nevelési intézmény, az óvoda és az iskola fontosságának. Minden érdeklődőt szeretettel várunk. A program részleteiről a Skanzen honlapján lehet tájékozódni.

SZERKESZTŐI JEGYZET

Az idén lett százéves a magyar védőnői szolgálat.

1915. június 13-án alakult meg az Országos Stefánia Szövetség az Anyák és a Csecsemők Védelmére, melynek névadója és védőnője Stefánia belga királyi hercegnő volt. 1915 novemberétől kéthetes tanfolyam keretében elindult a Stefánia védőnőképzés, amely 1918-tól három hónapos, majd 1921-től egy éves képzési időt vett igénybe. A képzés ma már főiskolai szintű.

Az évfordulón országos ünnepség- és szakmai konferenciasorozat zajlott és zajlik. Mivel emberré nevelődésünk első családon kívüli szakembere a védőnő, mi is gondoltunk a megemlékezésre. Egy hajdani védőnőt kértünk meg, aki sok éve már védőnőket képez, hogy írjon a megélt és oktatott szakma gondjairól, örömeiről. Elfogadta a felkérést, de bemutatkozás-képpen végül is nem a saját szakmájáról, hanem új, nemes hobbijáról, az állat-aszisztált terápiairól szóló írásokat küldött. Végül aztán többszöri egyeztetés, levélváltás után elkészült az írás. De a szerző egy szerkesztői lábjegyzet, ami derűre és emelkedettségre hangolt írását némileg, épp csak egy árnyalat erejéig ellensúlyozta volna, természetesen nem személyes, hanem szakmai vonatkozásban (egy szakmai honlapról való védőnő-kritikus „kismama” internetes bejegyzéssel) arra készítette, hogy visszavonja az írását. Noha a lábjegyzethez sem ragaszkodtunk. De úgy látszik, annak az árnyéka is, hogy rövid bemutatkozását a szakma kritikája érintette, elég volt ahhoz, hogy a szerkesztői visszaélés gyanújától ne tudjon szabadulni.

Soha nem volt könnyű a tanároktól hiteles, őszinte pedagógiai elbeszéléseket kapni. De most, amikor ezrek birkóznak

valami hasonlóval a portfólió készítése során, mintha még nehezebb volna.

A védőnős történet nyilván akkor volna igazán érdekes, ha minden részletét megmutathatnám, de éppen ezt nem tehetem, marad tehát a szerkesztői igyekezet dokumentálásaként az alább következő két levél. (Természetesen nem mondtunk le arról, hogy foglalkozzunk a védőnői szakma pedagógiai vetületével.)

„Érdekes volt mindkét kutyaterápiás írása.

De most elsősorban a védőnői és tanári munkájáról lenne szó, mégpedig a következő módon: a legegyszerűbb az, ha egy héten át esténként feljegyezne érdekes, fontos, tanulságos, örömteli, fájdalmas dolgokat, melyek az iskolában történnek Önnel, Ön körül, órán, órán kívül. Természetesen, amikor diákokról van szó, akkor a diákok neve nélkül.

Épp úgy, ahogy beszámolt az autistáknál megesett dolgokról, vagy ahogy felidézett egy szép-szomorú történetet a hospice-ellátáson.

Aztán egy-egy jelenet felidézésekor mindazt hozzáfűzhetné, amit gondol, amivel a szolgálat küszködik, a napi gondok, a napi helyzet vagy épp fontos emlékek.

Persze lehet ez egyetlen nap is, van, amikor egy nap minden megtörténik az emberrel, de lehetne persze hosszabb időszak is, visszatekintés az elmúlt évre. Mint ha egy krónikát kellene összeraknia.

Vagy lehetne a kiindulópont éppen az évforduló, s mintha egy jó ismerősnek próbálna képet adni egy számára alig ismert területről, munkáról, iskoláról.

Az is lehet, hogy egyetlen történettel indít, ami épp a legerősebb (jó vagy rossz)

élmény, s onnan gombolyítja le a fonalat, hogy körbevezesse az olvasót egy fontos és különleges segítő szakma mai dolgain.

Minél pontosabb és tárgyyszerűbb az elbeszélés, annál jobb, és az értékelést, ahol csak lehet, az olvasóra kell hagyni.

Az is lehet, hogy én kérdéseket írok, Ön meg válaszol. Ha ez segít.

Természetesen a kutyaterápiát sem kell kihagyni, de hiszen, ha napló, abban úgymint sorra kerül.”

„Az Ön írásának a címe nagyon pontos, de épp ebből fakadnak az én problémáim is vele, az emlékkönyvbe az ember ugyanis kicsit emelkedetten ír, és kicsit távolról. S főleg megfélemlít a mindennapok nehéz küzdelmeiről. Nekem azonban, egy pedagógiai lap szerkesztőjeként mindhárom elemmel gondom van. Mi egy súlyos problémák közt vergődő közoktatás fóruma vagyunk, a gondoké, és a pontosan elbeszél, értelmezett sikereké.

Nem lett volna baj, ha a sikereit írja csak meg, de a siker mindig nehézségekhez kötődik, különben csak egy mosolygós léggömb. A magasba emelt újszülött csodálatos dolog, de micsoda fájdalmak, gondok tartoznak hozzá. Vicces, hogy ezt én írom Önnek. Meg azt is, hogy jó ápolónővé, védőnővé válni nagy feladat, életre szóló, mi mindent kell kibírni, miközben a világ még csak meg sem becsüli.

Csupa csillogó szemű diák jár Önökhöz, akiknek legfőbb vágya, hogy rosszul fizetett, túlhajszolt cselédként dolgozzanak egy kórházban? Vagy menjenek világgá?

Szép pillanatokról beszél újra és újra, ha azonban nem meséli el valahogy azt is, mi ennek az ára, akkor nem értjük, akkor úgy tűnik, a védőnő, az ápolónő, a tanár a világ boldogabb felén él. Lubickol, mintha nyaralna. Tényleg így van ez?

A korábbi kis írása sokkal többet elárult arról, ami az olvasót érdekelheti, mint ez.

Nem tudom, mit tegyünk. Az egyik változat talán az, ha az emlékkönyv-írást kicsit rövidítenénk, s jönne egy másik mellé, egy kiegészítés, amelyik az imént jelzett szellemben írna legalább arról, hogy mit gondol, mit kellene tenni ahhoz, hogy ne hiányozzon a kórházakból több ezer ápolónő, asszisztens. Ha nemcsak a csillogó szemű lányokat látnánk az iskolából, hanem azokat a gondokat is, amelyekkel minden mai magyar iskola küszködik, noha mindegyik másként, mindegyiknek megvan a maga baja.

De kérdezhetek így tovább, ha ezzel segíték, ha van Önben hajlandóság, kedv a folytatásra, a korrekcióra.”

2015. augusztus 29.

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>.

[A SZÉK MINT KATEDRÁLIS]

„Valahogy egyszer a kezünkbe került a *Híd*, és ettől kezdve követtem, így, olvasva ezeket az újságokat, írtam meg az első kis szövegemet, ami valami csoda folytán a szintén kanizsai Koncz István kezébe került. Akkor még egyetemista volt, de nyáron, amikor nyaralni ment a szerkesztőség, valami kis honorárium fejében ő helyettesítette őket.

Amikor Koncz Pista látta, hogy a kék borítékos levél Kanizsáról érkezett, zsebre tette. Ugyanis ő a bátyámmal járt iskolába, egy ideig együtt is laktak Belgrádban, és amikor hazajött Kanizsára, a korzón sétáltunk, mise után, akkor odaszólt nekem: „Gyere velem”. Bementünk valami klubba, és elővette azt a kis szörnyű, kusza prózám. Azt mondta, hogy a szöveget is úgy kell megcsinálni, mint egy széket. És akkor, elemzés, értekezés közben, maga elé húzott egy széket, ahogy ő mondta, mobiliumot, „nézd például e mobiliumot”, és fél óráig értekezett róla. Teljesen megrázott ez az előadása. Bámultam a tökéletes szerkezetet, mobiliumot, akár egy katedrális, jóllehet ismertem az asztalost, műhelyének minden zugát, gyalui szarvának fényét, vésőinek, fűrészzeinek élet, reszelőinek bordázatát, minden bútorról tudtam, ki készítette, Harmat, Kanyó, Bicskei Szilvi, Nagy Karcsi, Losonc Jenő vagy Varga, nagyrészt Vinczer műasztalos tanítványai, akik közül Kanyó bácsi például hegedűt is csinált magának, tudtam tehát, hogy azt a széket, mobiliumot Nagy Karcsi bácsi készítette, s mégis úgy tűnt, akkor láttam életemben először széket, mobiliumot, hiszen azelőtt sosem is hallottam e kifejezést... Különös, később Calder drótművészetével, mobiljaival foglalkozva, amelyeket még Beckett is kedvelt, egyszer eszembe jutott mesterem szóhasználata, pedig nála éppen az abszolút stabilitást jelentette az ingóság... Szóval a szék, mint olyan...”

(Részlet Tolnai Ottó *Költő disznósztréből* című önéletrajzi regényéből)

