

UP SZ

ÚJ Pedagógiai Szemle

65. évfolyam
2015 / 11–12.



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



TARTALOM



A képekről

LÁTÓSZÖG

Beszédek az Együtt méltósággal konferencián

5 BALOG ZOLTÁN: Keresem a szövetségeseket

11 IMRE KATALIN: Ne kelljen félnie egy diáknak sem

TANULMÁNYOK

15 VESZPRÉMI ATTILA: Ki van a tükörben? – Töprengés információs társadalomról és nevelésről

MŰHELY

Európai oktatáskutatók budapesti konferenciája – ECER 2015

36 Az oktatáskutatás szerepe a társadalmi-politikai változásokban (Sándor-Schmidt Barbara, Bozsik Viola)

53 Oktatás és kutatás 1989–2015 – Ész, horvát, magyar, román és szlovén nézőpontból (*kerekasztal-beszélgetés*) A beszélgetést vezette: **PATAKI GYÖNGYVÉR**

64 Magyar oktatáskutatók az ECER 2015 konferenciáról

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

68 FÁBRY BÉLA – TRENCSENYI LÁSZLÓ: Párbeszédre készen – közös értékek keresése. A Magyar Pedagógiai Társaság véleménye, javaslatai a Nemzeti Pedagógus Kar Etikai Kódexéről

PEDAGÓGIAI JELENETEK

76 Bemutatkoznak az idei Ericsson-díjas fizika- és matematikatanárok:
REMETÉNÉ ORVOS VIOLA, CSATÁRI LÁSZLÓ, DUDICS PÁL és FODOR ZSOLT

83 MARKOVITS JUDIT: A báránybőrbe bújt farkas

88 NYISZTORNÉ DEBRECZENI ÁGNES: Két kórház-pedagógiai történet

KITEKINTÉS

- 92 MOLNÁR EDIT KATALIN:** A tanári tervezés tanulmányának és tanításának vizsgálata
- 107 FÓTI PÉTER:** A Dartington Hall-i demokratikus iskola W. B. Curry irányítása alatt II.

SZEMLE

- 114 FAREED ZAKARIA:** In Defense of a Liberal Education (Takács Dániel)
- 119 TAR ÉVA** (szerk.): Rashajok, papok, szerzetesek – Istenes emberek a cigányok között (Imre Katalin)

ABSTRACTS

NAPLÓ

- 125** Búcsúbeszéd LAPU MÁRIA sírjánál (Szivák-Tóth Viktor)
- 127** Együtt méltósággal – Romák/cigányok jelenléte a hazai tankönyvekben (Bozsik Viola)
- 141** Díjalapítás és díjátadás MAJZIK LÁSZLÓNÉ emlékére

144 Szerkesztői jegyzet

A címlapon BIRGÉS ÁRPÁD felvétele

- B4** Idézetek JÓKAI MÓR: *Mire megvénülünk* című regényéből

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 |
KONKOLY EDIT

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

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Felélő 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

SZÁMUNK SZERZŐI:

BALOG ZOLTÁN

miniszter | Emberi Erőforrások Minisztériuma

BOZSIK VIOLAszerkesztőségi munkatárs | Új Pedagógiai
Szemle | Budapest**CSATÁRI LÁSZLÓ**fizikatanár | Debreceni Szent József
Gimnázium és Szakközépiskola**DUDICS PÁL**ny. fizikatanár | Debreceni Egyetem Kossuth
Lajos Gyakorló Gimnáziuma**FÁBRY BÉLA**

alelnök | Magyar Pedagógiai Társaság

FODOR ZSOLTmatematikatanár | Veszprémi SÉF
Vendéglátóipari, Kereskedelmi és
Idegenforgalmi Szakképző Iskola**FÓTI PÉTER**villamosmérnök | történész | programozó |
elnök | Demokratikus Nevelésért és Tanulásért
Közhasznú Egyesület**IMRE KATALIN**biológia-filozófia-emberismeret-etika-
vallásismeret szakos tanár**KISS HAJNALKA**angol-svéd alapszakos egyetemi hallgató |
ELTE-BTK**MARKOVITS JUDIT**

szakpedagógus, tanár | Budapest

MOLNÁR EDIT KATALINadjunktus | SZTE-BTK Neveléstudományi
Intézet**MUNKÁCSY GYULA**muzeológus, múzeumvezető | OFI Pedagógiai
Könyvtár és Múzeum**NYISZTORNÉ DEBRECZENI ÁGNES**

kórházpedagógus | Budapest

PATAKI GYÖNGYVÉRtudományos munkatárs
DE-BTK | Neveléstudományok Intézete**REMETÉNÉ ORVOS VIOLA**matematikatanár | Debreceni Fazekas Mihály
Gimnázium**SÁNDOR-SCHMIDT BARBARA**doktorandusz hallgató | Pécsi
Tudományegyetem | Oktatás és Társadalom
Neveléstudományi Doktori Iskola**TRENCSÉNYI LÁSZLÓ**egyetemi tanár | ELTE-PPK |
ügyvezető elnök | Magyar Pedagógiai Társaság**SZIVÁK-TÓTH VIKTOR**drámapedagógus, rendező, színész | a KB35
Inárcs művészeti vezetője**TAKÁCS DÁNIEL**doktorandusz hallgató | ELTE-BTK
Filozófiatudományi Doktori Iskola**VESZPRÉMI ATTILA**szerkesztőségi munkatárs | Új Pedagógiai
Szemle | Budapest



Beszédek az Együtt méltósággal konferencián

BALOG ZOLTÁN

Keresem a szövetségeseket¹

LÁTÓSZÖG

ROMA ÉRTELMISSÉG, ROMA KULTÚRA

Kértem, hogy a mai találkozó *A cigányaszony meg az ördög* című animációs film vetítésével kezdődjék,² mert úgy gondolom, hogy benne van a lényeg. Most nem a mese tartalmára gondolok elsősorban, hanem a film létrejöttére. Nekem ez a film annak a jelzése, hogy ma Európában a magyarországi cigányságnak a legerősebb a kulturális önkifejező képessége.

Nem véletlenül mondom, hogy magyarországi cigányság, és nem magyar cigányság, mert ennek a képességnek valamilyen módon köze van

ma Európában
a magyarországi
cigányságnak a legerősebb
a kulturális önkifejező
képessége

az elmúlt évtizedekhez. Ma Magyarországon – mert persze máshol is élnek magyar ajkú romák, magyar ajkú cigányok, de ott nem ez a helyzet – olyan jelentős roma értelmiség létezik, amelynek önkifejező képessége erős és meggyőző. Ez a képesség azoknak az emancipációs törekvéseknek az eredménye, amelyeket a politika hol támo-

gatott, hol hamisított, hol eltorzított, hol felerősített, hol elgyengített, hol szembeállt vele, de mindezen keresztül érvényesült. Ennek példájául is szolgált ez a kis film.

2010-ben beszélt *Mikulás Ferenc* arról, hogy

nemcsak egy, hanem akár száz cigánymesét is filmre vennének. Mostanáig három készült el.³ Ezek a filmek azt is mutatják,

¹ Az OFI TÁMOP 3. 1. 15. projektje és az EMMI Szociális Ügyekért és Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkársága által 2015. július 20-án megrendezett, *Együtt méltósággal – Romák/cigányok jelenléte a hazai tankönyvekben* című konferencián elhangzott miniszteri bevezető előadás szerkesztett változata. A résztvevők roma értelmiségiek, érintett „tankönyves” szakemberek és érdeklődők voltak.

² Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=u7K5eA09JXY> (2015. 12. 01.)

³ A Cigánymesék sorozat újabb darabjai: *Káló, a cigánylegény*, *Doja, a cigánytündér*.

hogy a magyarországi romák önkifejező képessége nem valamilyen elszigetelt kör ügye, hanem ebben benne vannak azok a magyar, nem roma értelmiségiek is, akiknek fontos a magyarországi roma kultúra. Mert úgy van értelme ennek az egésznek, ha egy etnikai közösség – az új magyar

Alaptörvény szerint nemzetiségi közösség – egy párbeszéd részeseként szól magáról. Nemcsak önmagához szól, hanem – mondjuk így – a többséghez, és fordítva is: a többségben is

megtalálja azokat a szövetségeseket, akik segítenek a roma kultúra és önkifejezés szellemi kincseit minél szélesebb körben megismertetni.

Romano Rác Sándor mondta egyszer, hogy egy vezető történész megkérdezte tőle, miért nincs a cigányoknak más európai népekhez hasonló történelmi tudatuk. A válasz rövid volt és határozott: azért, mert a miénk szóbeli kultúra. Majd látva, hogy érdeklődést keltett, hozzátette: a szóbeli kultúrákban másképpen alakul az emlékezet, más az időhöz és a térhez való viszony. Jellemző a történet abból a szempontból is, hogy még egy szakembert is meglephet, hogy létezik kollektív emlékezet és időfelfogás.

Mi, amikor arról beszélünk, hogy a Nemzeti alaptantervben hogyan lehet a magyar és ezen belül a magyarországi romák, cigányok történetét, kultúráját és – legalább olyan fontos – jelenét bemutatni, akkor egyfelől beszélünk a különösről, a sajátosról, ami csak az övék és rájuk jellemző, másfelől pedig arról, ami közös,

ami közvetlenül összeköt bennünket. Vannak, akik ismerik a spanyol, vagy éppen a francia vagy olasz romáknak a kultúráját: azokban megtalálják az olasz, a spanyol, a francia színeket, míg a magyar roma kultúrában a magyar színeket lehet megtalálni.

Az a mondat, amire már utaltam, hogy

a magyar roma kultúrában a magyar színeket lehet megtalálni

a magyarországi romáknak van ma Európában a legerősebb kulturális önkifejező képessége, nem tőlem származik, hanem *Romani Rosétól*, Európa legjelentősebb

cigány vezetőjétől, a Német Szintik és Romák Központi Tanácsának az elnökétől. *Romani Rose* néhány hónappal ezelőtt, idén májusban díszvendégként részt vett azon a megemlékezésen, amely a roma holokauszt áldozatainak állított emléket. *371 csillag* – így hívták ezt a rendezvényt. Ott több órán keresztül láttunk és hallottunk ízelítőt abból, amit Magyarországon a romák a kultúra, a művészet nyelvével tudnak magukról mondani.

Gondolom, mindannyian örültünk ennek az elismerésnek, de hát ebben az elismerésben van valami szemrehányás is, mégpedig az, hogy ha ez így van, akkor miért nem vált közkinccsé mindez, miért csak néhány speciális érdeklődő tudatáig jutott el. Ezért volt itt a helye ennek a díjnyertes filmnek, egy rajzfilmsorozat első darabjának, amely két kategóriában is díjat nyert egy velencei nemzetközi fesztiválon.⁴ Ezúton is gratulálok az alkotóknak, és szeretném, ha folytatnák a munkát. Támogatni fogom őket ebben.

⁴ A film elnyerte a velencei Cartoons on the Bay nemzetközi filmfesztiválon a Televíziós sorozatok fiataloknak kategória díját, valamint a legjobb filmzenéért járó elismerést is. A film *Szécsi Magda* meséjéből, *Orsós Teréz* képeinek felhasználásával készült. Zene: *Oláh József*, Parno Graszt, mesemondó: *Nyakó Júlia*, animáció: *Balajthy László*, *Tóth-Pócs Roland*, rendezte: *Horváth Mária* (Kecskemétfilm, 2014).

VITA ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉS A TANKÖNYVI HITELES ROMA KÉPÉRT

Nem nagyon ismerjük egymást, keveset tudunk egymásról, ezt mi sem jellemzi jobban annál, mint hogy amikor roma civilek által szervezett rendezvényeken szóba kerül a kormány romapolitikája, mindig akad olyan roma civil aktivista, aki követelni kezdi, hogy a Nemzeti alaptantervben legyen benne követelményként a romák kultúrájának, történelmének tanítása. Ez 2012 óta benne van az új Nemzeti alaptantervben, el lehet olvasni – lám, azt se tudjuk, hogy benne van.

Egy szomorú történetet osztanék meg önökkel, amiben azért mégis van egy pozitívum. 2012 őszén vagy 2013-ban

történt egy faluban, hogy az egyik tanár összejött a barátaival, a kollégáival, és azon elmélkedtek néhány pohár bor vagy sör mellett, hogy a miniszter megvalósíthatatlan feladatot állított

a tanárok elé, mert azt, ami nincs, nem lehet tanítani. Hiszen a magyarországi romáknak – cigányokat mondtak – nincs se kultúrájuk, se történelmük, akkor mit tanítsunk? Aztán eltelt két hét, és ez a tanár már nem dolgozott a magyar oktatási rendszerben. Ez az én személyes döntésem volt. Ez azért volt lehetséges, mert attól kezdve, hogy megalakult a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ, közvetetten, az államtitkáron keresztül én lettem minden magyar köznevelésben dolgozó tanárnak a munkáltatója.

Nem szeretném rózsaszínűre festeni a képet a romák, cigányok helyzetéről a mai Magyarországon. Még csak azt sem várom, hogy azok, akik részt vállalnak a kormányzat felzárkózást segítő munkájá-

ból, és együttműködnek velünk, dicsérjék a magyar kormány romapolitikáját, de mindenképpen szeretnénk, az elutasítások ellenére, újra és újra felébreszteni, megőrizni annyi bizalmat, ami elegendő ahhoz, hogy mindenki, aki az ügyhöz hozzá tud valamit tenni, az tegye hozzá. A magyar politikai élet minőségét javítaná, ha lennének ilyen – szándékosan mondom így – pontszerű ügyek, amelyekben annak ellenére is együtt tudnánk működni, hogy egyébként mást gondolunk az oktatásról, a közfoglalkoztatásról, talán még az emberi jogok helyzetéről, vagy a roma kultúra erejéről is – nem beszélve a kormány egyéb „borzalmas” vagy „nagyszerű” intézkedéseiről. Az, hogy jövőre, öt év múlva, tíz év múlva, tizenöt év múlva mit fognak a roma és nem roma magyar gyermekek tanulni a

magyar iskolákban a magyarországi cigányságról, történelméről, kultúrájáról, olyan közös ügy, ami- ben érdemes összefogni.

De nincsenek illúzióim. A modernizáció azt

sulykolja, hogy úgysí eljutunk egy közös álláspontra. Nem fogunk eljutni. Már akkor, amikor a konferenciát meghirdettem, nyolc-tíz tiltakozó levelet kaptam: „azokkal nem”, „ezzel így nem”, „na, azt biztos nem”, és „ha az nem lesz benne, akkor szó sem lehet róla”, „ennek meg feltétlenül benne kell lennie” – félreértés ne essék, nem vádaskodom. Azt szeretném, ha itt valóban tisztességes, érdemi vitára kerülne sor. Ha sikerül eljutni oda, hogy létrejön valami megállapodásféle a romák vonatkozásában a tankönyvi tartalmakról – ami ugyan persze továbbra is vitatott marad –, és elkezdődik a tanítása a magyar iskolákban, akkor ez nagyon lényeges előrelépés volna. A Nemzeti alaptanterv, a kerettanterv leírja, hogy mit szeretnénk,

végül is az számít igazán, hogy mi van, mi lesz a tankönyvekben

ezt nem kell részleteznem. De végül is az számít igazán, hogy mi van, mi lesz a tankönyvekben.

Vegyük példának a Zsidó Oktatási Kerekasztal munkáját. Nem állítom, hogy ugyanúgy kellene eljárunk roma, cigány vonatkozásban is. Értem *Daróczi Ágnes*⁵ kifogásait, fenntartásait, hogy a zsidó történelem és kultúra, a zsidóság szerepe a magyar történelemben és a magyar kultúrában nem állítható párhuzamba a cigányok, romák történetével és kultúrájával, az eljárás tehát nem másolható. Én csak a folyamatra utalok, hogy három évvel ezelőtt a Zsidó Oktatási Kerekasztal résztvevői megfogalmazták azt az igényüket, hogy szeretnék megismerni és formálni azt, hogyan legyen benne a magyarországi vagy a magyar zsidóság története a tankönyvekben. Komoly munka kezdődött el, sok vitával. Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet vállalt ebben kulcs szerepet, amit itt külön köszönök. Megállapodtunk az alapelvekben, és ma ott tartunk, hogy a tankönyvek kínálatában is tudunk

egyeztetni. Mindig szerettem volna, hogy ez megvalósuljon más ügyekben is, és a romaügy ebből a szempontból számomra személyesen is fontos.

Örülök, hogy néhány hónappal ezelőtt megalakult egy munkacsoport, a Roma Oktatási Kerekasztal, amely elkezdte ezt a munkát, mert ez nem kormányzati hatáskör. Kormányzattól független munkának kell folynia. Hiszen a felzárkózás-politikában, a romapolitikában az egyik kulcsmomentum a folytonosság. Ezért a minisztéri-

umban számos ügyet – még ha nem vertük is nagydobra –, amit az Orbán-kormány megelőző politikai vezetése elindított, mi is folytattunk és folytatni fogunk. Ebben *Czibere Károly* államtitkár úr és *Langerné Victor Katalin* helyettes államtitkár asszony kiváló partnerek. Az ellenzékben mindazokkal, akiknek fontos a romaügy, folyamatosan igyekszem konzultálni, szót érteni, mert ha ebben az ügyben nem tudunk közös álláspontot kialakítani – és megint a pontszerűségre utalok –, akkor nemcsak a romáknak fogunk ártani, hanem saját magunknak, mindannyiunknak is.

TARTALMAK ÉS LEHETŐSÉGEK

azokkal együttműködve,
azokkal szövetséget
keresve, akik ezekhez
a dolgokhoz értenek, s ezt
bizonyították is

Három dolgot mondanék el, amit fontosnak tartok, hogy ezekben a tankönyvekben benne legyen, miután a Nemzeti alaptantervben már alapelveként, elvárásaként benne van.

A mikéntjéről beszéljünk most, a megvalósítás módjáról, részleteiről, azokkal együttműködve, azokkal szövetséget keresve, akik ezekhez a dolgokhoz értenek, s ezt bizonyították is. Ne tegyünk úgy, mintha semmi nem történt volna még. Számos kísérlet történt már: püspök atya cigány-népismeret könyvet írt,⁶ és számos olyan könyv és tanulmány született már, melyekkel számolnunk kell, melyeket hasznosítanunk kell. Ugyanakkor pontosan tudják, hogy ez nemcsak tartalmi kérdés, nemcsak információk kérdése, ha-

⁵ Daróczi Ágnes a konferencia egyik résztvevője volt. Hozzászólását konferencia-beszámolóinkban ismertetjük.

⁶ Székely János (2010): *Cigány népismeret*. Szent István Társulat, Budapest.

nem legalább annyira módszertani kérdés. Hogyha mindez megvan, konszenzussal, a módszer és a tartalom is, akkor jön az igazi nehézség, amikor már tényleg tanítani kell.

Amikor a roma történelemről beszélünk, akkor természetesen beszélünk a szenvedéstörténetéről, a túlélés történetéről – ami, ha igaz a magyar történelemben, akkor a roma történelemben még inkább. A túlélésben van egy önérték – ezt Nyugat-Európában sokkal kevésbé értik. Az önbecsülésről beszélünk: hogyan lehet úgy történelmet tanítani, hogy ebből a másik megbecsülésével együtt a magunk megbecsülése, az önbecsülés is megerősödjék – gondolok a romákra és a nem roma magyarokra is. Természetesen meg kell vizsgálnunk számos olyan sztereotípiát, amelyekben van is igazság, meg nincs is – valahogyan ezekkel is szembesülnünk kell. Amikor a kultúráról beszélünk, akkor valóban van mire büszkének lennünk. Szinte nem is volt az elmúlt négy év alatt, a kormányzásunk idején, hogy ne kapott volna Kossuth-díjat roma származású művész. Nekem a Kossuth-díj Bizottság tagjaként mindig nagyon fontos volt, hogy sohase azért szavazzak valakire, mert roma, hanem azért, mert művész, és azért, mert olyan művész, akinek a művészete méltó a legnagyobb magyar elismerésre.

És most beszéljünk egy harmadik dologról: a konfliktusokról. A konfliktusokból is tanulnunk kell, sőt, abból is, hogy hogyan kezeljük őket. Nagyon fontos, hogy ne csak az etikaoktatásban, hanem az oktatási rendszer egészében se fordulhasson elő, hogy a konfliktusokat etnikai háttérrel magyarázzuk. Ez nagyon fontos.

Hadd mondjak valamit, amit lényegesnek gondolok, de olyan természetű, hogy nem lehet előírni; én megfontolásra ajánlom, szemléletváltásra buzdítanék. Így hangzik: kilépni az áldozat szerepéből. Ez tradíciótudatosságot jelent, büszkeséget,

méltóságot. Emlékszem, amikor még államtitkárként elmentem Kanadában abba az emberjogi központba, ahová Magyarországról is kerültek romák, és menedékjogot kértek, ott próbáltam az egyik fiatal emberrel beszélgetni arról, hogy mit

is jelent számára a cigánysága. Igyekeztem nem túl „értelmisségivé” tenni a beszélgetést. Az derült ki, hogy ő a saját helyzetében kizárólag áldozati szerepet, kizárólag bajt, kizárólag problémát lát: üldözöttnek tekinti magát. Bizonyára vannak helyzetek és esetek, amikor jogos ez az érzés, ezeket nem is szabad eltűnni, de ha csak ez marad

összegzésképpen, önmeghatározásként, akkor nem jó irányba megyünk.

A tradíció és a modernitás együtt azt jelenti, hogyan lehet úgy benne lenni a magyar társa-

dalomban, a magyar életben, a magyar fölemelkedésben, hogy közben megőrzi az ember a saját identitását. Ezeknek a dolgoknak együtt kell megjelenniük az oktatásban és nevelésben. Új önképnek kell kialakulnia; nem a vesztesé, nem az áldozaté, nem az üldözötté; nem a kisebbségségi, védekező, passzív magatartásnak, hanem az aktív, cselekvő gondolkodásmódnak, amely tudja vállalni és büszke a kettős identitására: a magyarságára és a cigányságára. A kettőt nem szembeállítja, hanem gazdagító tartalomnak éli meg, hiszen a

ne csak az etikaoktatásban, hanem az oktatási rendszer egészében se fordulhasson elő, hogy a konfliktusokat etnikai háttérrel magyarázzuk

új önképnek kell kialakulnia; nem a vesztesé, nem az áldozaté

nemzetiségi politikában ez az alapvető szándékunk. A legutóbbi népszámláláskor a Központi Statisztikai Hivatal azért kérdezett rá a kettős identitásra, mert van, aki úgy gondolja, hogy egyszerre tartozik két nemzetiséghez, két etnikumhoz, vagy – mondjuk így – a többségi és a kisebbségi társadalomhoz. Ennek a következménye

az, hogy Magyarország az egyetlen ország, ahol a hagyományos kisebbségek száma népszámlálásról népszámlálásra növekszik.

Nyilván nem elsősorban azért, mert többen születnek, hanem azért, mert egyre tudatosabb a saját identitás vállalása.

Persze az a kép, amiről beszéltem, nem önmagában és önmagáért létező valami, amit kívülről kitalál valaki, mondjuk én, vagy a kormány, vagy egy kutató, vagy bárki, és akkor ezzel megkínálja a magyarországi cigányságot, hanem önképről beszélünk. De ahhoz, hogy egymást tudjuk segíteni – ebben a Nemzeti alaptanterv nagyon lényeges eszköz –, mindenkinek van felelőssége. Akinek több eszköze van, annak több a felelőssége is. Minden roma értelmiséginek, aki ezzel az üggyel foglalkozik, és természetesen a kormány minden tagjának nagyobb a felelőssége, mégpedig azért, mert nagyobb eszköztárral rendelkezik.

Együtt tanulni, együtt dolgozni, együtt élni, együtt gondolkodni, ez a célja a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott

együtt tanulni, együtt dolgozni, együtt élni, együtt gondolkodni

elveknek, és hadd tegyem hozzá, hogy ebben óriási tartalékok vannak. Óriásiak! Akik roma kulturális rendezvényekre, fesztiválokra járnak, vagy roma körökben forognak, vannak személyes kapcsolataik, azok tudják, hogy micsoda kulturális- és erőtartalék van a magyarországi roma kultúrában és történelemben. Csak a csator-

nák nincsenek kitisztítva, el vannak dugulva, vagy talán ki sem épültek. A mi dolgunk az, hogy úgy tegyük tisztává, járhatóvá a csatornákat – jelen esetben a tankönyvek révén –,

hogy azokon keresztül a roma kultúra minden magyar fiatalhoz eljusson.

A kiindulópontom az volt, hogy tudom, lesznek viták, és ezeket nem akarjuk megkerülni, nem akarjuk elhallgattatni, majd meg kell találnunk a vitás kérdésekben az egyetértést – és ez az OFI főigazgatójának a felelőssége. Ő már ismeri azt, amikor egy vita természetlenné válik: tudnia kell, hogy meddig érdemes hagyni az érvek és ellenérvek csatáját, és hogy hol van az a pont, amikor le kell zárni a vitát. Az idő is szorít, a terjedelem is, és meg kell néznünk, hogy mi az, ami belefér, és mi az, ami nem, mert a kísérleti tankönyvek ideje lassan le fog járni, és aztán ezek a tankönyvek maradnak tartósan a diákok kezében. Addigra olyan tananyagot kell előállítani, amelyből legalább öt évig lehet tanulni – öt évente kell ugyanis felülvizsgálni a Nemzeti alaptantervet.

IMRE KATALIN

Ne kelljen félnie egy diáknak sem¹

Középiskolai tanár vagyok. A konferencia programja szerint 10:50–11:10 között hallgathatnak engem. A témám: A szakma igé- nyei és tapasztalatai: mit és hogyan lenne érdemes tanítani a cigány- ságról?

Nem tudok válaszolni a kérdésre.

Utána lehetett volna nézni, könyvtárazni és fel- készülni a témából, de nem tettem. (Egyedül *Balázs Annának* kutatását² olvastam még valamikor tavaly, illetve most, a konferencia ürügyén *Daróczi Ágnes* és *Dr. Orsós Anna* tételmondatait.³)

Könyvtárazás helyett megpróbáltam magamba nézni és végiggondolni, hogyan is reagálnék személyesen arra, ha egy elem kerülő tankönyvben a cigányokról lenne szó.

Először mint 8 éves kis cigánylány jelentem meg a lelki szemeim előtt. Kihúzott derékkal ülök a padban, a tanító néni felszólítja az osztályt: „Nyissátok ki a tankönyvet a 48. oldalon!”

Kinyitom és a cigány szót betűzőm ki, majd a tanító néni elkezd beszélni a cigá-

először mint 8 éves kis cigánylány jelentem meg a lelki szemeim előtt

egyetemistaként már magával a cigány kifejezéssel sem nagyon találkoztam

nyokról. Visszanézve akkori önmagamra, úgy gondolom, remegő gyomorral, sírásra görbülő szájjal vártam-túrtem volna, hogy az elkövetkező percekben bántsanak és gú-

nyoljanak. Félttem volna és világgá akartam volna menni, de legalábbis a pad alá bújni.

A következő elképzelt képen már 16 éves vagyok, gimnazista. A tankönyv-

ben lévő diagramot elemzem: a cigányok 0,5%-a értelmiségi. A tanár beszélgetést, vitát kezdeményez a diagram adatairól. Én pedig az elmúlt évek alatt kifejlesztett technikámmal mélyre nyomom a félel-

mem, szorongásom, majd az érzelmeimet félrerakva, iskolában pallérozott logikával, intelligenciával, racionáli- san válaszolgotok a tanár kérdéseire. Tanóra után, a nap hátralévő részében meg sem szólalok.

Próbáltam elképzelni azt is, hogy egyetemistaként kerül elem cigányokról szóló tankönyvi lecke, de ezt még elképzelnem sem sikerült. Egyete- mistaként már magával a cigány kifeje-

¹ Az OFI TÁMOP 3. 1. 15. projektje és az EMMI Szociális Ügyekért és Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkársága által 2015. július 20-án megrendezett, *Együtt méltósággal – Romák/cigányok jelenléte a hazai tankönyvekben* című konferencián elhangzott beszéd szerkesztett változata.

² Letöltés: http://issuu.com/monitornyitottmuhely/docs/monitor_fekete_pont_2014_tank_nyvk (2015. 07. 19.)

³ Ezek a tételmondatok – jelen lapszám Napló rovatában olvashatók – a tankönyvektől elvárt tartalmakat és szemlé- leti elemeket fogalmazták meg, ezeket vitatta meg a konferencia.

zéssel sem nagyon találkoztam. Ráutaló, behelyettesítő szavakat használtak tanult kollégáim, pl. barnák, fekete lábúak, azok, akik sokan vannak, azok, akiket nem szabad megemlíteni, azok, akik nem ezt tanulták otthon... Vagy a legszebb példa: az egyik szakdolgozatom alapjául szolgáló kutatás során a témavezető utasítására egyszerűen csak egy „Z” betűt kellett írnom a cigány alanyok vizsgálati lapjára (német: Zigeuner).

Felnőtt koromban sem került előm olyan tankönyv, amely a cigányokról mesélt volna. Keresve is csak nehezen találtam olyan szövegeket, amelyek segítettek engem abban, hogy megtudjam: ki is vagyok és honnan jöttem. Ami elég megdöbbentő, ha figyelembe vesszük, hogy az a tudás keresés nélkül is előm jött, hogy például a benzolgyűrű szigma síkjához képest hogyan helyezkedik el a pi pálya delokalizált elektron szextettje.

Úgy érzem, hogy kiegyensúlyozottabb, biztosabb lábakon álló felnőtt volnék, ha e helyett a tudás helyett, vagy legalábbis mellette, azzal is megismerttet egy tankönyv, hogy nekem, mint cigánynak, mi közöm lehet az „öt folyó vidékéhez”, vagy akár azzal, hogy mit is mondanak a társadalomkutatók akkor, amikor romungrónak titulálnak. Aránytalanul sok energiámat használtam el, míg kiderítettem, hogy valójában romungricának kellene engem nevezni, ha már az anyámtól tanult muzsikuss cigány kifejezés nem elég jó. (Persze az is lehet, hogy a nemes embertudományok romani nyelven beszélnek, én pedig fölöslegesen háborgok.)

Mióta pedagógus vagyok, már sokkal könnyebb dolgom van; saját szám íze szerint beszélhetek diákjaimmal a cigányokról. Megvallom, hogy nemigen került előm olyan tankönyv, amely ezeket a beszélgetéseket megkönnyítette, segítette volna.

Ismerek olyan pedagógusokat, akik jól megírt tankönyvek nélkül is ember módra foglalkoznak nap mint nap végtelenül nehéz helyzetben lévő cigány gyerekekkel. Láttam őket munka közben például

saját szám íze szerint
beszélhetek diákjaimmal
a cigányokról

Toldon⁴ és olvashattam is ilyen tiszteletre méltó pedagógusokról, például a *Kiútkeresők*⁵ című könyvben. Sajnos, én nem tudok annyira nagyszerű lenni, mint ezek a kollé-

gáim, nekem szükségem lenne néhány jól megírt tankönyvre.

Azzal szembesültem a tanóráimon, hogy azért nem tudok cigányokról szóló ismereteket átadni a fiataloknak, mert én magam sem vagyok birtokában ezeknek az ismereteknek. Alig tudok magamról, mint cigányról valamit.

Amit – ha átadni nem is –, de legalábbis megéreztetni tudok a tizenévesekkel, az egy szemlélet: a saját látásmódom. De annak meg – szigorúan véve – semmi köze a cigányokhoz. Mert kihez van köze annak, hogy minden ember érték, az élet szép, a változatosság gyönyörködtet? A krédómat tudom csak megmutatni, tanóráról tanórára.

Pedagógusként csak annyit tehetek, hogy úgy vezetem az óráimat, hogy közben ne kelljen félnie egy diáknak sem. Se cigánynak, se nem cigánynak. Senkinek sem, lehetőleg még nekem sem, aki a tanórát vezetem.

⁴ Az L. Ritók Nóra vezette Igazgyöngy Alapítvány által segített, többségében romák lakta település.

⁵ Takács Géza (2007): *Kiútkeresők*. Osiris, Budapest.

Igen sokszor megfordul a fejemben: jó lenne cigány emberekről mesélni, valódi cigány embereket bemutatni. Nem a sztereotípiákra reagálva szeretek a cigányokról beszélgetni a diákokkal, hanem az általam valódinak vélt képet próbálom láthatóvá tenni. Sokféleképpen nehezek ezek a beszélgetések, egy-egy jól megírt tankönyv minden bizonnyal a segítségemre lenne.

A legnagyobb segítséget pedig az jelenené, ha már alsó tagozatban – sőt, már óvodában – olyan nevelésben részesül-nének a gyerekek, amely segítséggel képesek lennének természetesnek tekinteni a sokszínűséget.

Az általam kíváncsún tartott szemléletet a deklarált tantervbe is egészen biztosan bele lehet csempészni, felülről szabályozva.

A cigányokról formálódó iskolai kép talán mégsem a tanterven múlik. Sokkal inkább azon, hogy a pedagógusok hogyan értelmezik a tantervet, és hogyan valósítják meg a tantervben előírt tartalmakat. Azaz kulcsfontosságú ebben a kérdésben is a tanár személye, látásmódja. Végtelenül fontosnak tartom a „rejtett tantervet”, hiszen biztosan a legerősebb hatással bír. A cigányoknak – és bárki ember fiának –, a rejtett tanterven keresztül van igazán esélye arra, hogy a felnőtté váló nemzedék embernek, tiszteletre méltónak és becsülendőnek, egyazon társadalmi közösség tagjának tekintse. A tanteremben álló pedagóguson múlik, hogy működteti-e ezt a rejtett tantervet. De persze rögtön a pedagógusok után a tankönyvíróknak lehetne eszközük ahhoz,

hogy egy – akár a cigányok számára is – életesebb világ felé haladjunk.

A kulcsszereplő tehát a tanár.

Úgy gondolom, hogy kivételes és szerencsés helyzetben vagyunk mi tanárok, mert nem az egész társadalommal kell kezdenünk valamit egyszerre, hanem pusztán 30-35 fiatallal, és velük is egyszerre csak 45 percig kell együtt lennünk.

Hiszem, hogy ezek a bűvös 45 percek elegendőek lehetnek arra, hogy végső soron mégiscsak az egész társadalomra hassunk.

Ha most szeptemberben, a soron következő tanév kezdetével olyan

szemlélet szerint, olyan látásmód alapján használjuk ki ezeket az ajándékba kapott 45 perceket, amelyben a cigány ember éppúgy csak egy ember a sok közül, mint itt bármelyikünk, akkor néhány tanév elteltével már egy egész generáció fog úgy leéretté válni, hogy a cigány embert képes lesz emberszámba venni.

Ez annyira lehetetlennek hangzik, hogy véghez kellene vinni.

Épp ezért ez a konferencia számomra akkor adna igazán valamit, akkor tudnám hasznosnak ítélni, ha a kezdete lehetne valamiféle közös munkának. Jó lenne, ha akadnának olyan társak, akik közös gondolkodás után, azonos szándékkal operatív teendők, feladatokra bontanák, hogyan is lehetne ezt a lehetetlent lehetségessé tenni, a gyakorlatban megvalósítani.

Első lépésként talán elég lenne annyi, ha elkezdénénk módszeresen dolgozni azon, hogy választ tudjunk adni a címben megfogalmazott felvetésre.

egy-egy jól megírt tankönyv minden bizonnyal a segítségemre lenne.

a cigány ember éppúgy csak egy ember a sok közül, mint itt bármelyikünk

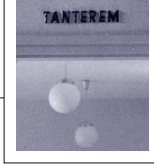


„TUDÁS – HATALOM” – SAJTÓFOTÓ A HATVANAS ÉVEKBŐL

Egy I. osztályos első napja a József Attila-telep I. számú Általános Iskolájában.

Varga Terike I/A osztályos kisdíák reggel még megszeppenve ült be az iskolapadba, de mire vége lett a tanításnak, ő lett mind között a legelevenebb.

(MTI Fotó, Friedmann Endre felv.)



VESZPRÉMI ATTILA

Ki van a tükörben?

Töprengés információs társadalomról és nevelésről

„Az emberi társadalomban az igazság ma nem annyira abban rejlik, hogy mi micsoda, hanem abban, hogy mi nem.”¹

„Aggodalmaim ezen a ponton kezdődnek, mert a mostani állapotot nem lenne szabad már sokáig reprodukálni iskoláinkban. [...] meg kell nyitni „a tanulás megtanítása” kifejezés rejtett előfeltevéseit ahhoz, hogy a modernitás csapdái átláthassuk.”²

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány szerint az információs társadalmi berendezkedés akkor válhat életjobbító lehetőséggé, ha annak evolúcióját mozgató hamis tudatunkkal többé nem azonosítjuk magunkat. A mindenkor legitim kulturális tudattal való azonosulás és különösen az erre való készítés ugyanis figyelmen kívül hagyja az életet magát; a kultúrába bevezető nevelés ezért nagyon gyakran életellenes aktusok sorozatát jelenti. A lehetőség azonban adott: hamis tudatunk (örök emberi jellemünk) a digitális kultúrában minden eddigénél nyilvánvalóbban lelepleződik. Az okoseszköz és a digitális személyiséghálózat az emberi kultúra eddigi legszebb freudi elszólása. A hamis tudat kiköltözik belőlünk, és beköltözik az eszközökbe. Ahhoz, hogy fölébredjünk a vele való azonosulás hipnózisából, ma elég volna a szelfibotnyi távolság tudomásul vétele. Azonban úgy tűnik, az információs társadalomban helyett egy új hipnózis készülődik az uralomra: egy reflektivitás-imitáló, önmaga leleplezőjeként föllépni képes hamis tudat, amely azt színleli, hogy partnerek, segítők, spirituális lények vagyunk egymás számára. A pedagógiai, nevelői hagyomány ezzel párhuzamosan a gyerekek megtartása vagy visszaszerzése érdekében, ilyen vagy olyan módszerekkel, de a legtöbbször ismét megszállja, azaz önnön hiedelmeivel és reprodukciós vágyaival tölti fel az egészes átélés lehetséges tereit. Pedig az iskola és a család az analitikus társadalmi reprezentációkról való leválasztódás és a valódi *mi*-re való ráébredés folytán lehetne éppenséggel menedék is, mégpedig feltételek nélkül. Ezt nevezi a tanulmány a szeretet döntésének. A digitális korszakváltás az analitikus kultúra mint azonosulásra hipnotizáló képzet válsága – és nem a miénk, akik nézzük azt. Jó volna, ha végre az élet használhatná a kultúrát, és nem a kultúra használná az életet. Ideje, hogy pontot tegyünk az analitikus-kulturális nevelői felsőbbrendűség történetének végére.

Kulcsszavak: *információs társadalom, hamis tudat, nevelés, okoseszközök, szeretet*

¹ Laing, 2007, 5. o.

² Bacskák, 1993.

BEVEZETÉS

A szeretet egyik csöndes definíciója, hogy „megtehetném, hogy bántalak, de nem teszem meg”. Nem kijelentés, nem értékítélet, nem nagylelkűség – tudás, döntés és cselekvés. A tudás annak tudása, hogy „aki bántani akar, az a bennem működő egó”, a döntés pedig az, hogy „ezzel az egóval nem azonosulok”. Az egó a teljes gondolati, érzelmi és hiedelemstruktúráim, amely élet-történetem során fölépült, és amit önmagamnak mint teljes *tartalomnak* hiszek. A *személyiségem*, a *kultúrám*. A definíció tehát nem kevesebbet feltételez, mint hogy a cselekvő ember

1. társadalmi funkcióinak betöltése közben képes tudatosan leválni az élettörténete során belé ültetett énképről, ideálokról, szokásokról, viszonyításokról és értékítéletekről, mert tudja, hogy ezekkel nem azonos;
2. tudatában van a másik ember ugyanilyen „kettősségének”, függetlenül attól, hogy a másik ember tudatában van-e annak;
3. amikor a másik emberrel kapcsolatba lép, nem annak egójával keresi a kapcsolatot, hanem vele;
4. képes meghozni a szeretet döntését, mielőtt még föltenné azt a kérdést, hogy „ha nem én vagyok az egóm, akkor ki vagyok”;
5. képes bocsánatot kérni, amikor valamilyen nem sikerült.

„GYÖKERESTÜL KITÉPLEK ÉN” (KULTÚRA ÉS NEVELÉS)

T. S. Eliot meghatározása szerint „A kultúrát egyszerűen úgy is leírhatnánk, mint olyasvalamit, ami érdemessé teszi az életet arra, hogy megéljük.” (2003, 27. o.) Ez az 1949-es tömör mondat jól megvilágítja – mégpedig ellenfénnyel –, hogy miről szeretnék beszélni: arról, hogy az életet megélésre érdemessé tévő kulturális tudattal való *azonosulás* figyelmen kívül hagyja az életet magát, amely pedig értelemadó aktusának célzottja.³ Mintha értelemadás nélkül nem volna mit

megélni, s mintha így nem fenyegetne minket az a tévedés, hogy az értelemadást éljük meg életként. Gyermekünk (tanítványunk, barátunk, felebarátunk vagy önmagunk) életét értelemmel kívánjuk felruházni (nevelni, tanítani, meggyőzni őt vagy magunkat), miközben egy életen át elmulasztjuk, hogy figyelmünket ne csak a megismerendő (és konstruálandó)

személyiségre irányítsuk, hanem a sajnálatosan formálás tárgyává tett előre. Ne csak arra, *ahogy* léteünk, hanem arra is, *hogyan* léteünk. Egyáltalán: hogy ne csak a *milyen-séget* akarjuk megismerni és formálni, hanem a közös *létezésben* akarjunk részt venni.⁴

ne csak a milyeniséget akarjuk megismerni és formálni, hanem a közös létezésben akarjunk részt venni

megtehetném, hogy bántalak, de nem teszem meg

séget akarjuk megismerni és formálni, hanem a közös létezésben akarjunk részt venni.⁴

³ Az idézett mondatban a szerző a társadalom kultúrájáról beszél, én pedig most egy abból származtatható egyéni, interiorizált kultúrára gondolok.

⁴ „Az a követelmény, hogy „ne ítélj” (Mt 7:1-5; Lk 6:41) annak az elvnek a kiterjesztése, hogy az embernek az én (ego) teljes elfeledésére kell törekednie, és teljességgel a másik megértésének és »jól-létének« (well-being) kell szentelnie magát.” (Fromm, 1994, 62. o.)

Mivel az élet anélkül is élet, hogy *valamilyen* volna, a kultúrába bevezető nevelés – amin egyaránt érthetjük a múlt felgyülemlett, kanonizált kulturális értékeinek mentén történő véleményformálást és a jelenkor kulturális tendenciái között történő érvényesülésre való felvértezést – roppant könnyen válik életellenes aktusok rendezetlen vagy rendezett sorozatává. Azt hiszem, ezt nagyon kevesen gondolják így. Pedig már abban a pillanatban is, amint „életem”-ről vagy „életük”-ről beszélünk, birtokolttá, birtokká degradáljuk azt. (Nem beszélve a „gyermekünk”-ről.) Évezredek bölcselőit követve *Erich Fromm* egy nagyszerű könyvben próbálja kitárni az olvasó előtt egy olyan önismeret lehetőségét, amelyben a „birtokolni vagy létezni” kérdés „az emberi lét legdőntőbb problémája”, a két forma pedig „az emberi tapasztalat két alapvetően különböző formája”. (*Fromm*, 1994, 25. o.) A filozófus-pszichológus szerző többek között így világítja meg a kettő közötti különbséget:

„Hogy érthetővé tegyem a birtoklás és a létezés egzisztenciális módjainak különbségét, példaként két hasonló tartalmú költeményt szeretnék idézni, melyeket az elhunyt D. T. Suzuki idézett a zen buddhizmusról tartott előadásában. Az egyik a japán költő, Basó (1644–1694) egy haikuja, a másik egy 19. századi angol költőtől, Tennysontól való. Mindketten ugyanazt az élményt írják le: sétájuk során megpillantanak egy virágot, és ez vált ki belőlük valamit. Tennyson költeménye így szól:

Virág a falrepedésben,
gyökerestül kitéplek én –
kis virág, a kezemben tartalak,

és ha meg tudnám érteni, hogy mi
vagy,
gyökerestül-mindenestül, egészen:
Istent meg az embert is érteném.
(*Váraday Szabolcs fordítása*)

Basó haikuja így hangzik:

Jobban megnézem –
Nazuna virágzik ott
A sövény alján!

A különbség szembeötlő. Tennyson azzal a kívánsággal reagál a virágra, hogy *birtokolni* akarja. »Gyökerestül« kitépni. Az iránta való érdeklődése ahhoz vezet, hogy elpusztítja, miközben intellektuális elmélkedésével arra jut, hogy a virág esetleg az Isten és az ember természetének megragadását szolgálhatná. Tennyson e versében a nyugati természettudóshoz hasonlatos, aki az igazságot keresi, és eközben szétdarabolja az életet.” (*Fromm*, 1994, 26–27. o.)

A létezést *figyelman kívül hagyó*, kultúrát örökítő vagy abba bevezető nevelés nem az életet, hanem az élet *milyenségét* tiszteli. Hiszen azt ismeri fel életnek. Ez tehát nem bűn, hanem örökölt – örökhagyó nevelőktől származó – tévedés. Könnyen belátható, hogy a határok tágítása, akár *a végleteleg demokratizált és liberalizált milyenség-tisztelet sem változtat azon*, hogy ez a fajta nevelés vak lehet az életre *magára*, a létezőre – „semmit” lát a „van” helyén, amit be akar tölteni önnön formáival. Az ilyen nevelés etikussága megkérdőjelezhető, és nagyon sok szenvedést okozhat. Azt a nevelést, amely így tesz – amely nem feltételez részvételt és tudatot a kulturális forrásai által konstruált részvételi lehetőségeken és tudatokon kívül – ezért nevezem

életellenesnek, olyanak, amely az én helyébe *hamis tudatot* épít.⁵

A mai korszerű, horizontális, demokratikus, részvételre alapozó pedagógiai vagy gazdaságpolitikai elképzelések ebben az aspektusban nem feltétlenül térnek el a hierarchikusan berendezett, hanyatlóban lévő ipari társadalmakéitól: a cél továbbra sem az alanyi jogon járó boldogság lehetőségeinek megkeresése, hanem az egyéneknek a hagyományosan hamis tudatokat igénylő *valamilyen* rendszerben való *sikeres működésének* segítése. Akkor is, amikor ezek a rendszerek már dinamikusak, és sokkal inkább a megélhetési és kulturális paradigmák tudatosított változatosságának és változandóságának paradigmájára épülnek, mint egy körülhatárolt múltbéli értékrendre.⁶ A nemzeti kultúrák és a globális kultúra is automatikusan a rendszerbe simulást,

a formára szabhatóságot (vagy ma már az egész életen át tartó formára szabhatóság kompetenciáinak birtoklását) elvárva fordulnak a beillesztetlen egyén felé, integrációra készítik, teljes kudarc esetén pedig kooperációra képtelennek, alkalmatlannak és/vagy veszélyesnek (azaz örültnek) értékelik őt.⁷ Ennek eredményeképp senki sem lehet önmaga, csak akkor, ha „megőrül”, az úgynevezett normálisok társadalmát pedig valójában hipnotizált egyének alkotják. A szociálpszichológus *Moscovici Piaget, Vigotszkij és Lévy-Bruhl* munkásságáról, illetve a gyermek egocentrizmusának és a „primitív” közösségbeli ember szociocentrizmusának hasonlóságáról gondolkozva így ír: „Amikor az egyén teljesen alá van rendelve családjának, egyházának vagy közösségének, képtelen magáról úgy gondolkodni, hogy egyúttal ne gondolna

⁵ A *hamis tudat* kifejezés végigvonul a gondolkodástörténeten, de most *R. D. Laing* értelmezését veszem kölcsön. *Laing* így kezdi *Az élmény politikája* c. könyvét, 1967-ben: „Manapság nemigen írnak megbocsátható könyveket. A fekete vászon, a csend a képernyőn, az üres papírlap talán még elmegy. Az igazságnak nemigen van köze az úgynevezett társadalmi valósághoz. Eseményeink álesemények, melyekhez hamis tudattal alkalmazkodunk, mintha valódiak és igaziak, sőt, akár még tetszetősek is lennének.” (*Laing*, 2007, 5. o.) A kultúra vagy a kulturáltság persze önmagában nem hamis tudat, ám a vele való egyéni és közösségi azonosulás és az erre való készítés, amellyel a nevelés sok esetben foglalkozik, föltétlenül azt hoz létre belőle. Hogy előreszaladjunk kissé: az azonosulás vagy az arra való készítés *elhagyása* egyáltalán nem jelent(ene) passzivitást. Természetesen lehet *csелеkedni* azért, hogy valódi önmagunk legyünk. Ez a cselekvés és szabadulás. *Fromm* Eckhart mester gondolatait magyarázva így ír: „Először szabadulnunk kell saját dolgainktól és cselekedeteinktől. Ez nem azt jelenti, hogy se birtokolnunk, se tennünk nem kell semmit, hanem azt, hogy ahhoz, amink van és amit teszünk, nem szabad kötődniünk, nem szabad, hogy lebilincseljen és leláncoljon bennünket – még Istenhez sem.” (*Fromm*, 1994, 69. o.)

⁶ Kellemetlen olvasni például egy paradigmaváltónak és felvilágosultnak mutakozó üzleti vezetőket tömörítő program weboldalán ezt: „A program célja, hogy ezeket a vezetőket inspirálja arra, hogy egy olyan Magyarország építésének legyenek meghatározó szereplői, ahol az önbizalom alapja a tudás és a teljesítmény.” Megint olyan országot építünk tehát, ahol ha valaki nem tud és nem teljesít (olyasmit, amit a gazdasági rendszer honorál), akkor jogosan kérdéses lehet az önbizalma.

⁷ *Vietorisz Tamás és Z. Karvalics László* 2007-ben egyszerű tanulmányt írt az oktatás szerepéről a fenntarthatóságra törekvő világban, amely ugyan a rendszerszerűség és a kontroll univerzális kritikáját nem adja (sőt inkább számon kéri elégtelenségüket), a bajokra azonban rendkívüli tájékozottsággal, ébresztő erővel, pontosan és sokrétűen rávilágít, emellett hallatlanul bizakodó hangvételű. (*Vietorisz és Z. Karvalics*, 2007) Békésen pislogó létfilozófiai szemlélet persze beszélgetésre érdemesnek látszanak a szerzők olyan mondatai, mint például a (duplacsavarként antipedagógiai kontextusban idézett) megállapítás és költői kérdés: „A tudás csak akcióközpontú lehet: mit ér az az ismeret, amelynek révén nem akarunk megváltoztatni valamit a világban?” Azt hiszem, nagyon sokat ér, amikor arra kell rájöttünk, hogy nem a világban, hanem önmagunkban kell megváltoztatni valamit – esetleg pont azt a hiedelmet, hogy változtatni akarunk *valakin*. (A „Palo Alto-i pszichoterapeuta-csoport”-ként ismert szerzőhármastollából született *Változás... című* világhírű könyv főként a konfliktusok keletkezésével, a változás természetének félreismerésével és a valódi változás előidézésének technikáival foglalkozik: *Watzlawick, Weakland és Fisch*, 1990.)

a családjára, egyházára vagy a közösségére. Ez egyaránt vonatkozik a felnőttekre és a gyerekekre.” (Moscovici, 2002, 338. o.) Erich Fromm világosan megfogalmazta, hogy mindez a modern társadalmak tagjainak élethosszig tartó állapota is egyben:

„A növekedő embert arra kényszerítik, hogy az autonóm, valódi kívánságainak, érdekének és saját akaratának nagy részét feladja, és olyan akaratot, vágyakat és érzéseket fogadjon el, melyek nem önmagából fakadnak, hanem a társadalom gondolkodási és érzésmintái erőszakolják rá. A társadalomnak és a családnak, mint azok pszichoszociális »ügynökségének« nehéz problémát kell megoldania: hogyan lehet úgy megtörni egy ember akaratát, hogy az ne vegye észre? Az indoktrináció összetett folyamatával, jutalmazások, büntetések és megfelelő ideológiák rendszerének segítségével e feladatot mégis nagyjában-egészében oly jól megoldják, hogy a legtöbb ember azt hiszi, hogy a saját akaratát követi, és nem veszi észre, hogy feltételekhez kötötték és manipulálták azt.” (Fromm, 1994, 82. o.)

egy információminta, mely véletlenül kialakított egy formát, ami rábírja az embereket, hogy megismételjék a mintát. [...] Vészjóslóan hangozhat az ötlet, hogy az emberek gazdák az elmeválogató szimbólumfüzérekre, de valójában ennyi az egész emberi kultúra.” (Grant, 1998, 70. o.) Már a legkorábbi ismert társadalmakban sem vagyunk ott önmagunk és mások által elfogadott élőként – csupán reprezentációként, a legitimáció érdekében megformált és megformálandó képzetként: *hamis tudatként*. Ez a hamis tudat nem más, mint egy interiorizált – korábban statikus, mára egyre dinamikusabb – világmagyarázó modell, amely azt állítja nekünk, hogy ő: mi vagyunk. Az információ e hamis tudat szobrása. Képzetet gyárt, animál, azt énnek nevezi, és az élő helyébe ülteti, hogy az a többiekkel, akik helyében szintén képzet mondja én-nek magát, közösséget alkot-hasson. Talán egész kultúránkat ez a hamis tudat építette és kontrollálja.⁸ Nagyon izgalmas pillanat tehát, amikor egy emberi társadalom nyíltan elismeri központi hatalomképzőnek az információt, azaz *magát az eljárást*, sőt, el is nevezi magát erről. Ez szokatlan mértékű őszinteség. Ezzel összefüggésben pedig a manapság életterünké

váló újmédia-univerzum egy-egy személyre szabott képernyője minden eddiginél tisztább tükör: a benne látható, nyugtalanítóan ismerős „személyek” szinte az orrunk alá dörgölik a kérdést: *ki van a tükörben?*

De mielőtt erre azt válaszolnánk, hogy „a hamis tudat”, tegyünk egy kísérletet arra, hogy egészen közel menjünk ahhoz, ami történik.

INFORMÁCIÓS TÁRSADALOM: EGY ŐSZINTE ELNEVEZÉS

A latin *informare* azt jelenti: *gondolatban* alakot, formát *adni* valaminek. Azaz *képzetként megformálni*. Az információ tehát egy beavatkozás is, a befogadót képzetté transzformáló és őt mint képzetet formálni kívánó aktus. Ebben nem különbözik egy *mémtől*. „Egy [...] mém nem több, mint

a benne látható,
nyugtalanítóan ismerős
„személyek” szinte az
orrunk alá dörgölik a
kérdést: ki van a tükörben?

⁸ Legyen most a *kultúra* jelentése: mindazon emberi fizikai és lelki konstrukció, amely cselekvés vagy a cselekvés kerülése által épült, kimutatható, hasonlítható és analízis tárgyává tehető. Vagyis lehet róla beszélni.

A HAMIS TUDAT SZÜLETÉSE (MESE)

Emberek sétálnak mindenütt. Mindent át-
élnék, és egyikük sem akar mást, mint ami
épp van. Ha meleg van, iz-
zadnak, ha hideg van, fáz-
nak, ha megmarja őket egy az elidegenedés rémülete
kígyó, betegek lesznek, az-
tán meggyógyulnak vagy
meghalnak. Közben egynek, osztatlanak,
mi-nek élnek meg a létezésüket. Nem keres-
gélnek az utat, amelyen el kéne jutni vala-
honnán valahova, lévén még nem jutott
eszükbé, hogy ami van, az *valamilyen*.

Az egyikük azonban egyszer csak egy
emberi arc körvonalait véli felfedezni azon
a fadarabon, amit élvezetből farigsált.
Megrémül. Még sosem élt át olyasmit,
hogy valami, ami *ő maga*, az egyben *nem*
az, ami. Az, hogy ez a valami nem az, ami,
hanem *emlékeztet* egy emberre, aki *mindig*
az, ami, felfoghatatlan számára. A közös
mi-ben az élményt mindig a *jelenlét* hor-
dozza. A reflektivitás, amely egy élményt
meg tud különböztetni egy formától, nem
létezik. A jelenlét a *mi*, a jelen lévő ember
pedig átél valamit, ami nem tartozik a *mi*-
hez. Ez elviselhetetlen számára – és *mégis*
elviseli. Fontos pillanat ez: megszületik a
kogníció – mindjárt kognitív disszonan-
ciaként.⁹ A világ kettéválk, megszületik
az első reflektált (mégpedig *rossz*-ként
reflektált) élmény, valami olyasminak az
átélése nyomán, ami „nincs itt”, ennél fogva
a mostban nem elviselhetőnek érződik. A

mégis-elviselésben pedig megszületik az
első *képzet*, az első emlékkép, amely ön-
magában, fölismert referencia nélkül áll.
Az első képzet, amely csakis képzetként
azonos önmagával, és valami más, mint
a *mi*, mégis „átélhető”.

Az egység, úgy tűnik,
megbomlott. Kiderülni
látszik, hogy az eddig átélt
mi nem a teljes világegész,
mert *úgy tűnik*, van valami átélt, ami nincs
itt, de az eddigi tapasztalatok szerint va-
lahol *lennie kell*. A rémület az *elidegenedés*
rémülete. Rémisztő, hogy itt és most va-
lami nem teljes; hogy az önazonossághoz
– az élethez! – valamit *illesztetni*, *egyez-
tetni* kell. Az eddigi önmagával azonos
élményvilághoz egy *megismerni szükséges*
képzet élménye csapódik, s a rémült ember
ezzel az élménnyel mint egy *mi*-től idegen
késztetéssel *azonosul*. Az azonosulásban
megszületik az *önkép*, az az *én*, amely nem
azonos a *mivel*.

Amikor ez a személy eléri első társát,
ott két *különböző* ember fog találkozni.
Legalábbis azt fogják hinni, hogy külön-
böznek. Az egyik rémült – a másik pedig
most rémül meg tőle. És az tűnik feladat-
nak, hogy továbbra is tudjanak *mi* lenni.

Akár az vagyon, akit megrémített a
képzet, akár az, akit a rémült megrémített
rémületével, úgy érzem, hogy *helyre kell*
*tolnom*¹⁰ az egységet. Mert így leszünk újra
mi.

Platón barlangjában a leláncoltak és a
bábosok is egyaránt rémültek.

⁹ A szöveg átfésülésekor eszembe villant itt a pszichoterápiai gyakorlatáról mesélő *Feldmár András* gondolata: „Gye-
rekkorunkban mindegyikünk őszinte és spontán. Az a pillanat, amikor egy gyerek majdnem kimond valamit, de
inkább megállítja önmagát, és nem mondja ki, talán a legszomorúbb pillanat az életben. Mert ekkor a gyerek már
tudja, hogy vagy megszegyenítik, vagy megbüntetik azért, amit éppen mondani akar.” (*Feldmár*, 2011, 37. o.) Ez
volna a rémület minden gyerekben újra és újra megismétlődő öspillanata? Amikor az ember lecseréli önmagát arra
a „tapasztalatra”, hogy megállították, és mégis „fejlődik tovább”? Programozott egónk van, amelyet csak aktiválni
kell némi büntudatkeltéssel?

¹⁰ „Kizöklent az idő; – ó, kárhozat! / Hogy én születtem helyre tolni azt.” (Shakespeare: Hamlet, dán királyfi – Arany
János fordítása, részlet)

NEVELÉS: EGYÜTT ÉLÜNK VAGY EGYÜTT KELL ÉLNUNK?

Az egység valójában nem bomlott meg.

A rémület a faragott arc megpillantásakor egy *mi*-referencia nélküli önkép, a *hamis tudat* születésének pillanata volt. Valójában a *mi*-t élte át az átélő, ahogy eddig is, csak egy képzetten keresztül – ez az, amit nem tud illeszteni a *mi*-be. A Paradicsom azonban számára elveszett.

Azt hiszi, hogy az eddig átélteken kívül van *valami más*. Ez azonban csak egy hang a fejben. Mégpedig olyan, ami a rémület hangján azt állítja: *én te vagyok, de nem vagyok teljes, tehát*

ha teljes akarsz lenni, ismerj meg. És mi a teljesség? A *mi*. Csakhogy mostantól a *mi* nem létező, hanem elérendő teljesség. Cél és feladat. Eddig éltünk, mostantól megismerünk. Eddig átértük, mostantól használjuk egymást.

Talán ebből az illúzióból indult ki a *mi* fejlesztésének *akarása*. Talán ez a forrása a normáknak, a morálnak, a világmagarázatoknak – és a nevelésnek. Szándék született a *mi* helyreállítására, a *mi* én-nyi megnövelésére. E megszállt állapotban nem az illúzió illúzió-voltát észleltük, hanem a *mi*-ről tűnt úgy, hogy gondolkodásunk tárgya kell, hogy legyen, énképzet(ek) hez igazítandó képzetstruktúráként. A *mi* mint átélés helyét átvette a tökéletesítendő *mi* mint képzet. Az elfogadás helyét átvette a befolyásolás, az akarás, a stratégia, a taktika, az értékelés és az ellenőrzés. Eddig azt éreztük, hogy *együtt élünk*, mostantól azt, hogy *együtt kell élnünk*. Fejleszteni és időmítani kezdtük társainkat. A jelen többé nem időtlen létezés, hanem a tárggyá tett *mi* ügyeivel foglalkozó iroda, ahol az emlékek megőrzése és átadása, illetve a meg-

ismerő én képzetével való azonosulás megerősítése folyik. Múlt és jövő mérlegképes könyvelősége. A *mi* többé nem közösség, hanem képzet, gondolat. „Önmagunk”-ként többé nem az étellel való azonosságot éljük át, hanem *történetek* vagyunk, az „út, amit bejárunk” bizonyos múltak és jövők, okok és okozatok, tettek és következmények között. Nem *vagyunk*, hanem akarunk *valakivé válni*. És minden megszületőtől elvárjuk, hogy ugyanezt akarja, ezért

örökítünk, nevelünk – és ezért fejlődünk.

Ez a munka jórészt azért elkerülhetetlen a hamis tudat számára, mert tagadni kell, hogy az ember mindvégig *él* is képzeleti mögött. Ál-

talában sejtelmekben. A történelem során többek közt mesékben, dalokban, táncban, filozófiában, meztelenségben, csodálkozásokban és elhallgatásokban – a szenvedés és a kegy átélésének pillanataiban – „nyitottunk be” újra és újra a minket fogva tartó képzeteken túli térbe: önmagunkba, s ez az aktus rendre leleplezte a hamis tudatot mint világmodellt. Az pedig újra és újra tagad: ez a dolga. Tagadja az azonosságunkat a képzeteken túli térrel, hogy ne bizonyosodjék be nem-azonosságunk – vele. Néha megkísérli becsukni a kiskapukat, de inkább azzal próbálkozik, hogy elidegenítse a feltáruuló látványt, unalmat vagy félelmet keltsen vele szemben vagy démonizálja a „következményeit”. Megpróbál mindent megismerni és megismertetni (azaz a maga hasznára fordítani: elemezni, magyarázni, rendszerbe helyezni, számon kérni és értékelni), hogy be ne bizonyosodhassék, hogy van valami olyan, amihez ő nem férhet hozzá. Ehhez rendkívül sokrétű eszköztárat és bonyolult műhely-labirintust épített ki, mi pedig az itt végzett műhelymunkát és annak növekvő színvonalát gyakran ne-

a jelen többé nem időtlen létezés, hanem a tárggyá tett *mi* ügyeivel foglalkozó iroda

vezzük fejlődésnek, fejlődő tudásnak, nevelésnek vagy egyszerűen tisztességes életnek – mindezt azért, mert azt hisszük, hogy ő: mi vagyunk.

Az információalapú közösségalkotás – bár manapság került a figyelem középpontjába – nem új és nem is technológia-specifikus jelenség. Az őskor utáni társadalmak többé-kevésbé mind egymás in-formálásának reményében álltak össze, bizonyos speciális, izgalmas képzetek – egy-egy normatív isteni hatalom-modell, a generációs egyenlőtlenségek gondolata vagy az államszocializmus – körül, amelyekről megszállottan azzal töltöttek az idejüket, hogy legitimálják, miért vannak együtt épp úgy, ahogy.

Visszaulva a szeretet definíciójára: persze, hogy egyik ember sem bántja a másikat soha. A rémület teszi.

A HAMIS TUDAT DIGITÁLIS LELEPLEZŐDÉSE

Azt hiszem, a huszadik század második felében a hamis tudattal egyszerűen csak hasonló történt, mint egykor velünk. Farigcsált fadarabján – az óvatlanul tömegek számára elérhetővé tett digitális élményfelületeken és az azokban megnyíló, különös felelőtlenséggel átélhető virtuális, „kihelyezett” képzetek – egyszer csak „rendszer szinten” átsejlett valami, ami nem a rendszer része: az átélés maga, az összetartozás, az egészes tér, a létező *mi*. Ehhez nem kellett sok. Mindössze anyyi, hogy a kontroll egyszer csak *ne legyen*

az információalapú közösségalkotás nem új és nem is technológia-specifikus jelenség

a fiatalok nem időszakos kikapcsolódásra használták már a virtuális valóságokat, hanem beléjük olvadtak, s érthetően nem akarnak visszatérni a feladatok, szabályok és büntudatkeltő megmérettetések világába

ott. Ez a „hiány” egy *élmény*hez hasonlító érzést kelt, valójában annak átélése, hogy valami éppenséggel *a hamis tudat kontextu-*

sában nem az, ami. Ez a szabadság lélegzete, a le-hulló fátyol. A lényege épp nem az, hogy valami „új” van itt, amivel azonosulok, hanem hogy valami „rég” *nincs* itt, amivel eddig azonosultam – és

mégis vagyok. A használók, különösen a fiatalok nem időszakos kikapcsolódásra használták már a virtuális valóságokat, hanem beléjük olvadtak, s érthetően nem akarnak visszatérni a feladatok, szabályok és büntudatkeltő megmérettetések világába. Ez volt talán az első alkalom, amikor nem egy tiltott vagy túrt kikapun, hanem egy olyan eszközön szűrődött át az egészes élményvilág, amelyet az informáló-analizáló hamis tudat önnön tudásából, önnön megünneplésére alkotott. A fent leírt következményre azonban nem számított – és megrémült. A rémület kiáltásai ismerősek lehetnek: „a fiatalok stagnálnak az örök jelenben, nem tudják megkülönböztetni az értékest az értéktelentől, egyesek az idők/a történelem végéről, minden érték il-

luzórikusságáról beszélnek, a képzetek gyöngülni látszanak a fejekben, a gyerekek már nem hiszik el, amit mondunk” stb. Az egészeség átsejlése – a digitális eszközök által megnyíló médiafelületeken – fenyegetést jelent a tagadásából élő hamis tudat számára. Ezért ezeket az elszabadult felületeket,

eszközöket minden erejét mozgósítva igyekszik megszállni, a rajtuk, bennük mutatkozó képet önnön képére formálni, s kultúrájának digitális mását valami újnak

feltüntetve elhíttetni, hogy ezek a megnyíló terek nem léteznek, hogy a terek valójában *tartalmak*, s ők reprezentálják. A totális önmásolás kísérletének keretében pedig – ezt nevezhetjük akár költözködésnek is – megszületnek az *okoseszközök*.

Az okoseszköz és a digitális személyiséghálózat az emberi kultúra eddigi legszebb freudi elszólása. A hamis tudat kiköltözik belőlünk, és beköltözik az eszközökbe. Ahhoz tehát, hogy fölébredjünk a vele való azonosulás hipnózisából, ma elég volna a szelfibotnyi *távolság* tudomásul vétele. Mégis úgy tűnik, hogy az azonosulás erősebb, a problémátömeg nagyobb és a tennivaló több, mint valaha. Szerintem ez nem igaz. Inkább arról van szó, hogy megváltoztak a hipnózis feltételei, s a hamis tudat ennek megfelelően strukturálja át magát.

A hamis tudat bonyolult akció- és a reakciómin-tázatokból áll, és a világon mindenből tanul; azaz mindig az őt leleplezni képes sejtelmek mintáit lemásolva erősíti meg védelmét. Ha számba vesszük a mai „kor-szerű trendeket”, láthatjuk, hogy a hamis tudat néhány évtizede leginkább a *ráeszmélés* és a *változás* mintázatait utánozza, ami annak a jele, hogy ezek jelentik számára a legnagyobb problémát. Azonosulásunk a hamis tudattal manapság nem *erősebb*, hanem *nyilvánvalóbb*. Túl feltűnő lett a

játszma, és hogy a játszma nem a valóság. Ehhez a jelen lévő érzelm- és sejtelm-tömeghez igazodva lesznek a hamis tudat

reakciói *nyilvánvalóbbat imitálóak* – azaz feltűnőbbek, gyorsabbak, erősebbek, vagyis „szándékosan” *észrevehetőek*, leleplezhetőek. Ma minden valóság és képzet közötti diszkre-

pancia jobban *látszik*, és a hamis tudatnak ebben a helyzetben kell legitimálnia magát. Ennek érdekében eljuttassa, hogy ő a leleplező. A figyelemelterelés módozatai manapság leginkább a tisztánlátás, a partnerség, a kölcsönös kielégítés, a nyugtatás és a beépített negativitás.¹¹ A hamis tudat *színeli*, hogy belát, elfogad, társul szegődik, ő maga változik vagy éppenséggel átadja, feladja magát.

Az illúzió fenntartása érdekében, a *mi* mint tér kitérülését akadályozandó, a „változás szükségességének” és a nyitottságnak buzgó emlegetése közben próbáljuk összekapcsolni a lehető legtöbb agyat egy olyan „humán megagépezetté” (Lewis Mumford kifejezését

idézi Z. Karvalics, 2012, 68. o., illetve Vietorisz és Z. Karvalics, 2007), amelyben a felhasználók maximális hatékonysággal végzik az in-formálást. Ennek érdekében szükséges a formákat oly mértékben meg-sokasítani, hogy az élmények – jó vagy rossz élmények, mindegy – teljes egészében

azonosulásunk a hamis tudattal manapság nem erősebb, hanem nyilvánvalóbb

¹¹ A beépített negativitás azt jelenti, hogy egy rendszer hagyja kitermelődni vagy kitermeli saját ellenerőit, ellenségeit, azért, hogy kontrolálhassa őket. Jean Baudrillard így világítja meg egy interjúban a *beépített negativitás* fogalmát, egyébként a Mátix c. film kritikájaként: „A rendszer maga negativitást termel szemfényvesztésként, s ezt beépíti a szórakoztatóipari produktumokba, úgy, ahogy az elavulást is beépíti ipari termékeibe. Ez a leghatékonyabb módja annak, hogy magába oldjon minden valós alternatívát. Nincs többé külső omegapont, amelyre támaszkodhatnánk, miközben a világról gondolkodunk, nincs több kérdés – nincs más, mint elragadtatott odasimulás.” (Baudrillard, 2003, saját fordítás.)

elterelhessék a figyelmet az *átélés* lehetőségéről.¹² A siker szemmel látható. Hallatlan gyorsasággal létrejött a sokat emlegetett *prosumerek* – egyszerre *producerek* és *consumerek* – hálózata, ahol mindenki a képzetáramlás gyártója és fogyasztója, végtelen számú képzet lehetséges létrehozója és tartalmazója. A szociális interakció-hálózatot leképező web 2.0 és a személyes élet alakításának feladatát digitálisan átvállaló web 3.0 (csöndben formálódó) világánál a hamis tudat jobb játszóteret nemigen kívánhatna magának: mindenki ott van, potenciális kapcsolatban egymással, és mindenki élete végéig végtelen számú játékból válogathat, hogy „valakivé váljon”.¹³

Feltűnő az is, hogy milyen fontos kultúránkban az *érdekes*. Pedig az *érdekes* csupán az ott-tartózkodás ígérete, ami sosem teljesül. Azaz: csábítás. Egy ideig-óráig

ható drog, ami becsap, s közben föltétlen függőséget okoz, ezért állandó utántöltési vágyat generál. „*Inter-esse* azt jelenti: a dolgok között, a dolgok közepén állni és nem tágitani tőlük. Csak a mai érdeklődésre jellemző az *érdekes* (das

Interessante). Az *érdekes* az olyan, ami megengedi, hogy a következő pillanatban már közömbös és egy másik által háttérbe szorított legyen, s ez a másik éppoly kevésbé ragadja meg, mint az előző.” (Heidegger, 1992, 8. o.)¹⁴ Nagyon rövid idő kell ahhoz, hogy az ember hozzászokjon az *érdekes*hez, és olyan mértékben függjön tőle, hogy szabályos rettegést váltson ki belőle az *érdekes* nélküli. A *rettegés* szó nem túlzás: tanulságos lehet megfigyelni, ma milyen elutasítást vált ki tömegekből egy-egy olyan művészeti alkotás pusztá létezése, amely nem „*érdekes*”.¹⁵

¹² Élmény és átélés ilyen értelemben mást és mást jelent. Az élmény egy képzetként azonosított – elutasított vagy vágyott – *formából* következik, az átélés pedig a formában megnyilvánuló jelenlét tudata. Az élmény annak élménye, hogy valami ilyen vagy olyan, az átélés pedig annak átélése, hogy valami: van.

¹³ A társadalmi trendekre mindig érzékenyen reagáló amerikai South Park a *You have 0 friends* c. epizódban (2010. április) még mesebe oltott szarkazmussal ábrázolja a Facebookba átköltöző életet, az egy évvel későbbi *HumancentiPad* c. rész pedig már inkább rémálom. Az epizód a gyomorforgató horrorfilm, a *Human Centipede* (Az emberi százlábú) történetét parafrázálja. Az eredeti filmben egy „őrült tudós” embereket varr össze a szájuknál és a végbélnyílásuknál. A South Parkban Steve Jobs, az Apple egykori vezére teszi ugyanezt néhány „önként jelentkezővel”, csak nála az emberlánc elején egy interface van, a végén pedig egy iPad-képernyő. Az összeoperált embereknek folyamatosan lehetőségük lenne kiszállni ebből a helyzetből, akarnak is, mégsem *teszik*. Pedig Jobs szándéka ez – olvasni akarja tanítani a „gépezetet”, hogy végre megtanulja „elolvasni a feltételeket”. Az operációra készülődve büszkén mutatja be önkénteseit közönségének: „I remember when the first version of the iPad came out. People couldn't believe how easy it was to take their videos, music, and photos, and all their shit, and share it with other people, who could do the same with all their shit. The only thing the iPad couldn't do was *walk or read*. Until now.” (Emlékszem, amikor kijött az iPad első változata, mindenki ámuldozott, hogy milyen könnyű videókat, zenéket, fotókat és minden vacukat megosztani másokkal, akik ugyanezt megtehetik az ő vacsaikkal. Az iPad csak járni és olvasni nem tud. Egyelőre. (Kiemelés tőlem. VÁ) A történet egyébként happy enddel ér véget.

¹⁴ Vajon amikor arról beszélünk, hogy a gyerekek egyre rövidebb ideig és egyre felszínesebben, illetve egyre inkább ingerfüggően *figyelnek*, nem gondolunk-e arra, hogy lehet valami összefüggés-e között, és a között, hogy – ma kiváltképp – az *érdekessel* akarunk motiválni? Mert ha a heideggeri értelemben vett *érdekessel* motiválunk, akkor ezért a felszínesséért felelősek vagyunk. Szokás hangoztatni: a legfontosabb, hogy mozgalmas, *érdekes* legyen a tanítás, ma már a gyerek nem fogadja el, ha valami unalmas... Dehogynem, sőt, hozzánk hasonlóan nagyon jól érzi magát a csend és a jelenlét terében – ha az nem feladat, hanem átélés. Ez az a tér, ahová a felnőttek általában nem engedik be sem magukat, sem őket. Inkább óriási erőfeszítéssel „lekötik” a gyerekek figyelmét, amely aztán természetes módon szabadulni próbál, legalábbis egy darabig.

¹⁵ Gondolhatunk itt Philip Glass-koncerttől Tarr Béla-filmig sok mindenre. A kedvenc példám Jonh Cage egyik sokat idézett anekdotája. A hirtelen évek végén a zeneszerző elküldte egy elektroakusztikus darabját egy rádiónak, ahonnan a szerkesztők azt üzenték neki, hogy nem játsszák le, mert a mű „hosszú és unalmas”. Erre Cage azt válaszolta: Ez így van – de mi a probléma?

Egész életünkben hamis tudatokat látunk magunk körül kavargni, egyre gyorsabban és egyre érdekesebben. Az offline és az online térben is, a hús-vér és a digitális valóságban is. Épített személyiségek, szerepek, testi-lelki formakonstellációk – örökített képzetek mentén nevelődött hamis tudatok – milliói vesznek körül, s ez a környezet gondoskodik róla, hogy az összehasonlításban, azaz hamis tudatunk színes különbözőségében vagy hasonlóságában lássuk meg önmagunkat, ezzel a képpel – illetve egyre inkább a váltakozó képekkel – azonosuljunk, és buzdítsuk a gyerekeket, hogy ők is vegyenek részt a hipnózisban.

TANÍTÁS AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOMBAN: A KÉT KELL

Az információs társadalomban a tanítás és a tanulásszervezés mögött ott áll két komoly előfeltevés. Az egyik, hogy kultúránkat örökíteni kell. A másik, az újabb, hogy a digitális-kulturális paradigmaváltozásokkal lépést kell tartanunk. A két előfeltevéssel való egyidejű azonosuláson alapulnak a mai, felvilágosult pedagógiák, amelyek egyszerre kívánják megőrizni a felhalmozódott kulturális értékeket, illetve felkészíteni a gyerekeket új értékek és új konstrukciók befogadására, szelekciójára, teremtésére és érvényesítésére. „Nem *technofil*nek kell lenni, de nem is *technofób*nak. Egy pedagógus esetében a *technorealista* álláspont a legmegfelelőbb, vagyis merjen hozzányúlni az

újdomságokhoz, de közben ne felejtse el megőrizni és továbbadni a régi értékeket. Mert igenis *át kell vinni a túloldalra* azokat az általános értékeket és tapasztalatokat, amelyekre az Információs Korban is szüksége lehet a felnövekvő nemzedékeknek.” (Varga, 2012, 266. o., kiemelések a szerzőtől)

Ezek az előfeltevések arra hivatottak, hogy igazolják a nevelést. Jürgen

Oelkers szerint a klasszikus teleologikus (azaz céltételező) pedagógiai állásfoglalások – vagyis mindazon pedagógiák, amelyek, úgymond, el akarnak érni valamit – „általános elvekből vezetik le a nevelés szabályait vagy elveit, amelyekről feltételezhető, hogy az általános megalapozás érvénye a pedagógia szférájára is kiterjed, így az önmagában nem vagy csak csekély mértékben igényli a tematikus meghatározást.” (Oelkers, 1998, 74. o.) Pedig: „A nevelés igazolása [...] nem egyszerűen az etikából való levezetéssel végezhető el, hanem azoknak a modellszerű feltevéseknek

az elemzésével, amelyek segítségével a »nevelés« mint *tárgy vagy referenciaterület* elgondolható. Az etikai elvekkel vagy erkölcsi hagyományokkal csak akkor teremthetünk kapcsolatot, ha e modellszerű feltevéseket illetően már tiszta képet kaptunk. A

modern pedagógiai vitákban mindenesetre nem szokás ezt az elemző elvet követni, legalábbis a neveléshez kötődő témakörökben. Ezeket magukat is többnyire morális kritikának vetik alá, anélkül, hogy a tárgyra magára vonatkozó állításokat bővebben magyaráznák. Az, hogy mi a nevelés,

mintha magától értetődő vagy lényegtelen volna.” (Uo., 9. o. Kiemelések tőlem.) Vagyis *Oelkers* szerint a nevelés általában egy kontextust jelent az etikával és az erkölccsel. Fogalmazhatunk úgy is, hogy a víziószerű „együtt *kell* élnünk” parancsa a nevelés mindenkori motivációja és önigazolója. A demokratikus, egyenrangúsító pedagógiák többsége ugyanúgy a rémület szülte hamis tudat kontextusában teszik a dolgukat, mint ahogy az autokrata pedagógiák. Csak míg utóbbiak erőszakkal kényszerítenek azonosulásra, a demokratikusabb és korszerűbb pedagógiák többsége így beszél: „jogod van a sikeres azonosuláshoz a kultúra valamelyik szeletével, és én mindent megteszek, hogy ebben segítssek.”

Mindkét kiinduló előfeltevésben ott a felszólítás, a *kell* kitétel. Ezek kizárják a „nem kell” legitimitását, és épp ezáltal leplezik le, hogy az örökítés és a lépéstartás valahogy *nem megy magától*, nem automatikus, erőfeszítés, elköteleződés szükséges hozzá, mert valami, valahogy ellene *hat*. Hogy *van* valamiféle közegellenállás a szokások és érdekek kultúrájával és az ennek változásaival lépést tartókkal szemben, amit minden elmozduláskor le kell győzni.

Vajon mi ez a *közeg*, amely ellenáll? Milyen anyagot tételez a *kell* előfeltétele ellenállónak? Valószínű, hogy azon formák tömegét, amelyeken az „együtt élünk” paradicsomi állapotáról és az „együtt *kell* élnünk” illúziójáról – erről a kettősségről – szóló *egészleges tudás* vagy épp a kettősség borzongató *sejtelve* tetszik át. A filozófia, a művészetek, a társadalomból való kivonulás, az élő természet és egyéb, elsősorban elemzés nélkül létező jelenségek számlálhatatlan manifesztumát és esetét. A nem normatív „együtt élünk” valóságát sejtető,

mulatságos, mert egy
hátralépéstől lelepleződik,
és tragikus, mert alig-
alig mer valamelyikünk
hátralépni

e valóság felé egészen élményeken át mutató formatömeg közegként, manifesztációként először is *útban van* a normatív kultúrának, az „együtt *kell* élnünk” illúziójának, amely nem *tartózkodni* szeretne abban, amit a közeg *sejtet*, hanem *haladni* a közegben *magában*.

Kultúránk a megismerés kultúrája: ahová bejut, ott szimatolni, kutatni akar. A hamis tudat nem ismeri a *tartózkodást*. Lé-

nyege az állandó keresés és építkezés. *Sosem jó az, ami van*. Mulatságos és tragikus egyben, hogy ma már, az élethosszig tanuló tanuló-ideál korában analízisek végtelen (torális) sorozatában kéne élnünk. Tragikus, mert ez az idea

a legaljasabb módon bánt el az élettél, és mulatságos, mert rendkívül nyilvánvalóan kirajzolja a hamis tudat körvonalait. Mulatságos, mert egy hátralépéstől lelepleződik, és tragikus, mert alig-alig mer valamelyikünk hátralépni, hiszen el sem tudja *képzeln*i, hogy miért és hová kéne lépnie.

A HARMADIK KELL

Konrad Lorenz így ír *Ember voltunk* hányatlása c. könyvében: „A technokratikus világrendben a fejlődési folyamat, szerencsétlen módon leszűkített értelemben, az értékteremtéssel azonos jelentésűvé vált. [...] Szinte a kényszeres neurotikusok észjárásának megfelelően cserélődik fel egy folyamat technikai megvalósításának pusztán a lehetősége a végrehajtás kényszerével. A technokratikus vallásnak szinte parancsolatává vált: mindent, ami csak megcsinálható, meg *kell* csinálni.” Majd a célra *nem* irányuló világrend kényszeres tagadásáról így beszél: „A nem célra irányuló, nem

finálisan determinált világtörténeztől való idegenkedést paradox módon az a félelem is motiválja [a sértettségén túl, amelynek oka, hogy a kozmikus történetekben az ember nem oszt, nem szoroz], hogy esetleg illúziónak bizonyul az ember szabad akaratá [...]. Ezért Lorenz szerint az ember inkább ráhagyatkozik a predetermináció gondolatára. A tudós Nicolai Hartmann idézi: „Az eleve részletekbe menően célra irányuló világrenddel kapcsolatos elképzelés ellentmondás nélküli elfogadása végül is kényszerűen kizárja az ember mindenfajta szabadságát» [...], és oly módon korlátozza őt, mintha egy sínen közlekedő jármű volna, amely külső kényszer folytán éri el célját. Ez az elképzelés teljes mértékben tagadja, hogy az ember felelős lény.” A *kell* etikai

kontextusa és a kultúraörökítő *kell* előfeltevés tehát bőven elég ahhoz, hogy egy nevelő – teleologikus, önmaga legitimitását reflexiónak nem kitevő pedagógiáját gyakorolva – teljes joggal kihúzza magát a szabad akarat felelőssége alól, s „döntsön” a társadalmi elvárás beteljesítése mellett. Az elvárás a technokratikus vallási közösség, az információs társadalom parancsolata, *a harmadik kell*.

Ez a parancsolat azonban már nem is emberi. Egyszerűen okos. Egy automatizált gondolkodás vektorainak eredője. A harmadik *kell* analitikus kultúránk önállósult, az embert már nem tartalmazó evolúciós folyamatának motorja. Ha az évezredek óta tartó intellektuális és szociális „fejlődésünk” során valódi önmagunk helyett végig a kollektív hamis tudatot tanítottuk, ez nem is olyan meglepő. Nem mi lettünk végül okosak, hanem ő. A virtualitás veszélyeit kiküszöbölendő létrehozta az okoseszközöket és összekapcsolta őket,

miközben virtuális személyiséghálózatként belemásolja önmagát.

A KULTÚRA VÉGE

Azzal, hogy a hamis tudat kiköltözik a digitális eszközökbe és hálózatokba, egyúttal kiköltözik *belőlünk*. Az okoseszközök legalább félkarnyi távolságra mutatják tőlünk saját elidegenítettségünket – azaz saját magát, a konstruált *mi*-t. A „kultúra vége” sokakat beöltött érzete valójában a kultúra kiköltözését kísérő félelmetes erejű izgalom. Olyan, mintha valami elveszne, holott egyszerűen jótekonnyan elidegenedik tőlünk, és annak látszik, ami. Sőt, ha nem rémül-

nénk meg a látványtól, akkor maradna meg igazán. A kiköltözéssel semmi sem veszett el abból a hiedelemből, hogy minden elveszett (ez a hiedelem motiválja a megismerő tudat kultúráját), hanem *kiderült, hogy hiedelem*. Mintha a börtönőr kiköltözött volna az otthonomból, amiről csak így derült ki, hogy nem is börtön, hanem én magam, róla meg az, hogy nem börtönőr. Az én integráns részének tartott „személyiség”, „vélemény”, „stílus”, „fejlettség”, „siker” leválnak a énről, és kiköltöznek az eszközbe. Jó helyen vannak ott, szórakoztatóak, színesek, szagosak, és nagyon hasznosak. Átsejlik rajtuk, aki én vagyok, de ők maguk nem én vagyok, hanem képzeitem; én az vagyok, aki képzetekként látja őket, s ennek nyomán az élőket is annak látja végre, akik: élő egységnek a kulturális mázak és konstruált szükségszerűségek mögött.

„Valójában csak arra vagyunk hajlamosak, ami már kezdettől fogva maga felé hajlít minket, és pedig lényegünket illetően,

azáltal, hogy vonzódik hozzá. E vonzalom által lényegünket veszi igénybe. A vonzalom biztató szólítás (Zuspruch). A biztató szólítás a lényegünkre szólít fel, lényegünkbe hív elő, és így módon tart meg benne.” (Heidegger, 1992, 7. o.)

Ezek a sorok nemcsak az „elvesztett” *mi*-ről szólnak, hanem arról is, hogy nem

vesztettük el: most is megvan és mindig is megvolt. A *mi* az, ami vonz bennünket azzal, hogy ő *valóban* mi vagyunk, folyamatosan jelen van, és mint a szöveges-képes-hangos formatömeg minden darabjában megnyilvánuló jelenlét, leleplezője a bennünk működő hamis tudatnak, amely létrehozza a formatömeget. A jelenlét elemző figyelemmel, gondolkodással nem ragadható meg. Heidegger szerint: „Azért nem gondolkodunk, mert az elgondolandó elfordul az embertől, és semmiképp sem azért, mert az ember nem megfelelően fordul *oda* hozzá. Az elgondolandó fordul el az embertől. Megvonja magát tőle, azáltal, hogy visszatartja magát. A visszatartott azonban mindig már élénktartott. Ami a visszatartás módján vonja meg magát, az nem tűnik el.” (Uo., 10. o.)

Ez a vonzás sok millió különböző formán sejlik át ugyan – irodalmi műveken, popzenén, képeken, vicceken, családi események ritka, „értelmezhetetlen” pillanatain, „autisták” gesztusain –, de az analízisek, illesztések végtelen sorozata eltereli figyelmünket magáról a vonzásról,

és rátereli azt a kielemezett formákra – a tartalmakra, a képzetekre, az absztrakciókra. Nem beszélve az analízist *egy pillanat*

alatt letudó háritásokról, legyintésekről – az „azt már mégse lehet, hogy...” kezdetű mondatokban manifesztálódó tudásról. A hamis tudat legerősebb fegyvere *kultúrájának*

analitikus jellege, amely kifinomult elemző módszerekkel (és legyintésekkel) képes magába integrálni és így semlegesíteni a különben rá veszélyes egészséges élményeket sejtető formákat, másként mutatva föl őket, mint amik, mintegy „kikapcsolva” egészséges vonzóerejüket. Kulturális struktúrák és folyamatok illusztrációjaként, kötelező olvasmányként, vagy épp egzotikumként, kikapcsolódásként, gyorsan változó érdekességekként fölmutatva minden élő szervezet és minden filozófia, művészet, kivonulás veszélytelen a kultúraörökítés imperatívuszára. Az információs társadalom globális humánerőforrás-menedzselő mechanizmusa ennek a vonzerő-kikapcsolásnak és -behelyettesítésnek csúcslátása: az egész életen át tartó tanulás nem mást jelent így, mint egymást váltó érdekes analízisek végtelen sorát, egyéni utazásokat, ahol *nincs* egészséges sejtetem, csupán az azonosulások sikerétől való örök függés.¹⁶

A művészet, az erdei élővilág vagy a sport átélésének lehetősége nem a formákkal való azonosulásban van. A digitálisan

¹⁶ Akit függővé teszek, annak megszüntetem a hatalmát. A középkori mondás szerint az ördögöt is úgy győzhetjük le, ha szorosan magunkhoz öleljük (és így mintegy báb válik belőle), de hogy félelmünkben egymással is ezt tesszük, az annyira fájdalmas, akár a József Attila-i halom hasított fa. Három dal jut eszembe a közelmúltból. Az egyik a Rammstein Ich Tu dir Weh c. dala és videója (<https://www.youtube.com/watch?v=r52A0LakmzM>), a másik a Schism c. dal és videó a Tool-tól (<https://www.youtube.com/watch?v=ATsrCNJhic4>), a harmadik José González How Low c. dala. Az első szövegében a függővé tételt demonstrálva kimondja magát a bántalmazó hamis tudat. A második a valódi *mi* helyében élősködő képzeteszerű *mi* okozta fájdalmat jéghidegen pontos költészetbe oltja. A harmadik a kultúrát egymás megsejlesztésaként aposztrofáló, sötét békedal (<https://www.youtube.com/watch?v=AwWkvE4gbqw>).

elidegenedett hamis tudat-tükörképek átélésének lehetősége sem a színpompás és izgalgó látvánnyal való azonosulásban rejlik. Az *Aranysárkányt* olvasva nem azonosulok a formával – nem gondolom magam sem Novák tanár úrnak, sem Vilinek –, hanem átélem, ami átsejlik ezen a formán, a nem-azonosulásom engedi megérteni a szenvedést, a formákkal, a történettel azonosult tudatállapotban lévő ember szenvedését, engedem magamban megszületni fájdalmát, örömét, haragját. Tanulok szeretni a forma mögött, tanulok valóban *kapcsolódni egymáshoz*. Ha a digitális hálózatokban megtanulnánk nem azonosulni a tartalommal, a formával, az önképpel, sem vonakodva, sem simulva – akkor ugyanígy megtanulhatnánk szeretettel kapcsolódni egymáshoz a formákon átsejlő térben. Az a gyanúm, hogy ezek után semmiféle *harcot* nem kéne vívni a kultúra vagy az iskola megőrzéséért, az ugyanis az átélés szabad terében összekapcsolódott egyének *szemlélő szeme* előtt végre tényleg mindenkié lenne – mivel senki sem azonosul vele.

Amit elveszítettnek hittünk, valódi *néző* önmagunk, valójában megvan és mindig is megvolt.¹⁷ Dönteni tudunk mellette, és dönteni senki más nem tud. Soha ennél jobb alkalom a *kell* hipnózisának leleplezésére. Ez csak akkor történik meg, ha elutasítás vagy azonosulás helyett odafigyelünk arra, hogy a *kell* csak egy „hang a fejben”, és komolyan vesszük valód magunkat: azt, aki *ezt képes megfigyelni*. Ez az a *mi*, aki ké-

pes meghozni a szeretet döntését ahelyett, hogy *analizálni* kezdené azt, aki előtte áll.

DIGITÁLIS ESZKÖZÖK: AZ ELSŐ MEGSZÁLLÁS ÉS A KETTŐS SZOCIALIZÁCIÓ

Pár évtizeddel ezelőtt a felgyorsult és önjáróvá lett technikai fejlődés óvatlanul (az ember kultúra nélküli, hipnotizálatlan lét-

módjának, a valódi *mi*-nek vonzásával nem számolva) kitermelte a *virtuális világok* lehetőségét, amely hosszú évezredek után képes volt a tömegek számára újra olyan

térbe vinni az észlelést, amely nagyon erősen emlékeztetett a holisztikus ott-tartózkodásra. Terjedni kezdett hát egy olyan közösségi és egyéni tevékenység, amit a gyerekek úgy élhettek meg, mint *felnőtt irányítás nélküli tartózkodás a mostban*. Mondhatjuk úgy is, hogy az egészesen vonzódás az analitikus-technokrata eszközök képernyőjén keresztül lényegében „meghekkelte” a platóni barlangot, és elkezdett képeket mutatni a barlangon kívüli világról.

Ez volt a figyelemzavaros, álmatag, lusta és passzív-agresszív gyerekek kora. „Már megint ott vagy a számítógép előtt, fiam? Velünk már nem is beszélsz?”¹⁸ Megkezdődött hát a gyerekek és az új technológia (pontosabban inkább az általa megnyitott terek) *üldözése*. Mindennek oka

¹⁷ Ez a sérthetetlen Ottlik Géza-i *ingyenmozi-néző* is Az Iskola a határon c. regényben, de ő az is, aki a spirituális tanító Eckhart Tollénál „nézi ezt” az Új Föld c. kötetben. Ugyanez Petőfi felhőbámulója az 1847-es Felhők c. versben, ez maga a filozófiatörténetben bolyongó *szubjektum*, és Jézus *szelídei*, akik majd öröklik a földet.

¹⁸ Az, hogy az efféle indulatokat milyen önkritikátlanul képesek felnőtt emberek ma is jogosnak és produktívnak tartani, példa lehet a széles körben körülrajongott *Pass the Salt* c. „társadalmi célú” videó (https://www.youtube.com/watch?v=6_-xTxP1hD4). Azért a 12 milliós nézettségénél tartó klip kommentjei közt jó pár található, amelyik, ha udvariasan is, de szóvá teszi a történet ostoba pókhendiségét.

sokkal kevésbé rejtélyes, mint hinnénk: gondoljunk az idősebb generációk egykori (főként a közhelyekben és a közbeszédben

jelentkező) obligát rémületére, amikor a gyermek valami olyasmit kezd átélni, amit ők nem *értenek* (azaz nem tudnak elemezni). Itt az ősrémület emlékének fölerősítésével operál a hamis tudatunk – a „mi” *helyretolásának, illesztésének*

rémületét erőteljesen megismétli – a felnőttek pedig rémülten elkezdi az analízis tárgyává formálni a gyerekeket és sajátos életformáikat. Mindezt azért, mert a gyerekek egyre kevésbé hajlandók olyan tudatállapotba kerülni, ami a felnőtteknek megfelel. A gyerekek pedig, minthogy sok választásuk nincs, az üldözők elől elkezdenek *elbújni* a virtuális valóságokba – a nyugodt ott-tartózkodás helyett.

Ez természetesen öncsaláshoz, a hamis tudat hatalmának fennmaradásához és megújulásához vezetett. A gyerekek *szocializációja* ugyanis e helyzetben kettős. Egyfelől az egészséges élmények keresése közben, másfelől ennek üldöztetésében zajlik. Megélnék a *mostot*, de nem tehetik, mert az ott-tartózkodást csakis *elrejtőzési kísérletnek* foghatják föl. Így

a *mostot* megélni nem lehet, csupán egy hátrított jövőt.¹⁹ Ez egy ál-most, ami nem átélés, csak annak vágya, egy olyan „most”, amit a jövő és a múlt idegesítő képzei töltenek be, s könnyedén megfertőzhető más képzetekkel is. Ha kénytelen vagyok *elbújni* oda, ahol egyébként szívesen len-

a gyerekek pedig, minthogy sok választásuk nincs, az üldözők elől elkezdenek elbújni a virtuális valóságokba – a nyugodt ott-tartózkodás helyett

az iskola tehát nem akarja elengedni, illetve vissza akarja szerezni a gyereket

nék *önmagam*, akkor ott-tartózkodásom: reakció – sosem lesz egy valódi, hamis tudat-mentes, nyugodt pillanatom. Így pedig

már rám sütheti a betegítő maga, hogy lám, ott-tartózkodásom betegít.

A leírtakat nevezem kettős szocializációnak, és ezt nevezem az átélés tereit érintő első – ráadásul a gyereken mint médiumon keresztül történő – megszállásnak.

A MÁSODIK MEGSZÁLLÁS

A második megszállást már a pedagógiai gyakorlat maga végzi, és napjainkban zajlik.

A gyerek az utóbbi időkig viszonylag kényelmesen lehetett a nevelés *tárgya*, az információs társadalomban azonban megbecsült termelő-fogyasztó lett, és így sokkal magasabb pozícióba került. Félő tehát,

hogy az iskola számára formálható tárgyként elvész. Formálni csak képzeteket – gondolatokat, önképet, érzelmeket – lehet, máshoz a hamis tudat nem fér hozzá. Az

iskola tehát nem akarja elengedni, illetve vissza akarja szerezni a gyereket, ehhez viszont a gyerek okoseszközökbe és hálózatokba kiszervezett *hamis tudata* feletti kontrollt kell visszaszereznie, miközben a kiszervezett hamis tudattal való azonosult állapotukat – ebben partnereként – min-

¹⁹ Jól érzékelteti a különbséget annak az érzésnek a felidézése, amit mindenki ismer: „*Most kéne megcsinálnom a dolgomat, úgyhogy előtte iszom egy kávét és ledőlök egy kicsit.*” Ez a halogatás, a frusztrált, önmagától megfosztott *most*. De ez a megfosztottság benne van abban a sóhajban is, ahogyan tanárok, szülők, diákok, munkások, bróker-ek milliói fognak neki a munkának nap mint nap, újra és újra.

den erővel fenn kell tartani. „Ilyenek a mai gyerekek, ezt és ezt várja el tőlük a társadalom, ezt és ezt szeretik, fogadjuk el mindezt, tereljük mederbe a jelenségeket és segítsük őket.” A szándék jó, az elv előremutató, de nem született döntés arról, hogy keresztülnézzünk a hamis tudaton (az enyémen és a tiéden). A gyermek továbbra is egyenlő hamis tudatával.

A második megszállásban a pedagógiai hagyomány a gyerekek megtartása vagy visszaszerzése érdekében önmagával tölti fel a virtuális világot, önmagát mintegy „lefordítja” online-ra. Igyekszik megjeleníteni a digitális felületeken, csatornáknban örökölt tudatformáit, gondolatformáit, válogatott tartalmait és válogató értékeléseit, tudattalan morális kinyilatkoztatásait – ezzel párhuzamosan pedig gondosan követi a hamis tudat által épített, elfogadást és nyitottságot imitáló „új világ” szabályait, mintázatait. Nemcsak akkor helyezi tehát a rendszert a gyerek elé, amikor a digitális táblán ugyanúgy merev képzeteket és értéktulajdonításokat jelző szavakat vagy ikonokat kötögetnek össze a gyerekek, mint a füzetben egykor, a számítógépes alkalmazásokban feladatlapok futnak, a multimédia-tartalom valaminek a veszélyeire vagy kíváncsiságára nevelget, a tanár pedig a képernyő előtt forgolódo gyerekekkel ugyanazon a kioktató-színházi hangon beszél, mint rég –, hanem sokszor akkor is, amikor a kooperatív és kollaboratív, akadálytalanul digitalizált projektpedagógiát műveli.

Csapatahelyzetéért nem ő a felelős. A pedagógia, ha nem diszfunkcionális, akkor funkcionálisnak kell lennie: vagy a régi paradigma erőltetéséért, vagy az új változásparadigmával való sikeres azonosulásért van itt. A „személyes” utak (és nem

a szabad tér) biztosításáért és a „hasznos, pragmatikus, teljesítmény-alapú értékelő segítség” végett. A tanár többnyire nem adhatja át *önmagát, vagyis a teret magát* a gyerekeknek, ehelyett kénytelen motiválni és jutalmazni – hogy a gyerekek minél nyitottabban fölkinálják tudatukat a várakozó

tartalmaknak. Ha ezt digitális eszközök társaságában, a gyerekekkel közös legitimitású eszközvilágban sikerül véghez vinnie, az diadal.

Óriási a félelem a hamis tudat által épített

kultúra örököseinek lemorzsolódásától. Így azonban a szeretet gyakorlása, ami *nem akarja, hogy a gyerekek váljanak valamivé*, nagyon nehéz kenyérré válik.

A SZERETET LEHETŐSÉGE

A kultúra, és most már az iskola is nagy erővel nyomul be a technikai túlfejlődés által óvatlanul megnyitott egészes átélés sejtelmibe, és igyekszik analitikus módszerével integrálni, képzetté, egzotikum-má, kikapcsolódássá vagy veszélyekké transzformálni azt. A web 2.0 és a web 3.0 világa a hamis tudat óriási és sikeres erőfeszítése a valóságba vezető kiskapuk semlegesítésére. Ma már nem hagyományos hamis tudatot nevelünk *idebent*, hanem egy virtuálisat *odakint*: monitorokon és okoseszközök képernyőjén, személyes, tematikus és globális hálózatokban, teljesítmény-igazolásokban, személyes márkákban, a rendszernek való megfelelés hipnotikus narratíváiban. Korábban ezt a munkát az iskola és a család végezte, s nem tűnik véletlennek, hogy a digitális hálózatokba sikeresen kiszervezett hamis tudat korábban azt látjuk, hogy az iskola és a csa-

lád is bomlófélben van. Maga a kultúra válna meg tőlük, mert nem nagyon van már rájuk szükség.

Az információs társadalomban ezzel párhuzamosan új hamis tudat kezd gyakorolni a hatalmat: valamiféle *reflektivitás-imitáló egó*, az önmaga leleplezőjeként föllépni képes hamis tudat, amely azt színleli, hogy partnerek, segítők, spirituális lények vagyunk egymás számára (az egó hajlamos az életen át tartó tanulásra), miközben csupán alvajárók lettünk a ránk bocsátott álomban. Ebben az álomban az eddigi fekvés-forgolódás helyett dinamizálódtunk, fölláttunk, már el is mozdulhatunk és böngészhetünk az utak között. Régebben csak egy-két alvót láthatunk magunk körül – ma már mobilisak vagyunk, és mindannyian találkozhatunk egymással. Ez a dinamizmus azt hazudja, hogy ébren vagyunk.

Ha tényleg ébren volnánk, az iskola – ahogy a család is – lehetne éppenséggel *menedék*, mégpedig olyan, amely nyugalomával arra is felkészít, hogy korántsem minden hely menedék. Tenné ezt józanul, anélkül, hogy a felkészítés okául szolgáló nem-menedék jellegű világgal mint világmodellel azonosulna és a gyereket is erre készítetné. Előbb vagyunk önmagunk, mint bármi más. Ezért a felkészítés szükséges és jó, de mindenképp *második* – mert első a szeretet, mégpedig feltétel nélkül, elvárás nélkül, átalakítás és mintákkal való azonosítás nélkül. A *cselekvő* szeretet nem

tesz mást, csak cselekszi azt, ami ő. A másikat nem altatja el, saját magára ébreszti, ha kell, de ha nem kell, akkor csak együtt van vele.

Talán lehet motiválni is. Ezt jelentené a szabad térrel való bátorítás. Például lehetnénk *nyíltak*: kimondhatnánk, hogy motiválunk – és nem úgy tennénk, hogy „észre se vegyék”, mint ahogy az gyakran pozitív példaként hangzik el pedagógiai diskurzusokban. Ez együtt járna azzal, hogy nem húzzuk magunkkal a másikat, azt sugallva, hogy „legyünk *mi*”, hanem egyszerűen mi vagyunk, partnerként átéljük, hogy *mi* vagyunk. Együtt gondolkodunk, együtt tanulunk, szerep nélkül, a nem-egyformaság és az egyenlőség evidenciájában. Két ember között bizalomra van szükség. „Nem motivállak a hátad mögött. Vagy nyíltan teszem, vagy nem teszem. Nem akarok hozzád férni. Vagy beengedsz, vagy nem. Nem akarom, hogy odaadd magad nekem, én adom oda magam neked.”

csupán alvajárók lettünk a ránk bocsátott álomban

ha tényleg ébren volnánk, az iskola – ahogy a család is – lehetne éppenséggel menedék

Ennek teljesen reális esélye volna a hétköznapiakban.²⁰ Jó volna, ha az élet használhatná a kultúrát, és nem a kultúra az életet. Ne a holisztikus átélést elemezzük, hanem

az analitikus örökséget idegenítsük el magunktól – hogy jobban lássuk. Ne a holisztikus átélést akarjuk integrálni, asszimilálni analitikus kulturális hagyományainkba, hanem utóbbit lássuk vélt veszteségeink történelmi tükrének, illetve olyan technikai módszerek gyűjteményének, amely épp

²⁰ Nincsenek hétköznapiak. A hétköznapi fogalma az analitikus kultúra leleplező találmánya, egy olyan képzet, amely nem engedi meg, hogy *ott és akkor* jól érezzem magam, ehelyett szomorú tűrésre int, és arra, hogy ki kell érdemelnem a nyugalmat. Nincsenek hétköznapiak, csak olyan állapotok, amelyekben nem engedjük, hogy a formákon átsejldőjk az élet.

arra való, hogy abból az ő formái közt való eligazodás megtanulásához válogassunk módszereket. Mert „az biztos, hogy azok az emberek maradtak életben, akik félreáll[t]ak, amikor úgy tűnt, hogy balta repül feléjük. Az is biztos, hogy azok az űrsiklók értek vissza a földre jó szögben, amelyek Kepler törvényeit igaznak tekintették. Ezért érdemes az életünket olyan szabályok alapján rendezni, amik igaznak tűnnek. Érdemes olyan modellekben gondolkodni, amik jobbra igazak. De nem szabad összekeverni ezeket az igazsággal.” (*Hanczár és Blum*, 2012, 49. o.)

A holisztikus világmodell egyszerűen visszaadja az életet önmagának – miközben barátságosan szemléli és tanulja az analízist. Teljes egészében megtartja a kultúrát – és teljes egészében leválik róla. Nem kapaszkodik belé – megtartja. A digitális korszakváltás az analitikus kultúra mint azonosulásra hipnotizáló képzet, mint totális világmodell válsága – és nem a mi válságunk. Soha jobb alkalom nem kínálkozott arra, hogy a pedagógusok kitegyék a pontot az analitikus-kulturális felsőbbrendűség történetének végére. Ennek jegyében a teljes ránk hagyományozott kultúra magunktól elszakítható, és így újra megszerethető volna. Ez nem harc és nem elutasítás, hanem józan döntés lenne.

A fentiek elfogadása megteremtené a valódi partnerséget. Az analitikus világmodell nem agresszorként, hanem képzetként tűnne fel. Gyerek, felnőtt is meg tudna nyugodni. Ez pedig elég ahhoz, hogy kíváncsiak legyünk egymásra, és mindannyian tanulni és csakis tanulni akarjunk a másiktól. Legyünk együtt az egészesleges térben, tudatában a válogatható utaknak, és tudatában a térnek is, ami tartalmazza ezeket. Legyünk egymással őszinték akkor is, ha épp régi reflexeink szerint „bántalmaztuk” egymást. Akkor is, ha ennek felismerése fáj. Tudniillik ez utóbbi fájdalom egyáltalán nem rosszdolog, és el is múlik.

Szenvedéstörténetünk iszonyúsága

kifejezhetetlen. Hamis tudatunk azonban, az „örök emberi jellem”,²¹ a fentiek miatt mára tisztán leválaszthatónak mutatkozik rólunk. Az újmédia-univerzumban, a totális személyiség-kiszerveződésben az lepleződik le, akinek hisszük magunkat, a technológia

tükröt tart annak, hogy kik nem vagyunk, mi pedig eldönthetjük, hogy a riadtan igyekvő azonosulás örökségét hurcoljuk-e tovább. Az örök emberi jellem ugyan örök, de csak jellem – a róla való leválás a szerepet döntése.

jó volna, ha az élet
használhatná a kultúrát, és
nem a kultúra az életet

a technológia tükröt
tart annak, hogy kik
nem vagyunk, mi pedig
eldönthetjük, hogy a
riadtan igyekvő azonosulás
örökségét hurcoljuk-e
tovább

²¹ „Azért tudunk ilyen felszínes oktatásinformatikát művelni, mert van két nagyon komoly segítőnk. Az egyik a duális szemléletmód: a társadalmi környezet még mindig azt gondolja, hogy az online és offline világ különbségét erőltetni kell, hogy az online és offline világ különböző, hogy ott biztosan mások vagyunk... Mostanában én gyakran szoktam mondani, hogy az emberi jellem örök; nem vagyunk mások online és offline környezetben sem.” (*Ollé*, 2015, 37:46 – 38:25 perc.)

IRODALOM

- Bacsák Gábor (2003): Mit jelent valójában „tanulni megtanítani”? *Új Pedagógiai Szemle*, **53.** 9. sz. 92-102.
Letöltés: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00074/2003-09-mu-Bacsak-Mit.html> (2015. 07. 27.)
- Baudrillard, J. (2003. 06. 19.): Baudrillard décode „Matrix”. *Le Nouvel Observateur*. Letöltés: <http://web.archive.org/web/20050126054046/http://www.nouvelobs.com/dossiers/p2015/a201937.html> (2015. 07. 27.)
- Eliot, T. S. (2003): *A kultúra meghatározása*. Szent István Társulat, Budapest.
- Feldmár András (2011): *Szabadíts meg a gonosztól!* Jaffa Kiadó, Budapest.
- Fromm, E. (1994): *Birtokolni vagy létezni?* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Grant, G. (1998): Memetikus lexikon. 3.2-es verzió. *Az Irodalom Visszavág*, 4. sz. 70-74. Letöltés: <http://www.szabadgondolkodo.hu/ismeretterjesztes/evolucio/memetika/memetikus-lexikon.php> (2015. 07. 12.)
- Hanczár Gergely és Blum Szilárd (2010): *Tudomány-ezotéria-áltudomány tengely*. Underground Kiadó, Budapest.
- Heidegger, M. (1992): *Mit jelent gondolkodni?* In: Bacsó Béla (szerk.): *Szöveg és interpretáció*. Cserépfalvi Kiadó, Budapest. 7-15.
- Laing, R. D. (2007): *Az élmény politikája. Az édenkert madara*. Kairosz Kiadó, Budapest.
- Lorenz, K. (1996): *Ember voltunk hanyatlása*. Cartafilus Kiadó, Budapest.
- Moscovici, S. (2002): *Társadalom-lélektan – Válogatott tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Oelkers, J. (1998): *Nevelésetika. Problémák, paradoxonok és perspektívák*. Vince Kiadó, Budapest.
- Ollé János (2015. 05. 16.): Trendek az oktatás-informatikában. *VII. Oktatás-Informatikai Konferencia*, Budapest. (videó). Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=jPdG5vU9nVk> (2015. 07. 12.)
- Szekszárdi Júlia (2012, szerk.): *digitalis_de_generacio 2.0*. Underground Kiadó, Budapest.
- Varga Richárd (2012): Alkosd meg önmagad! In: Szekszárdi Júlia (szerk.) *digitalis_de_generacio 2.0*. Underground Kiadó, Budapest. 265-269.
- Vietorisz Tamás és Z. Karvalics László (2007): „Milliónyi kis tudaskazán” – Az oktatás átalakítása és a fenntartható világba való átmenet. *Eszmélet*, 3. sz. Letöltés: http://eszmelet.hu/vietorisz_tamas-milliony-kis-tudaskazan-az-oktat-as-atalak/ (2015. 12. 11.)
- Watzlawick, P., Weakland, J. H. és Fisch, R. (1990): *Változás. A problémák keletkezésének és megoldásának elvei*. Gondolat, Budapest.
- Z. Karvalics László (2012): „Digitális beavatottak” egy hiperkonnectív világban. In: Szekszárdi Júlia (szerk.) *digitalis_de_generacio 2.0*. Underground Kiadó, Budapest. 62-77.



„TUDÁS – HATALOM” – SAJTÓFOTÓ A HATVANAS ÉVEKBŐL

Mégis megkezdődött a tanítás Cserépváralján. (Borsod megye)

Siroki Júlia III. osztályos tanulót Horváth Vilmos tanító felelteti. Egy héttel ezelőtti panaszos levél tartalmát közölte a Népszabadság. A levélben a cserépváraljai szülők azt panaszolták, hogy nem kezdődhet náluk meg a tanítás, mert 138 gyermekhez csak egy pedagógus van az iskolában. A fotóriporter azonban már arról számol be, hogy mégis megkezdődött az oktatás a négy tantermes, részben osztott négycsoportos cserépváraljai általános iskolában. A sajtóban közölt hír nyomán a Budapesti Felsőfokú Tanítóképző négy III. éves hallgatója, a KISZ-szervezet négy tagja, Haraszti Katalin, Horváth Vilmos, Földi János és Vágó Endre önként jelentkeztek, hogy féléves gyakorlóidejüket a kis borsodi faluban töltsék, annak ellenére, hogy gyakorlati idejükre már budapesti beosztást kaptak.
(MTI Fotó, Vigovszki Ferenc felv.)



Európai oktatáskutatók budapesti konferenciája – ECER 2015

Az oktatáskutatás szerepe a társadalmi-politikai változásokban¹

MŰHELY

Idén Budapesten rendezték meg az Európai Oktatáskutatói Szövetség (European Educational Research Association – EERA) éves konferenciáját (ECER), *Az oktatáskutatás szerepe a társadalmi-politikai változásokban* címmel. A 2015. szept. 8-a és 11-e között zajló négynapos rendezvényen előadások, műhelyek, poszterbemutatók, kerekasztal-beszélgetések, szimpóziumok és az EERA 32 tematikus hálózatának értekezletei követték egymást.

A konferenciának a Budapesti Corvinus Egyetem adott otthont, a szervezést pedig a Debreceni Egyetem, a HERA (Hungarian Educational Research Association – Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete), az EERA, valamint a WERA (World Education Research Association – Oktatáskutatói Világszövetség) szervezeti kooperációban valósították meg. A szervezést a résztvevők nagy elismeréssel méltatták.

A konferenciára 3046 fő regisztrált, a tényleges résztvevők száma 2300-2400 főre tehető. A résztvevők 81 országból képviseltették magukat, a közel 2000 előadást

700 szekcióba osztva tarthatták meg. A helyi feladatok ellátását 23 szervező és 75 önkéntes segítette, akik az ellátandó feladatokról részletes gyakorlati és elméleti felkészítésben részesültek. A részt vevő önkéntesek (többek között egyetemi és doktorandusz hallgatók) szabadidejükben az előadásokat látogathatták, sajnálatos, hogy erre nem sok idő jutott. Az eligazodást és saját programok összeállítását egy külön applikáció is támogatta (conference4me).

A szervezők környezettudatosságra törekedtek (green

conference) az újrahasznosított jegyzetlapoktól a szelektív hulladékgyűjtésig.

A rendezvényt a magyarországi menekültválság időszakában tartották. A konferencia honlapján keresztül a Magyar Vöröskeresztet lehetett támogatni, a záró ceremóniát követően pedig a résztvevők adományokat ajánlhattak fel a magyarországi Migration Aid szervezetnek.

A résztvevőket magyar részről Dr. Bartha Elek, a Debreceni Egyetem rektor-helyettese, Dr. Görög Mihály, a

¹ A bevezetőt Sándor-Schmidt Barbara, a Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusz hallgatója, a konferencia önkéntes szervezője, és Bozsik Viola (ÚPSZ) írták. Michael W. Apple beszédét Sándor-Schmidt Barbara; Kozma Tamás, Iram Siraj és Sharon Todd előadását Bozsik Viola foglalta össze.

Budapesti Corvinus Egyetem rektor-helyettese, *Dr. Kozma Tamás*, a HERA elnöke és *Dr. Juhász Erika*, a konferencia szervezőbizottságának elnöke köszöntöttek. *Sari Lindblom*, a WERA elnöke elmondta, a szervezet regionális, nemzeti és nemzetközi oktatási szervezeteket tömörít magába, azonban egyéni tagságra is lehetőséget nyújt, hiszen nem minden országban működnek ilyen jellegű egyesületek.

Dr. Theo Wubbels, az EERA elnöke rá-

mutatott, Európának a 2020-ig tartó időszakban többek között a testi és mentális egészség, az inkluzív és összetartó társadalmak, a tiszta energia, a környezetbarát közlekedés és a fenntartható gazdaság

kihívásaival kell szembenéznie. Úgy tűnik, hogy az Európai Bizottság mintha csak a technológiai megoldásokat keresné, holott ezek implementációja az embereken múlik, ezért megkerülhetetlen a társadalomtudományok és az oktatás szerepe.

KOZMA TAMÁS

A tanulás szerepe a politikai változásokban

Az előadó az Európát elérő menekülthullámot jelölte meg a legnagyobb, legerősebb változásként, melyre reagálnunk kell, még hozzá a tanulás által: közösségként kell újratanulnunk saját magunkat, és azt, hogyan tudunk együtt élni az újonnan érkezőkkel. A tanulásról alkotott elképzeléseinket is fel kell frissítenünk: egyéni folyamat helyett társadalmi, politikai tevékenységként, alulról felfelé építkező folyamatként kell gondolnunk rá, ahogy tette azt *Freire* (aki egyenesen forra-

dalmi tettként, az ember felszabadulásának eszközeként tekintett a tanulásra), *Illich*, az 1972-es (*Faure*) és 1996-os (*Delors*)

UNESCO-jelentés, illetve *Wenger*, aki bevezette a tanuló közösség fogalmát. Erre különösen az ilyen esetekben van szükség, amikor a közösség komoly problémával kerül szembe: mindenki próbálja megérteni a folyamatokat, s lesznek, akik régi, bevált módszereket ajánlanak, de olyanok is, akik az új kihívásra új eszközökkel reagálnának,

még ha nem is lehetünk biztosak a végkimenetelben. Végül valamelyik megoldás mellett dönt a közösség, s ha az jónak bizonyul, az új tudás a közösséget erősíti. Mindnyájunknak tanulnunk kell a

migráció okairól, az európaiaknak a jelenlegi kezelésének lehetséges módzatairól (pl. a megfelelő segítségnyújtásról, az állambiztonság garantálásáról), s a migránsoknak ugyancsak rengeteget kell tanulniuk a következő időben, többek között az európai kultúráról. Fel kell készülnünk rá, hogy a most érkezett bevándorlók alakítják majd Európa arculatát – nekünk is meg kell tanulnunk ebbe az új formációba beilleszkedni.

A nagy átalakulások gazdasági, politikai, társadalmi, kulturális változással járnak, az oktatás azonban még tágan értelmezve is inkább a stabilitáshoz köthető, hiszen felhalmozott tudást (ismereteket,

készségeket), a létező közösség normáit, értékeit adja át. Ezért oktatás helyett érdemesebb tanulásról: egyéni, aktív cselekvésről beszélni, mely szorosan összefügg

a társadalmi változások teremtette tanulási helyzetekkel: a közösségi tanulás által a társadalom újjáalakítja önmagát, az egyéni

fel kell készülnünk rá,
hogy a most érkezett
bevándorlók alakítják majd
Európa arculatát

a közösségi tanulás által
a társadalom újjáalakítja
önmagát

tanulás által megváltoznak az emberek cselekedetei. S a tanulás azért is tágabb fogalom, mert magába foglalja a nem szándékos, a felnőttkori tanulást is, a problémamegoldást, az egyéni vagy közösségi tevékenység széles spektrumát (a tanulás valójában mindig közösségi tevékenység, az egyén, mint társas lény tanul). Az áthe-lyeződő hangsúly az oktatásról a tanulásra egyben demokratizálódást is jelent (az iskoláét és a tudását): a tanulás személyes és szabad döntéssé vált.

A transznacionális szervezetek érdeklődése az oktatás iránt érthető, hiszen az oktatás rendkívüli expanziójának lehetünk tanúi az utóbbi évtizedekben. S ahol a formális oktatás kiterjedt, megnőtt a kereslet a nonformális tanulási módok iránt is. Az oktatás tömegesedésével és demokratizálódásával párhuzamosan a rendszerideológiát közvetítő oktatási rendszer helyett a tanulás, a tanulók, a humán tőke fejlesztése került a fókuszba, a tanuló régió fogalmát pedig fölváltotta a tanuló közösség, mely tanulói, innovációs, kreatív hálózatokból tevődik össze.

SHARON TODD

Bizonytalanság az oktatásban

A Stockholmi Egyetem Neveléstudományi Tanszékének professzora szerint ma úgy tekintünk az oktatásra, mint a (félelmet keltő) gazdasági-társadalmi változások kezelésének eszközére, melynek segítségével az átmenetek zökkenőmentesebbé tehetők. Ezért tartjuk olyan fontosnak a problémamegoldást segítő készségek elsajátíttatását. (Meg azért is, mert – Todd szerint – az eu-

rópai országoknak nem igazán sikerül olyan körülményeket teremteniük fiatal állampolgáraik számára, melyben értelmes életet élhetnének). Fontos eleme tehát az oktatásnak a kompetenciafejlesztés (a szociális, állampolgári, társas, interkulturális készségek fejlesztése), a méltányosság (a diszkrimináció leküzdése, a nemek közötti egyenlőség biztosítása) és a teljesítményalapú finanszírozás, valamint a tényekre alapozott döntéshozás.

Nem szabad azonban csupán készségek felhalmozásaként tekinteni az oktatásra, hiszen sokkal több ennél, az egyéni kiteljesedés tapasztalatainak folyamata, egyfajta megközelítésmód a világ, és kapcsolódás a másik ember felé. Az életünk megváltoz(tat)ása. Átmenetek, változások sora. A változás és a bizonyta-

lanság része az életnek. Az oktatás túlszabályozása, a folyamatos teljesítménykényszer és a nyomás, hogy „valakivé váljunk,” elidegenítik az oktatás

szereplőit. Todd professzor a teljesítményalapú és tesztekkel mért (OECD által egyre inkább befolyásolt) oktatás helyett az improvizációra nyitottabb, dzsessz-dallamhoz hasonló oktatásért emelt szót.

nem igazán sikerül olyan körülményeket teremteniük fiatal állampolgáraik számára, melyben értelmes életet élhetnének

dzsessz-dallamhoz hasonló oktatásért

MICHAEL W. APPLE

Meg tudja változtatni az oktatás a társadalmat?

A Wisconsin-Madison Egyetem oktatáspolitikai tanulmányok professzora igennel válaszolt saját kérdésére, hangsúlyozva, hogy az oktatás jelentős szerepet játszhat a társadalom átalakításában. Ez a feladat azonban kollektív és individuális erőfeszí-

tést is kíván a kritikai neveléstudomány gyakorló és kutató szakembereitől. Mozgalmként kell megszerveződnie. A mozgalom célja az oktatás szerepének erősítése a társadalmi változások alakításában, a célok meghatározásában, a valóság értelmezésében. A jelenlegi krízis forrásainak a szélsőséges nézőpontot képviselő oktatáspolitikai törekvéseket (neoliberalizmus, neokonzervativizmus), az autoriter populizmust, valamint az új menedzserizmust² jelölte meg. Mit tehetnek az aktivisták ellenük? A társadalmi gondolkodás jó irányba történő elmozdítása oktatási akciók és interakciók által. A kritikus gondolkodás, szemléletmód átadása, érvényesítése személyes kapcsolatainkban, közösségi szinten és önmagunkkal szemben, egyéni szinten egyaránt.

Milyen feladatok állnak az előtt, aki az oktatás révén formálná a társadalmi szemléletmódot? Apple professzor listája:

1. *A valóság kritikus leírása.*
2. *Hagyjunk teret a cselekvésnek, alkotásnak, próbálkozásnak, kreativitásnak! Beszéljünk a jelenlegi társadalmi-politikai helyzetről saját nézőpontunkból, de más szemszögeket is bemutatva!*
3. *Adminisztratív munka, dokumentálás, kollektív memória.*
4. *Tartsuk életben a kritikus tradíciókat!*
5. *Adjuk át a tapasztalatainkat! (Hozzuk létre az úgynevezett „organikus értelmiséget”, elkerülve bárminemű arroganciát.)*
6. *Új készségek (pl. a médiával kapcsolatos, valamint az újságírói, publicisztikai ismeretek) fejlesztése.*

7. *Kritikus, demokratikus, közösségi szemléletmód kialakítása.*
8. *Értelmezni és elemezni a kritikus tananyagot, és saját tanítási stílusunkhoz igazítva átadni azt a diákoknak.*
9. *Ne zárkózzunk elefántcsonttornyokba!*
10. *Nyissunk a külvilág felé, minél több embernek adjuk át a kollektív emlékezetet!*

IRAM SIRAJ

Társadalmi osztály és oktatási egyenlőtlenség: a szülők és az iskola hatása

Az előadó *Aziza Mayóval* közös

kutatásukról beszélt. (2014-ben kötet-

ben is megjelent: *Social Class and Educational Inequality: The Impact of Parents and Schools*) címmel. Vizsgálatuk 1997 és 2014 között zajlott, több mint 3000 gyermek

intézményi történetét követték három-éves koruktól. Kutatási kérdésük az volt, miért lesz minden valószínűség ellenére néhány hátrányos helyzetű gyermek sikeres, vagyis milyen tényezők hatása vezet rezilienciához. A gyermek eredményességét legerősebben befolyásoló tényezőknek a szülők iskolai végzettsége, a kora-gyermekkor otthoni tanulási környezet és a gyermek születéskori súlya bizonyultak. A reziliens tanulók szülei jellemzően sok időt töltöttek együtt a gyerekeikkel, értéknek tekintették a tanulást és az iskolát, segítséget kértek, ha a saját tudásuk hiányos volt, magas elvárásaik voltak a gyerekeikkel szemben és keresték a fejlesztő,

az oktatás szerepének erősítése a társadalmi változások alakításában

² A vállalati, üzleti szféra irányítási stílusának, módszereinek bevezetése, a piaci elvek érvényesítése a közsférában, így az oktatásban is. Jellemzői a kimeneti követelményekre, eredményekre, teljesítményre helyezett fókusz, a rangsorok felállítás és a forráskivonás.

tanulást segítő iskolán kívüli foglalkozásokat, alkalmakat. A háromévesnél kisebb gyermekeknél a következő tevékenységek állnak közvetlen korrelációban a későbbi jó eredményekkel: meseolvasás, éneklés és mondókázás, játék számokkal és betűkkel, festés és rajzolás, könyvtárlátogatás és rendszeres játék más kisgyerekekkel.

Iram Siraj a magas színvonalú óvodai nevelés fontosságát hangsúlyozta, ennek ugyanis még a tanulók 16 éves korában is hatása volt a szövegértési, matematikai eredményeikre és a társas készségeik szintjére. Fontos szempont, hogy a vizsgált családokat hátterük szerint három csoportba sorolták, a diplomás szülők mellett munkásokra és segélyekből élőkre. Egy 1995-ös kutatás is jó példa ennek a felosztásnak a létjogosultsága: *Hart és Risley* vizsgálata kimutatta, hogy 4 éves korára a diplomás szülők gyermeke mintegy 50 millió szót hall, a munkáscsaládban 30 milliót, egy segélyből élő családban mindössze 10 milliót. A kutatás azt is megmutatta, hogy a lányok jobban teljesítenek, mint a fiúk. Egyúttal több feladatuk is van otthon

– elképzelhető, hogy ez erősebb önfegyelemre szoktatja őket, s talán ez áll a jobb eredmények mögött, mert a házi feladatot is komolyan vették, s mint tanulókról is pozitív képet alkottak magukban, melyet aztán az iskolában is és otthon is megerősített a környe-

meseolvasás, éneklés és mondókázás, játék számokkal és betűkkel, festés és rajzolás

4 éves korára a diplomás szülők gyermeke mintegy 50 millió szót hall, a munkáscsaládban 30 milliót, egy segélyből élő családban mindössze 10 milliót

zetük. A jól teljesítő gyerekeknek pozitív énképe volt, kiskoruktól fogva dicsérték őket, hogy okosak, a nehezen tanuló, vagy nem elég okosnak tartott gyerekeknek azonban negatív énképük alakult ki.

A korai beavatkozás fontos volt a későbbi iskolai eredményesség alakulásában. Az eredményes tanulók jellemzően jó óvodai és iskolai emlékekről számoltak be, úgy érezték, volt kihez fordulniuk (akár a pedagógushoz, akár egy társukhoz), ha tanulási gondjaik vagy személyes problémáik voltak). A sikertelen tanulók viszont kudarcaikért részben épp az iskolai szervezetlenséget és a nagy tanári fluktuációt okolták. Esettanulmányokban előfordult az 1–2. osztályban még jól teljesítő, majd onnantól romló eredményű diák tanulási útja – ez felveti azt a kérdést, hogy felkészítik-e megfelelően a tanárokat

az ilyen gyerekek felzárkóztatására? A kutatás tanulságai a döntéshozók számára, hogy érdemes a gyerekek teljesítményét és lehetőségeit minél korábban felmérni, és érdemes a szülőknek szóló, nevelési gyakorlatukat célzó programokra költeni. Fontos, hogy a koragyermekkori nevelés ne elsajátítandó ismeretekről és képességekről szóljon, hanem legyen gyerekcentrikus, a nevelők dicsérjék és bátorítsák a kisgyermeket, és ösztönözzék a gyerekek közötti kapcsolatok kialakulását.

AZ ISKOLA-SZÜLŐ KAPCSOLATOKRÓL³

A *Közösség, család és iskoláztatás az oktatáskutatásban* hálózat⁴ műhelyében bemutatott egyik projekt Észak-Írországból zajlik, a belfasti Queen's University-hez tartozó Centre for Shared Education gondozásában. A kutatás – oktatás – programmegvalósítás hármására épülő projekt mintegy 7000 diákot ér el 200 ún. *full-service extended community school*, vagyis egész napos közösségi iskolán keresztül, melyek együttműködő partnereik révén sokféle szolgáltatást képesek az iskola keretei között nyújtani. A modellnek fontos eleme a megosztott irányítás, s az, hogy nem pusztán az otthoni hiányokat kompenzálja az iskola, hanem a családok saját erőforrásainak növelésére épít (támogató háló kialakítása, kapcsolatépítés, bizalom növelése). A projektben zajló kutatás adatokkal szolgált arról is, hogyha csak egy

a családok saját
erőforrásainak növelésére
épít

a segítségnyújtás és
képességtétel közötti helyes
egyensúly

A Dr. Stephanie Burns által prezentált program egy hátrányos helyzetű térségben zajlik, melyet mély társadalmi konfliktusok (még állnak a protestáns területeket a katolikusoktól elválasztó szögdrótok) és nagy szociális különbségek jellemeznek. A pro-

jekt fő célja az iskolások eredményeinek javítása, motivációjuk felkeltése, magatartásuk javítása, közösségfejlesztés, felnőttkori tanulás, javuló egészségi és bűnözési mutatók. (A koragyermekkorai nevelésre ezúttal nem koncentráltak.) A projektben megvalósított programok: mentorálás, az iskolai hiányzások megelőzése, tanulástámogatás, sporttevékenységek, reggeliző klub, leckeíró klub, alternatív

oktatási program, kortárs mediáció és vezetés, támogatás a magatartászavaros gyerekeknek és támogatásnyújtás az iskolai átmenetek során.

A gyerekeket célzó programmelemek mellett a szülők számára nevelési tanácsadói programot, felnőttoktatást, tanácsadást, családi tanulási programot működtetnek, egészségügyi ismereteket nyújtanak. A projekt 5 éve alatt jó eredmények születtek: míg 2007-ben a bevonott diákokból összesen 15 lány került be a felsőoktatásba, 2010-ben már 26 lány kezdte meg egyetemi tanulmányait. Azoknak a

fiúknak az aránya pedig, akik az érettségi (GCSE) tantárgyak bármelyikéből közepes vagy annál jobb (A, B vagy C) jegyet kaptak, 22%-ról 78%-ra nőtt, a lányoké 40%-ról

89%-ra. Dr. Burns elmondta, a legnagyobb nehézség továbbra is az iskola értékékváló elfogadtatása a szülőkkel, akik saját rossz emlékeik miatt nagyon bizalmatlanok. A részt vevő kutatók számára pedig a segítségnyújtás és képességtétel közötti helyes egyensúly megtalálása bizonyult a legnehezebbnek, de nem egyszerű a part-

³ Az összefoglalókat Bozsik Viola írta az ECER konferencia műhelyeiben elhangzott néhány előadásról.

⁴ Az EERA-ban munkacsoportok, szakosztályok helyett rugalmasabb hálózatok vannak, jelenleg 32 témában.

nerkapcsolatok fenntartása, az intézkedések hatékonyságának mérése, és az sem, hogy a tanárok és a szociális munkások kompetenciái integrálódjanak.

Eva Gonçalves a Lisszaboni Egyetem Szociológiai Kutatások és Tanulmányok Intézetéből a szülői munkaközösség-vezetők szerepén keresztül vizsgálta a szülők iskolai kapcsolatait Portugáliában. A szülő-tanár kapcsolatot állami és intézményi irányelvek szabályozzák, függ az adott iskolai kontextustól és a szülő társadalmi háttérétől is. Ezen irányelvek szerint a szülőket be kell vonni az iskolai döntésekbe, a stratégiai dokumentumok megírásába, hozzáférnek az iskolai jelentésekhez, rendszeresen találkoznak az igazgatóval. A szülők úgy gondolják, nem az ő dolguk az iskola vezetése, működtetése, s úgy érzik, a tanárok is inkább csak az előírások miatt, formálisan kérik ki a véleményüket. Bonyolítja a kérdést, hogy a szülőknek hivatalos képviselőt kell választaniuk, mely posztot rendszerint senki sem vállalja szívesen, s később maguk a szülők sem képviselőjükön keresztül intézik az ügyeiket, hanem személyesen megkeresik a tanárt, akivel megbeszélni valójuk akadt.

A szülők szerepéről szólva *Teszényi Eleonóra*, a Northamptoni Egyetem adjunktusa felhívta a figyelmet a terminológia-használat mögötti feltételezésekre: nehezen bevonható, nem együttműködő családokról és szülőkről beszélünk, vagy olyanokról, akiket nehezen tudunk elérni, és akiket nem sikerül megszólítanunk. Az általa bemutatott projektben három egye-

a szülő-tanár kapcsolatot
állami és intézményi
irányelvek szabályozzák

csak a jogosultak kicsit
több, mint fele veszi
igénybe

tem kutatói kooperációban a szülő-szakember viszonyt hasonlította össze a kazah, magyar és angol koragyermekkori nevelési rendszerben. Az angliai helyzetet illetően elmondta, növekszik a gyermekszegénység, a gyerekek 26%-a egyszülős családban él. Az óvoda 3 éves kortól ingyenes, azonban a 2 éves kor alattiak leginkább rászoruló

negyedének az állam heti 15 óra szervezett koragyermekkori nevelést finanszíroz (ezt ugyanakkor csak a jogosultak kicsit több, mint fele veszi igénybe). A kétévesek-

ről és a 4–5 évesekről országos felmérés készül; a 2015-ös Ofsted⁵-jelentés szerint soha ilyen magas színvonalú nem volt még a koragyermekkori nevelés, mint most, mert magasabban képzett pedagógusok dolgoznak a szakmában. A koragyermekkori nevelés szabályai és irányelvei szerint, habár a gyermek egyéni fejlődésére, jóllétére fókuszálnak, céljának az iskolaérettség elérését tekint, mely mindenki számára azonos követelmények teljesítését jelenti.

Vida Júlia: A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai című

OTKA-kutatásról szólva elmondta, a nemzetközi szakirodalom által is alátámasztott tény, hogy a megfelelő szülői bevonódás pozitív hatással van a gyerek tanulmányaira, a

szakpolitikai kutatásokból pedig kiderül, a szülőkre ritkán gondolnak az implementáció során, holott fontos szerepük van egy új oktatáspolitikai elképzelés bevezetésének sikerességében. Azonban a legtöbb iskolának csak a szülők egy bizonyos csoportját sikerül bevonnia. Az egyik műhelyrészt-

⁵ Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, angliai tanfelügyeleti szerv.

vevő felvetette, hogy „bevonódáson” általában azt értjük, hogy a szülő részt vesz az iskolai programokon, ez viszont egy középiskolai értelmű, ugyanis az a szülő is figyelemmel kísérheti gyereke iskolai pályafutását, aki nem jár be az iskolába. A hallgatóság egy másik tagja arra figyelmeztetett, az online kérdőíveknek megszokott alacsony válaszolási arány következtében az eredmények értelmezésekor mindig szem előtt kell tartani, hogy csak egy bizonyos csoport nézőpontját ismerhettük meg az adott jelenségről, vagyis az így kapott kép torz.

csak a szülők egy bizonyos csoportját sikerül bevonnia

kevésbé magabiztosan kinyilatkoztatni, mi számít jó életnek

számon, pedig érdemes volna kevésbé magabiztosan kinyilatkoztatni, mi számít jó életnek. Próbálkozni kell a tradicionális

közösségek életmódjának megőrzésével? Vagy váljaljuk mindenestül a XXI. századot?

Felmerült az „elfogadott” tudás problémája is:

szinte csak annak a tudásnak van értéke, ami precízen megfogalmazható, tényekkel

alátámasztott, kognitív, írott; ezáltal az intuitívabb, érzelmi tudás nem számít akadémikusan elfogadhatónak. Az akadémiai tudás korláta is, hogy csak az általunk

értett nyelveken elérhető tudásból tudunk kiindulni.

Mint a fenntartható fejlődés elkötelezettjei, saját kutató pályájukra is reflektáltak: hogyan szolgálhatják ezt a számukra fontos ügyet úgy, hogy a gyakorlatban idejük nagy részét a kutatók szokásos feladataira, adminisztrációra, lektorált fo-

lyóiratokban való publikálásra fordítják – egyik sem biztos, hogy a fenntarthatóságot szolgálja.

Végül a konferenciáról, mint műfajról is esett néhány kritikus szó: A digitális technológia előtörése ellenére csak a fizikai jelenlét számít konferencia-részvételnek,

a Skype például nem elég. Az angol nyelv mindenhatósága is előkerült, hogy ha már a konferencia nyelve az angol, el kell fogadnunk, hogy nem mindenki ad elő hibátlan angolsággal. Az előadói műfajok sem változtak a konferencián, holott az oktatáskutatók rég felismerték: vannak hatékonyabb módszerek a frontális előadásnál.

A FENNTARTHATÓSÁGRÓL

A Környezeti és fenntarthatóságra nevelés hálózatának kerekasztalán részt vevő kutatók – Alison Neilson a Coimbrai Egyetemről, Reingard Spannring az Innsbrucki Egyetemről, Jonas Lysgaard az Arhusi Egyetemről, valamint Per Sund és Louise Sund a svédországi Malardalen Egyetemről – számos dilemmát fogalmaztak meg.

Kutatókként az oktatás fontosságát hangsúlyozzák, holott tudják, hogy ez sok országban a hagyományos közösségek felbomlásához vezet, hiszen a tanult fiatalok általában városokba költöznek egy modernabb életmód reményében. Biztos, hogy olyan jó ez az iskolarendszer? Hiszen mi magunk is folyamatosan kritizáljuk. Ráadásul az oktatást mint a jobb élet eszközt tartjuk

csak annak a tudásnak van értéke, ami precízen megfogalmazható, tényekkel alátámasztott, kognitív, írott; ezáltal az intuitívabb, érzelmi tudás nem számít

A ROMA DIÁKOKRÓL

A *Társadalmi igazságosság és interkulturális oktatás* hálózat műhelyén Barnucz Nóra, a Debreceni Egyetem doktorandusz hallgatója egy lengyel, cseh, szlovák és magyar közös kutatásról (*Fónai, Balogh, Barnucz, Hüse, Szabó és Zolnai*) adott elő, melyben a kisebbségi (roma) diákok integrációját, illetve kirekesztődését vizsgálták 2014-ben, magyar részről öt nyíradonyi és környéki állami iskolában, 230 hetedikes-nyolcadikos tanuló körében, valamint öt egyházi iskolában (két nyíregyházi, egy nyíradonyi, egy nyírácsádi és egy hajdúsámsoni iskolában), itt 517 hetedikes-nyolcadikos tanulóval vették fel a kérdőívet. Az SLQ - School Life Questionnaire, vagyis az Iskolai mindennapok kérdőív az önbizalmat, kirekesztést, elfogadást és támogatást méri, miközben a családi és etnikai háttérre, vallásosságra, valamint az iskolai eredményességre, osztálytermi légkörre is rákérdez.

A kutatás során azt találták, hogy a roma diákok osztályközösségen belüli helye iskolai eredményességükkel és nemükkel függött össze. Az eredmények hatottak az önbizalomra, a társas támogatásra és az osztálybeli helyzetre is. Az iskolai kirekesztődést csökkenthetik a magas elvárások, az erős támogató háló és a megfelelő önbizalom. Minél jobb eredményeket értek el az iskolában, a diákoknak annál jobban megnőtt az önbizalmuk, annál kevésbé voltak kirekesztve, és annál többekre számíthattak támogatóként. A lányoknak szignifikánsan erősebb volt az önbizalma, s elfogadottságuk jobb volt a fiúkénál. A vizsgálatból az

az önmagukat boldognak tartó roma fiatalokat jobban elfogadták társaik

a nyílt rasszizmus ritka

derült ki, hogy a boldog gyerekkornak és az apa iskolai végzettségének van hatása az iskolai eredményességre, az etnikai hovatartozásnak és az anya iskolai végzettségének azonban nincs. Minél szélesebb támogató háló veszi körül őket az osztályban, annál boldogabbak, s fordítva is, minél kirekesztettebbek, annál boldogtalanabbak.

Ugyanakkor az önmagukat boldognak tartó roma fiatalokat jobban elfogadták társaik. Az iskolai kudarcok csökkentették az önbizalmat, gyengítették a támogató hálót

és megerősítették a periférikus helyzetet. Az etnikai hovatartozás és az önbecsülés között szignifikáns összefüggést találtak: a nem romáké magasabb volt a romákénál. A közösségből való kirekesztettség magyarázza az alacsonyabb önbizalmat, azonban szem előtt kell tartani, hogy a kutatásban használt statisztikai eszközök csupán együjtjárást mutatnak ki, nem ok-okozati viszonyokat.

Kathy Harrison a Dublini Egyetemről előadásában a belső-írországi régió (Irish Midlands) oktatási helyzetét tárta fel a szegregáció felől közelítve. Kutatásukban – melyet a régió egyik kisvárosában folytattak – kérdőívet, illetve egyéni és fókuszcsoporthozos interjúkat vettek fel, előbbieket intézményvezetőkkel, tanárokkal,

közösségfejlesztőkkel és a családokkal való kapcsolattartásért felelős iskolai dolgozókkal, utóbbiakat született ír, bevándorló és cigány (traveller) szülőkkel. Az ezredfordulótól 2011-ig Írországbán 143%-kal nőtt a bevándorlók aránya, ma a régió általános iskolásainak 80%-a bevándorló családból származik, akik többnyire szegregálódott iskolába járnak. A nyílt

rasszizmus ritka, de az ír szülők igyekeznek olyan iskolát választani saját gyermekeiknek, ahol nincsen vagy kevés a bevándorló.

A mintegy 8000 lelket számláló város lakosságának több mint harmada már több, mint tíz éve a városban lakik, 43%-a 6–10 éve, 14% az elmúlt 3–5 évben érkezett, 7% pedig csak 1–2 éve. 50%-uk nem tudja, meddig akar még ott maradni, több mint harmaduk azonban nem tervezi, hogy elköltözik. A traveller

közösség is már 30–40 éve a városban él, az utolsó generáció, amelyik még vándorolt, a nagyszülőké volt, a mai fiataloknak legfeljebb annyi tapasztalatuk van

a vándoréletről, hogy a nyári szünetben családjaikkal útra keltek, azonban iskola-kezdésre a szülők mindig hazahozták őket. A szülők szegregált osztályokba jártak, csak a szünetekben találkoztak a többi gyerekekkel, akik nem keveredtek velük; rosszak az iskolával kapcsolatos élményeik. A bevándorlást a travellerek inkább pozitívan fogadták, mert általuk

sokszínűbb lett a helyi társadalom, a média figyelmé elfordult róluk. Gyerekeik teljes integrációja azonban nem céljuk; eltávolodnának gyökereiktől, s féltik őket a hatásoktól is, pl. a

kábítószerektől. A bevándorlók a kisváros biztonságát említették pozitívként, a munkakereséssel azonban meggyűlt a bajuk: többnyire csak ismeretségek révén lehet álláshoz jutni. Az írek számára kihívást jelent, hogy kisebbségbe kerültek a városban, de sokan említették pozitívként, mennyit tanultak a bevándorlóktól, könnyebben megy mások elfogadása. Mindhárom szülői csoport szerint a gyerekeik/unokáik szeretnek iskolába járni,

az utolsó generáció,
amelyik még vándorolt, a
nagyszülőké volt

a gyerekeik/unokáik
szeretnek iskolába járni, és
ott nem rekesztik ki őket

és ott nem rekesztik ki őket, a nyelvi nehézségeket azonban tanárok és ír szülők is említették: időbe telik, mire a bevándorló diákok eléggé megtanulnak angolul, s még hosszabb folyamat, mire a szüleikkel is szót tud érteni az iskola. Tanterv készül az angolul nem tudó gyermekek számára.

Rosa Drown a Southamptoni Egyetemről másfél éves erdélyi terepmunkájáról számolt be: a roma gyerekek iskoláztatá-

sával foglalkozott, dokumentumokat elemzett, iskolákat, órákat látogatott, tanárokkal és diákokkal készített interjúkat. A román oktatási rendszer erősen központosított; a

tanórákat egy központi rendszerben naplózzák, és a megyei ellenőrzések folyamán rendszeresen ellenőrzik is, hogy a nemzeti tanterv előírásai szerint haladnak-e. Ez lehet a fő oka, hogy a roma gyerekek felzárkóztatására nincs idő, haladni kell a tananyaggal, ezért az alsó tagozatban gyakran előfordult, hogy a tantervtől eltérő, köny-

nyebb feladatokat kaptak, miután a többi gyerek megkapta a tantervnek, tankönyvnek megfelelő. Leckét sem kellett írniuk. Ez a gyakorlat kimondottan a roma és nem roma gyerekeket különítette

el. Így a roma gyerekek sokkal kevesebbet tanulnak meg annál, ami a felső tagozaton szükséges lenne (alapvető írás-olvasási nehézségeik vannak), felsőben viszont már nem kapnak segítséget a lemaradásaik csökkentéséhez. Felső tagozaton egy tanár kivételével már az egész osztály ugyanazt az anyagot vette. A sokat hiányzókat semmiféle engedményt vagy segítséget nem kaptak az anyag megértéséhez, a házi feladatot pedig nem ellenőrizték, így nem derült ki,

sikerült-e megoldaniuk a diákoknak. A megkérdezett roma tanulók arra panaszkodtak, a románoknak többet segítenek a tanárok, mint nekik.

A roma gyerekek iskolai kudarcait a tanárok az iskolákra felhalmozódó nagy lemaradásokkal, az otthoni kulturális töke hiányával és a szülők érdektelenségével magyarázták. Egy pedagógus vélekedett úgy, hogy az iskolának kéne másképp működnie, de az iskolarendszert senki sem hibáztatta. Nehéz az igazságos osztályzás: a román rendszerben kettőnél többször nem lehet évet ismételni – az utcára kerül az a gyerek, akit harmadjára is megbuktatnak – ezért a tanárok inkább engedik magasabb évfolyamba lépni a gyerekeket, akár elsajátították az adott évfolyam tananyagát, akár nem. *Rosa Drown* a tanár-diák interakciókat is elemezte: számukat tekintve nem volt szignifikáns különbség a roma és nem roma gyerekek és a pedagógus interakciói között, minőségüket tekintve azonban igen. Ezt nem az előítéletesség okozta, hanem a hagyományos, jó tanulókra kialakított tanítási módszer. Ezt erősíti a tanárok megbízásának és értékelésének központosított volta is: az iskolának nagyon kevés eszköze van a tanárok jutalmazására, ezért a sok roma gyereket tömörítő iskolákban nagy a tanári fluktuáció, hiszen nagyon nehéz a pedagógiai munka, és nem jár érte se anyagi, se erkölcsi elismerés.

Dana Bittnerová a prágai Károly Egyetemről a csehországi hátrányos helyzetű roma gyerekek oktatáshoz való egyenlő hozzáférését vizsgálta. Úgy tűnik, az oktatási és szociális szféra között véleménykülönbség van abban, hogy ha gond

nehéz a pedagógiai munka, és nem jár érte se anyagi, se erkölcsi elismerés

ha gond van az iskolába járással, ki kell-e emelni a gyerekeket a családból

van az iskolába járással, ki kell-e emelni a gyerekeket a családból, vagy nem. A pedagógusok inkább a fejlesztés fontosságát hangsúlyozzák, míg a szociális munkások

a gondoskodást, a biztonságos otthont, vagyis a modern gyermekfelfogás más-más alapelveire hivatkoznak. A szociális szakemberek a rossz körülmények miatt nem szívesen

emelnek ki gyerekeket a családjukból.

Csehországban jelenleg vita zajlik a szociális támogatások iskolátogatáshoz kötéséről. Létezik egy másik modell is: van egy alaptámogatás, s ha a gyerek rendszeren jár iskolába, ennél magasabb összeg jár a családnak. Egy hozzászólás szerint az iskola az elnyomás, erőszak eszközévé válik azáltal, ha az alapvető megélhetés forrása válik belőle a legszegényebb családok számára.

Iulius Rostas, a BCE vendégoktatója a Roma Integráció Évtizede (2005–2015) intézkedéseit értékelte, azzal a kérdéssel indítva előadását, miért érnek el olyan kevés

sikert a szakpolitikai beavatkozások? Egyáltalán, milyen tények vannak ezen a területen, amelyre a szakpolitika épülhetne? Az oktatás esetében *Rostas* szerint a politikai döntés-

hozatal misztikus folyamat, a tények és a megérzések, intuíció között van ok-okozati viszony, emellett azonban a területre jellemzőek az irreális elvárások és a nehézségekbe ütköző hatásvizsgálat is. Az évtized ugyan lezárult, *Rostas* azonban továbbra is javasolta a megerősítő intézkedéseket (pozitív diszkriminációt) és a támogató szolgálatok minőségének folyamatos értékelését.

Az integrációs évtizedet balkáni és kelet-közép-európai országok hirdették meg, célja az volt, hogy csökkentse a diszkriminációt és a többségi társadalom, valamint

a romák közötti elfogadhatatlanul nagy különbségeket a lakhatás, foglalkoztatás, egészségügy és oktatás területén. *Iulius Rostas* rámutatott, hogy a tervezhetőséget a hivatalos adatok hiánya (a romákra vonatkozóan nincsenek átfogó külön adatok) is rontja. A bürokrácia szintén a valós problémamegoldás ellen dolgozik:

Romániában ahhoz, hogy hivatalosan is oktatásból kimaradónak nyilvánítsanak egy gyereket, az kell, hogy három évig ne járjon iskolába. Egy felmérés

szerint a roma diákok hatszor nagyobb eséllyel morzsolódnak le az iskolából, mint a nem romák, szocioökonómiai státusztól függetlenül (vagyis a középosztálybeli roma gyerekek is!). A felmérés szerint

a lemorzsolódást és az iskolai eredményességet legerősebben meghatározó tényező az volt, hogy barátságos környezetnek érzékelik-e az iskolát. Az UNICEF szakpolitikai

ajánlásaiból az derül ki, hogy a szervezet a szegénységet tartja a végzettség nélküli iskolaelhagyás legfőbb okának. *Rostas* kiemelte, hogy a roma lányoknak – részben a közösségi hagyományok következtében – még nehezebb befejezniük az iskolát. Még rosszabb helyzetben vannak a cigányul beszélő csoportok: Munténiában például az iskolák egyáltalán nincsenek felkészülve a románul nem beszélő gyerekek integrálására.

Tina Gažovičová a pozsonyi Etnicitás- és Kultúrakutató Központból (Centre for the Research of Ethnicity and Culture, CVEK) arról számolt be, hogy riasztó a romák oktatási helyzete Szlovákiában: csak 20%-uknak

barátságos környezetnek érzékelik-e az iskolát

nincsenek felkészülve a románul nem beszélő gyerekek integrálására

az alacsony iskolai végzettség oka is és következménye is a szegénységnek

van középiskolai vagy annál magasabb végzettsége. Hivatalos adatok nem állnak rendelkezésre, kutatásokra támaszkodhatunk. Az alacsony iskolai végzettség oka is és következménye is a szegénységnek. A helyzet tarthatatlannak tűnik, mégis egyetlen jelentős változás történt az elmúlt években: 2006-ban az is kaphatott szociális alapú tanulmányi ösztöndíjat, aki ugyan

szociális támogatásra nem volt jogosult, de szociálisan hátrányos helyzetűnek minősült. Ezen kívül civil

szervezetek igyekeznek enyhíteni a problémát, a People in Need Slovakia például hat közösségi központot működtet, ahol diákokkal foglalkoznak. A mentorálás különösen a lányok esetében nagyon fontos,

akiktől közösségük elvárja a korai anyaságot.

Christina Rodell Olgaş a svédországi Södertörn Egyetemről a roma mentorok alkalmazását jó gyakorlatként javasolta

későbbi szakpolitikai intézkedésekben is. A svéd program 2012 és 2015 között zajlott, 5 önkormányzattal együttműködésben. Ezeken a területeken jellemzően a volt Jugoszlávia területéről származó, a háború elől elmenekülő romák élnek. A gyerekek sokat hiányoznak, illetve néhány szülő a gyámhatóságtól való félelmében küldi csak

iskolába a gyerekeit (a védelembe vételt a hatóság túl gyakran alkalmazza a roma családok esetében). Középiskolába nagyon kevesen járnak, azonban sok lemorzsolódott diák, akik most már szülők, a

saját gyerekeik iskoláztatását nagyon komolyan veszik. A tanárok jellemzően keveset tudnak a romák történelmi és jelenlegi

helyzetéről. Négy településen alkalmaztak két évig 16 roma származású mediátort az iskolákban. Őket egy 30 kredites egyetemi képzés keretei között készítették fel a feladatra, miközben a partneriskolákban teljes munkaidőben alkalmazták őket: közvetítettek a többségi tanulók, tanárok és a roma családok között, segítettek a nyelvi problémák során (beszéltek a roma diákok anyanyelvét és svédül is jól tudtak), tanórán kívüli tevékenységeket szerveztek. Hatásukra rövid idő alatt csökkentek a hiányzások. A roma tanulók számára példaképként szolgálnak, közelebb hozták egymáshoz a roma szülőket és a tanárokat, illetve a nem roma és roma tanulókat, az egész iskola szemlélete interkulturálisbá vált. Nehézség ugyanakkor, hogy minden romákkal kapcsolatos probléma megoldóiként tekintenek rájuk, nagyon sokat dolgoznak, mindazonáltal a 2 és fél éves képzést követően csak egyikük kapott határozatlan idejű szerződést az iskolától. Az egyetemen szervezett keretek között találkoztak a tanárszakos hallgatókkal, így párbeszéd indult a két csoport között. Egyetemi jelenlétük önmagában is hozzájárulhatott az előítéletek csökkentéséhez. A mediátorok nehézségeik között említették még, hogy a családjuk nem érti, mit és miért tanulnak, a továbbtanulás által eltávolodtak a közösségüktől.

Andrew Ryder, a BCE anyanyelvi lektora arról beszélt, hogyan lehet inkluzív iskolákat létrehozni azáltal, hogy javítjuk a roma családok és az iskola kapcsolatát. A viszonyt általában a kölcsönös bizalmatlanság jellemzi (a tanárok semmi jóra nem számítanak ezektől a közösségektől, a roma

szervezett keretek között találkoztak a tanárszakos hallgatókkal

a viszonyt általában a kölcsönös bizalmatlanság jellemzi

szülők félnek, hogy az ő gyerekeiknek rosszabb minőségű oktatás jut, és hogy a gyerekeiket bántani fogják az iskolában).

Ez pedig akadály a jobb eredményeknek és a magasabb elvárásoknak is. A kritikai fajelmélet (critical race theory) hangsúlyozza a tapasztalati tudás szerepét a kirekesztés

definiálásában. Ryder szerint a civil szervezetek maguk is akadályai lehetnek a jó szülő-tanár kapcsolat kialakulásának, ha túl hierarchikussá válnak, és elveszítik az élő kapcsolatot a roma közösséggel. Egy hozzászóló szintén megerősítette, nem minden esetben jó, ha a közvetlen szülő-tanár kapcsolat helyett egy mediátor (egy civil szervezetből) közvetít a két fél között.

A GYEREKEK SZÁMÁRA RELEVÁNS TANANYAGRÓL

A Veszélyeztetett gyermekek és fiatalok és a városi nevelés hálózat műhelyén a pedagógia és a gyerekek mindennapi életének összekötéséről esett szó.

Terry Wrigley a Northumbriai Egyetemről azt fejtette, gyakori, hogy a tanulás valamilyen elidegenedett formában valósul meg: rosszul teljesítő iskolákban a diákok olyan rutinfeladatokat kapnak, melyet értelmetlennek találnak, nincsenek kontextusba helyezve, nincs közükhöz a gyerekek aktuális identitásához, és nem nyújtanak jövőbeli perspektívát sem. Kicsit úgy, mint egy gyárban: azt kell csinálni, amit a tanár mond, és cserébe valamit kapnak. A szegénység pedagógiájáról Jean Anyon,

*Martin Haberman és Lisa Delpit*⁶ írtak, az alacsonyabb társadalmi osztályokba tartozó gyerekek számára megfelelő tantervről az előadó *Eric Midwinter,*

Harold Rosen és Chris Searle

írásait ajánlotta a résztvevők figyelmébe. Ezek többek között a gyerekek életéhez kötődő feladatokat ajánlanak (naplószerű beszámolók), szorgalmazták, hogy a diákok választhassanak témát, amivel foglalkozni akarnak (tehát a választási lehetőségük ne merüljön ki annyiban, milyen sorrendben vesszük az anyagot, vagy milyen színű ceruzával írunk), minél több olyan feladatot kapjanak, melyben aktív szerepük van (például ne videót nézzenek egy kísérletről, hanem kísérletezzenek ők maguk). Ugyanakkor rögtön felmerül kérdésként, hogy szabad-e mást tanítani a szegényebb gyerekeknek, nem gettósítja ez őket? Valószínűleg értelmesebb, a gyerekek számára releváns feladatokkal kell fejleszteni az alapkészségeket, valós problémamegoldással, projekt módszerrel, valamilyen videó, bemutató, anyag elkészítésével, mely például egy nyílt rendezvényen bemutatható a szülőknek is. Ezzel együtt nagyon fontos a kultúraátadás, a képessé tétel a tágabb

kultúra megértésére, élvezetére, illetve a hozzáférés biztosítása a továbbtanuláshoz, a felkészítés különféle képesítések megszerzésére. Ugyanakkor álságos, hogy a politikusok elvárják a tanároktól a szegények és középosztálybeliek közötti

nincs közük a gyerekek aktuális identitásához, és nem nyújtanak jövőbeli perspektívát sem

szabad-e mást tanítani a szegényebb gyerekeknek

tanultak a szivattyúzásról és a nehézségi erőről, kipróbálták a vízfordást

szakadék csökkentését, azonban semmilyen redisztribúciós kísérlet nem történik.

Pat Thompson a Nottinghami Egyetem-

ről a Get Wet projektről számolt be, mely egy XIX. századi, ma már múzeumként működő szivattyúállomáshoz (a Papplewick Pumping Station) kapcsolódik, a résztvevők a nottinghami

iskolák és az egyetem. A projekt a víz és az élet, a víz és a világ kapcsolatait tárja föl, a lokális és globális összefüggéseket; több tantárgy megközelítését is alkalmazza; ösz-szeköti a múltat, jelent és jövőt (a vízszenny-nyezés, vízkészletek kérdésein keresztül).

A tanulók többek között kísérletezve tanultak a víz tulajdonságairól, a gőzmotor működéséről, a vezetékes vízellátás előtti városi életéről, a tiszta víz hiányának veszélyeiről,

tanultak a szivattyúzásról és a nehézségi erőről, kipróbálták a vízfordást, vízzel kapcsolatos képzőművészeti munkákat alkottak, verset, éneket, érvelő fogalmazást írtak a vízhez kötődően. A projekt valójában egy részvételi akciókutatás, melyben a tanárok találták ki a tevékenységeket, folyamatosan értékelték őket, és az értékelés

tükrében módosítottak az eredeti elképzeléseken. A pedagógusok számára nem okozott nehézséget olyan interdiszciplináris témákat találni, melyeket fel lehetett használni a

projektben, se ezek sorrendjének meghatározása, se az együttműködés a projektben

⁶ Utóbbi magyarul is hozzáférhető: Delpit, L. (2007): *Mások gyermekei: Hivatalos kultúra és kisebbségi tanuló.* Educatio, Budapest.

részt vevő művészekkel. A felmérés szerint szintén elég jól meg tudták határozni, milyen tevékenység által mit tanultak meg a diákok, azonban jobban is támaszkodhattak volna a gyerekek már meglévő tudására. A projekt után 12 hónappal ellenőrizték, mire emlékeznek a diákok a tanultakból: alig felejtettek, és ezáltal rengeteg vízzel kapcsolatos ismeretet már jóval azelőtt megszereztek, hogy földrajzból vagy fizikából tanulták volna. Mindemellett a helyi közösséggel is kapcsolatokat alakított ki, s környezettudatosabbak lettek.

Gabrielle Ivanson az Aberdeeni Egyetemről azt kutatta, hogy egy marginalizált, elszegényedett dél-wales-i közösségben hogyan lehetne iskolai erőforrássá tenni a meglévő szolidaritási hálókat. A közösségben a bányabezárásokat követően nőtt a munkanélküliség és a szegénység, ezzel együtt az öngyilkosságok száma és a kábítószerhasználat is. Ugyanebből a múltból fakadóan azonban értéként megmaradt a közösségi összetartás, a közös időtöltés, a férfiaság. A nemi szerepek hagyományos felfogása továbbra is erős, a fiúk közös időtöltései a motorozás, sportolás – a fizikai erőnek nagy jelentősége van, ahogy a bekoszolódásnak, kemény fizikai munkának is, akkor is, ha ma ezt nem a bányászat, hanem például az elhagyott bányák területén való motorozás jelenti. Ezek az értékek az iskolában is jelen vannak: ezek a fiúk igenis szeretnék az iskolai közösséghez tartozni, de amikor ehhez például a test fegyelmzése (pl. csendben ülni) szükséges, az másféle értékekkel kerül szembe, s nem is képesek betartani ezt az iskolai szabályt.

politikai szándékot az objektivitás, szakértelem köntösébe bújtatni – az erőszak egy formájának tartják

A TÉNYEKRE ALAPOZOTT DÖNTÉSHOZÁS KORLÁTAIRÓL

Az *Oktatáspolitikai tanulmányok hálózat* szekciójában *Agnieszka Bates* (Kelet-Angliai Egyetem) a tényekre alapozott iskolafejlesztés gyakorlatát kritizálta. A tényekre alapozottságot leggyakrabban a randomizált kontrollált próbával (véletlenszerű kísérleti- és kontrollcsoportba sorolás) biztosítják, ennek eredményeként intézkedési tervek (toolkits), programok születnek, vagyis egy csomagot kapunk, melynek alkalmazásával javuló eredményekre van kilátás. *Bates* ezt a kutatási módszert kritizálta, mivel a komplexitás-redukció eszközével él, vagyis leegyszerűsíti a valóságot, például egyszerű, lineáris, ok-okozati viszonyokban gondolkodik (ha x, akkor y), nagy hangsúlyt fektet az objektivitásra, külső szakértőkre és megfigyelőkre, akik bizonyos beavatkozásokat javasolnak egy cél (a

társadalmi változások ellenőrzése, a gyerekek viselkedésének, eredményeinek tervezhetősége és kontrollálhatósága) érdekében. A kormányok is úgy gondolják, hogy egy vágyott eredmény elérése érdekében az oktatási államtitkárság → helyi hatóságok → intézményfenntartók → intézményvezetők → pedagógusok → diákok egyenes utat kell követni. Egyes kutatók ezt – a minden oktatási döntés mögött kikerülhetetlenül ott álló politikai szándékot az objektivitás, szakértelem köntösébe bújtatni – az erőszak egy formájának tartják.

Így az előre meg nem jósolható következményekkel ezek az intézkedések nem számolnak, mindig csak utólagos bölcsességgel tudjuk elemezni őket. Ráadásul, véli *Bates*, ez a leegyszerűsítés nem a szülők,

gyerekek és helyi közösségek érdekeit szolgálja, hanem azokat az oktatási vállalkozásokat, amelyek az oktatásban üzletet látva egyre többen vannak, és amelyek ezeket a programokat árusítják (az adott honlapokon sokszor jelölve, az adott program mennyibe kerül, egy ötfokozatú skálán milyen erős bizonyítékokkal rendelkezünk a hatásosságára, és hány hét/hónap alkalmazás után várhatjuk az eredményeket). A programok azt is ki tudják mutatni, alkalmazásuk mennyi pénzbe kerül, és mennyi későbbi kiadás spórolható meg az intervenció által.

Agneszka Bates szerint a „tényeken alapuló intézkedési tervek” helyett a folyamatos önreflexió/elmélkedés, a gondosan elemzett pedagógiai viszony tanár és diák között jobban működhet bármiféle eszköznél és intézkedésnél. Fontos, hogy az iskola építsen a helyi közösség tudására, reagáljon igényeire, és legyen elkötelezett önmaga folyamatos jobbítása iránt – ezt ne kívülről kényszerítsék rá. Felhívta a figyelmet a társadalomtudományi kutatásokban alkalmazott komplexitás-persepektíva alkalmazására, a világ komplexitás-tudatos felfogására (*complexity-informed understanding*) és a komplex ok-okozati viszonyokban való gondolkodásra (vagyis hogy több ok vezet többféle következményhez, egymásra hatva). Ez a perspektíva elfogadja a bizonytalanságot és a sokféle értelmezési lehetőséget, senkit nem tekint objektív külső szakértőnek, és a változást, mint cselekedetek, interakciók, szándékok és érzelmek, ellenállás és teljesítés egymással összefüggő következményét tekinti. A tudást szintén nem tekinti objektívnek, hisz annak birtokosa egy élő egyén vagy

közösség, történelmileg meghatározott kognitív gyakorlatokkal. S mint ilyen, gyakran tekint minden olyan módszerre, amely túlzott absztrakción vagy kategorizáláson alapul.

Tine Proitz, Solvi Mausesthaugen és Guri Skedsmo Norvégiából kutatásukban az oktatási döntéshozatalban való adathasználatot járták körül. Meghatározott kulcsszavakkal 2000 és 2014 között publikált,

angol, német, norvég, svéd és dán nyelvű publikációkat kerestek az iskolafejlesztést, iskolavezetést szolgáló mérés-értékelésről az általános és középiskolai oktatásban. Ezekkel a szűkítési feltételekkel 110, teljes terjedelmében hoz-

záférhető cikket találtak, melyeknek fele volt empirikus kutatás; a szerzők 54%-a európai volt. Fókuszukat tekintve a cikkek döntően a tanárokkal foglalkoztak, s a diákokkal a legkevésbé; az iskolafejlesztést főleg strukturális változások és eszközök, programok bevezetése révén képzelték el. Kevés volt köztük a kvantitatív módszereket alkalmazó kutatás, és nagyon kevés tanulmány foglalkozott az adatok használa-

tának következményeivel. Összességében évről évre nő a publikációk száma, tudásunk ugyanakkor csak a rendelkezésre álló adatok használatán ala-

pul, és kevés információnk van arról, hogy a pedagógusok a gyakorlatban hogyan/milyen mértékben használják fel ezeket.

Ingemar Bohlin a Göteborgi Egyetemről az oktatáskutatás episztemológiai korlátairól beszélt, s a rendszerezett szakirodalmi áttekintés (*systematic review*) módszerét is bírálta, *Martyn Hammersley* nyomán. Bármely akadémiai tudományban kísérleteink, kutatásaink eredményeit cikkekből,

és legyen elkötelezett
önmaga folyamatos
jobbítása iránt – ezt ne
kívülről kényszerítsék rá

évről évre nő a publikációk
száma

fejezetekben, tankönyvekben foglaljuk össze – ennek módjára semmiféle konkrét módszer nem létezik, a kutatón múlik, hogyan fogalmazza meg, hogyan rendszerezi összefüggő szöveggé a mondanivalóját. Azonban ez befolyásolhatja, hogy mely

randomizált próbákba fogják beválasztani az adott cikket, és milyen témában folytatott rendszerezett szakirodalmi áttekintések fogják figyelembe venni.

A metaanalízis a 70-es

évektől kezdve afféle iparággá vált, a '80-as –'90-es években az orvostudományban terjedt el, majd 2001-ben létrejött a londoni EPPI-Centre, melynek fő tevékenysége rendszerezett szakirodalmi áttekintések készítése és módszereinek fejlesztése.

Hammersley szerint a rendszerezett szakirodalmi áttekintés módszere túlzottan

szabályozott, mely egyrészt azért problematikus, mert a tanulmányok kiválasztása során a randomizált próbáknak ad elsőbbséget (fígyelmen kívül hagyva azt a

tudást, azokat a megfigyeléseket, melyeket nem lehet randomizált próbákkal mérni), másrészt mert túlzottan formalizált módon dolgozzák fel ezeket a tanulmányokat. Ez objektív eljárásnak (procedural objectivity) tűnik, azonban ez a szigorúan szabályozott feldolgozási folyamat torzíja az eredményeket. *Hammersley* nem utasítja el a mód-

a szigorúan szabályozott feldolgozási folyamat torzíja az eredményeket

az emberi felülbírálás lehetőségét meghagyva

szert, de azt hangsúlyozza, hogy nem kell a külső szabályozás és a teljes kutatói autonómia között választanunk, ne formalizáljuk túl az eljárásokat.

A *Bruno Latour* nevéhez köthető cselekvő-hálózat-elmélet értelmében –

mely a tárgyakat a társadalmi hálózatok részének tekinti – bizonyos emberi feladatok elvégzésének átruházása a gépekre megerősítheti az egész hálózatot. Vagyis a szoftverhasz-

nálat, a szűkítésben protokollok követése, a figyelmen kívül hagyandó és figyelembe veendő tanulmányok meghatározására kidolgozott szempontrendszerek, a könyvtári adatbázisok bizonyos értelemben fegyelmezettebb munkára képesek az embernél, ugyanakkor ennek vannak korlátai is. Természetesen a szoftverek fejlesztése lehetsé-

ges válasz erre a kritikára.

Harry Collins és *Martin Kusch* elméletéből kiindulva, a bibliográfiai adatbázisok rengeteg időt spórolnak a kutatóknak, ám

korlátaikat is jól ismerjük (és a folyóiratok átlapozása is bevett gyakorlat). Az emberi cselekedetek gépek általi utánzása keretek között, az emberi felülbírálás lehetőségét meghagyva, nagyon hatékony lehet. A természettudományokban és technológiában kidolgozott elméleti keretek alkalmazása segítheti az oktatáskutatás fejlődését.

Oktatás és kutatás 1989–2015

Észt, horvát, magyar, román és szlovén nézőpontból¹

A beszélgetést vezette: PATAKI GYÖNGYVÉR

A budapesti ECER konferencia szeptember 10-ei kerekasztal-beszélgetésének résztvevői közép-európai nézőpontból elemezték az 1989-es demokratikus átmenet és az azóta eltelt időszak oktatásügyi történeteit. A résztvevők előzetesen a következő kérdéseket kapták:

1. Milyen oktatási változások zajlottak 1989/1990-ben Közép-Kelet-Európában?
2. Milyen szerepet játszott az oktatáskutatás a rendszerváltozásban?
3. Milyen eredményei voltak a folyamatnak, és mi állt a sikerek útjában?
4. Milyen feladatai vannak ma az oktatásnak Közép-Kelet-Európa ügyeiben?
5. Mennyire kész a közép-kelet-európai oktatáskutatás bekapcsolódni az európai és a globális diskurzusokba?
6. Mi lehet az oktatáskutatás jövője most, hogy az európai integráció megkérdőjeleződött?

A résztvevők *Dr. Kozma Tamás*, a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének elnöke és a Debreceni Egyetem emeritus professzora, *Dr. Pavel Zgaga*, a Ljubljani Egyetem Oktatáspolitikai Tanulmányok Központjának vezetője, az észti származású *Dr. Voldemar Tomusk*, a Nyitott Társadalom Alapítvány (OSF) londoni Nemzetközi Felsőoktatási Támogató Programjának szakpolitikáért és értékelésért

felelős igazgatója, *Dr. Vlasta Vizek Vidović*, a zágrábi Szociológiai Kutatóintézet Oktatáskutató- és fejlesztési Központjának munkatársa és *Dr. Hatos Adrián*, a Nagyvárad Egyetem szociológiai doktori iskolájának vezetője voltak.

– *Az Európai Oktatáskutatói Szövetség a magyar oktatásügyi kérdések megvitatására kérte a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületét (HERA). Úgy döntöttünk, hogy nemcsak a hazai viszonyokról gondolkodunk, hanem meghívjuk a környező országok szakembereit is. Ezáltal világosabb képet kaphatunk az egész közép-európai térségről, s talán tehetünk valamit a régió némasága, láthatatlansága ellen is. Vendégeinket országuk oktatási helyzetének, fontos és aktuális oktatásügyi kérdéseinek főlázolására kértük.*

Vlasta Vizek Vidović: – Nagy örömmel szolgál, hogy részt vehetek ezen a kerekasztal-beszélgetésen. Horvátországot hol a Balkánhoz sorolják, hol Délkelet-Európához, máskor a mediterrán országok között szerepelünk; először fordul velem elő, hogy közép-európai országok csoportjában beszélhetek a hazámról. Az előadásra készülve döbbsentem rá, hogy nem tudok egyértelmű ok-okozati viszonyokat kimutatni az oktatási változások, a tanárképzés reformja és a kutatási trendek között.

¹ A kerekasztal hanganyagát Kiss Hajnalka, az ELTE-BTK angol-svéd alapszakos végzős hallgatója gépelte és fordította, Jekatyerina Dunajeva, az ELTE-BTK Angol Alkalmazott Nyelvészeti Intézetének anyanyelvi tanára lektorálta és Bozsik Viola szerkesztette.

Az 1990 és 2000 közötti évtized az átmenet időszaka, melyet a korábbi politikai rendszertől és a jugoszláv államtól való eltávolodással jellemezhetünk. Ez az évtized két kisebb szakaszra bontható. 1995-ig a háborús károk enyhítésével voltunk elfoglalva; az iskolák többségét a partvidékre telepítették, a hadműveletek során az iskolaépületek 35%-a szenvedett komoly károkat. Egy új épületet még csak könnyű felépítenünk, de a pszichés károkat, szorongást, veszteségeket már sokkal nehezebb orvosolni. (Akkori helyzetünk több elemében hasonló volt a menekültek jelenlegi európai helyzetéhez.) Neki kezdtünk a tanterv reformjának is, de szisztematikusan átalakítás helyett csak toldozás-foldozásra futotta, s így a végén egy nem túl szép patchwork takarót kaptunk. Választható tantárgy lett a vallás tan, és másképp kezdtünk tanítani néhány földrajzi, történelmi témát. Amikor még én jártam iskolába, hősnek tartottuk a Nagy Károlynak ellenállókat, 1990 után azonban már azt tanítottuk, I. Károly az európai térséget elsőként egyesítő nagy uralkodó volt, és elítélően nyilatkoztunk az ellenállásról. Ezt a zűrzavart enyhítették valamelyest az akkoriban megerősödő civil szervezetek, akik előremutató, új ötleteket adtak nekünk.

Az ezt követő időszakban (2001 és 2015 között) már előrefelé haladtunk. Újabb tantervi változások következtek, melyek fő célja a tanulók munkaterheinek csökkentése volt, és gyermekközpontú tanítási módszerekkel kezdtünk el dolgozni. Ugyanakkor ezek nem strukturális reformok voltak, és nagyon hiányzott az intézkedések értékelése is. Ezáltal nem is tanulhattunk a hibáinkból. 2014-re végre elkészült az első átfogó stratégiai dokumentum, *Komprehenzív oktatási, tudományos és technológiai stratégia* címmel. Végre áttekinthetjük és értékelhetjük az oktatási változásokat, illetve megkezdődött az új alaptanterv kidolgozása is.

Ami a tanárképzés 2001 és 2015 közötti reformját illeti, három szóval jellemezhetném: egyetemi szintre emelés (bevezettük a bolognai rendszert, az ötéves egyetemi tanárképzést), standardizálás és szakmaiasodás (kidolgoztuk a felsőoktatási minőségbiztosítás rendszerét, meghatároztuk a tanárszakos hallgató által kötelezően teljesítendő 60 kredit pedagógiai-módszertani modult, szabályoztuk a tanári képesítések és igazgatói kinevezések rendjét).

Az oktatáskutatás kapcsán nem sok minden történt az első évtizedben, a pedagógia egyes területei más-más tudományokba voltak besorolva. Azóta azonban sikerült továbblépünk: elértük, hogy a neveléstudomány önálló tudományterületnek számít, ettől kezdve lehet belőle doktori fokozatot szerezni. 2003-ban megalapítottuk a Szociológiai Kutatóintézetben belül az Oktatáskutatói és -fejlesztési Központot, amely tantervfejlesztéssel, tanártovábbképzéssel, értékeléssel és szakpolitikai tanácsadással foglalkozik. 2010 óta van kétnyelvű neveléstudományi folyóiratunk, valamint elindítottuk a Neveléstudományi Napok elnevezésű, félévente megrendezett konferenciát, amely fórumot biztosít a régió oktatáskutatói számára. S azt reméljük, hogy a Horvát Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete az idei ECER konferencián az EERA teljes jogú tagjává válhat.

Ami a közép-európai oktatáskutatás láthatatlanságát illeti, azért mi, oktatáskutatók is felelősek vagyunk: túlságosan bezárkózunk a tanszékeinkre. Nem állunk készen arra, hogy részt vegyünk a közéleti vitákban és bemutassuk a kutatási eredményeinket. Alig teremtünk kapcsolatot más tudományágak képviselőivel, illetve határon túli kollégákkal. Gondot jelent az is, hogy a tényekre alapozott oktatáspolitikai előnyeink nálunk a döntéshozók még nem ismerték fel igazán (inkább a költségét nézik, mint a hasznát), így kevesebb forrás jut rá. Az EU-s pénzek is inkább a termé-

szettudományos kutatásokhoz kerülnek, az oktatás a tagállamok belügyének számít. Az oktatáskutatásnak meg kell küzdenie azzal, hogy elismertesse magát a tudományok között.

Pavel Zgaga: – A „közép-európai régió” vitatott kifejezés, hiszen nagyon különböző országokból jövünk, nehéz egységes térségként tekinteni magunkra. Fontos különbség országaink között például, hogy az egykori Jugoszlávia tagállamai nem álltak szovjet fennhatóság alatt, szemben a többi közép-európai állammal.

Különbség az is, hogy Szlovéniában – Horvátországgal ellentétben – nagyon rövid volt a háború. Ha tovább vizsgáljuk az országokat, természetesen hasonlóságokat is fogunk találni, azonban számos további különbséget is.

Az első kérdés, hogy mi történt nálunk az oktatásügyben 1989–90 folyamán? Az oktatás helyzete már a változást megelőzően, a nyolcvanas évek elejétől folyamatos vitatéma volt a közbeszédben, és a változást követelő társadalmi mozgalmak programjai foglalkoztak vele. A jugoszláv állam a '70-es évek végén irányított oktatási reformmal próbálkozott, Szlovéniában azonban rendkívül erősen bírálták a tervezetet, tanárok, akadémikusok, oktatáskutatók is, közülük kerültek aztán ki egy ellenzéki csoport tagjai. Az oktatásban a változások már 1986-ban elkezdődtek, ekkor volt az első nagy konfliktusunk a szerb (Milošević vezette) kormánnyal. Folyamatosan kísérleteztünk, mennyi szabadságot tudunk kiharcolni magunknak, fejlesztettünk, bíraltunk, többek között az oktatás terén is. Olyannyira, hogy az irányított oktatási reformot 1988-ban a szocialista szlovén országgyűlés hivatalosan is hatályon kívül

helyezte, s nagy erővel vágtunk bele egy új – a létrejövő plurális társadalmi rend számára megfelelő – oktatási koncepció kidolgozásába.

A második kérdés az oktatáskutatás rendszerváltásban játszott szerepére vonatkozik. Mint már említettem, az oktatáskutatás hangsúlyosan jelen volt a nyolcvanas évek mozgalmaiban, az oktatáskutatók közül sokan ellenzékiek voltak, részt vettek a mozgalmakban, politikai csatározásokban és az első szabadon választott parlament munkájában is. Rengeteget gondolkoz-

a tényekre alapozott oktatáspolitikai előnyeit nálunk a döntéshozók még nem ismerték fel igazán (inkább a költségét nézik, mint a hasznát)

tunk azon, mi mindent teszünk majd, ha egyszer szabad államban élünk. Már a rendszerváltozás előtt elkezdtünk nyugati kapcsolatokat keresni, mely sikeres próbálkozásnak bizonyult: 1998-ban Ljubljanában tartották meg az ECER

konferenciát. Ez talán jól jelzi, milyen erős volt az elmúlt évtizedben az oktatáskutatói mozgalom.

A harmadik és negyedik kérdést az akadályokról, a sikerekről és a feladatokról összevontam. Az oktatási rendszer alapos átalakítása már a nyolcvanas évek végén elkezdődött, s a kilencvenes években is kiemelten foglalkoztunk vele. Ennek köszönhetően sokat javult az oktatás színvonala ebben az évtizedben. 1992-ben a GDP 4,1%-át költöttük oktatásra, a kilencvenes évek végére már csaknem kétszer ennyit, 6,1%-ot. Ugyanakkor az oktatásügyet nem sikerült megszabadítani az ideológiai vitáktól. A nyolcvanas években még azt hittük, hogy az oktatás afféle szabad, ideológia-mentes tér lesz – de nem így lett.

Az elmúlt öt-hat-hét év megszorító intézkedései egyre nagyobb gondot jelentenek. A GDP folyamatosan csökken, így a kutatásokra is jóval kevesebb pénz jut. A

nyolcvanas években úgy éreztük, minden lehetséges, sokkal optimistább volt a hangulat. Változást, szabadságot akartunk.

Most egyfajta fásultság jellemmez minket, lemondás, hogy úgysem tehetünk semmit. Itt vagyunk elveszve ennek a szép új Európai Uniónak a peremén, és csak azt várjuk, mikor jönnek végre szíri menekültek hozzánk is, hogy Európa újra foglalkozzon velünk.

Végezetül két gondolatot szeretnék még elmondani az oktatáskutatás jövőjét és Európa gondjait illetően. A mai Európa problémáival a kutatói közösségének is foglalkoznia kell. Örömmel látom, hogy mi itt, 2015-ben fontos lépéseket teszünk ennek érdekében. Engedjék meg, hogy két példa segítségével bemutassam, mivel segíthetik napjainkban a kutatók az európai együttműködés, valamint Közép-Európa megerősödését. Egyrészt mérlegelni kell a megszorító intézkedések hatását az európai oktatás jövőjére nézve. Mi lesz, ha évről évre csökken a GDP oktatási kiadásokra fordított hányada? Ez lenne az európai oktatás? Ez rendkívül fontos kérdés, mellyel nemcsak a politikusoknak, hanem nekünk, oktatáskutatóknak is foglalkoznunk kell.

A másik a migráció kérdése. Az európai történelem része a népvándorlás. Nagy kérdés azonban, mit kezdünk ezzel a mai helyzettel, nemcsak emberieségi, hanem oktatási szempontból is. Az ENSZ vonatkozó dokumentumai világosan kimondják, hogy a minőségi oktatásban való részvétel lehetősége alapvető emberi jog. Kulcsfontosságú, hogy a bevándorló/menekült gyerekeket taníttassuk. Rengeteg munka áll előttünk, remélem, hogy győzzük majd.

egyfajta fásultság jellemmez minket, lemondás, hogy úgysem tehetünk semmit

Mi lesz, ha évről évre csökken a GDP oktatási kiadásokra fordított hányada?

Kozma Tamás: – Mondjuk ki még egyszer: ezek az országok orosz megszállás alatt álltak. Magyarországon 300.000

szovjet katona állomásozott, a második világháború végétől egészen 1989-ig. Tehát itt nem egyszerűen szovjet befolyásról, érdekszféráról volt szó, hanem katonai ellenőrzésről. 1956-ban kivo-

nultak Ausztriából, nálunk viszont egészen a rendszerváltásig itt maradtak. Gyökeres változást hozott, amikor felszabadultunk a Párt uralma alól.

Magyarország volt az egyetlen olyan ország a térségben, ahol a rendszerváltozás fegyveres ütközetek nélkül, békésen zajlott. Másrészt magyar sajátosság volt az iskolák fenntartásának gyökeres átalakítása. Magyarországon a XIX. század végéig visszamenően az elemi és a középiskolák alsóbb évfolyamain folyó képzés hagyományosan a helyi társadalom hatóságaihoz tartozott. Ezt 1956-ban és 1972-ben is megerősítet-

ték: az alapfokú oktatásért a helyi önkormányzat felel. Habár a helyi hatóságoknak jogukban állt saját iskolát létrehozni és fenntartani, és elvben ők is működtették azokat, valójában az oktatást is

a Párt irányította. Mikor ez megszűnt, az oktatásban is új helyzet állt elő: az iskolák a helyi önkormányzatokhoz tartoztak, s épp emiatt az oktatási minisztériumnak nem volt érdemi befolyása arra, mi történik ezekben az intézményekben. Az iskolák sokkal inkább a gazdasági minisztériumtól függtek, amely az anyagi háttérrel biztosította, és a belügyminisztériumtól, amelyik az önkormányzatokat felügyelte. Nálunk tehát sosem volt igazán centralizált oktatási rendszer. Ez változott meg 2011-ben,

mikor a kormányzat valódi központosítást vitt végbe, s minden állami iskola egy kormányzati intézmény fenntartásába került. Látjuk az oktatás korábbi autonómiája mellett és ellen szóló érveket, de még nem dolgoztuk föl alaposan a tanulságokat.

A menekültügyről is szeretnék szót ejteni. Az ENSZ demográfiai előrejelzései szerint Európa népességének 150 millió fővel kellene gyarapodnia ahhoz, hogy ne omoljon össze a honvédelmi, az egészségügyi, az oktatási és a nyugdíjrendszerünk. Százötvenezren már itt vannak a százötvenmillióból, és tagságért, állampolgárságért folyamodnak. Lehetséges, hogy a demográfusok tévednek. Ha viszont az előrejelzés igaznak bizonyul, az oktatáskutatásnak fontos feladata lesz felmérni, hogyan formálhatja az oktatás ezt az új Európát, az új európai polgárokat.

Hatos Adrián: – Romániát ugyan nem szállták meg az oroszok, azonban az ország ugyanúgy egy kommunista államrend uralma alatt állt. Vannak politológiai, szociológiai elméletek, melyek szerint a demokratikus államberendezkedés kialakítása könnyebb volt a szovjetek által megszállt országokban, mint ott, ahol a saját államhatalom nyomta el a polgárait (mint például Románia, Albánia, vagy akár Oroszország esetében).

Szociológus vagyok. Ezen belül oktatásszociológiával foglalkozom, de nem akarok úgy tenni, mintha mélyebb pedagógiai, nevelépszociológiai ismereteim is lennének. Azt viszont tudom, hogy Romániában nincs is országos nevelésügyi, oktatáskutatói szakmai szervezet, ami jól érzékelteti ennek a tudományágnak a romániai helyzetét (az EERA-ban a Bukaresti Egyetem képviseli az országot). Rendszertelen az oktatáskutatás, nincs intézményesítve, így

csak kismértékben szolgálhatja a szakpolitikai tervezést. Szakmai egyesület híján az oktatásügyet csak a szakszervezetek képviselik, ők küzdenek a kormánnyal, egyezkednek a pénzügyminisztériummal, sok oktatáspolitikai döntést ezen egyez-

kedések alapján hoznak meg, az oktatáskutatók megkérdése nélkül. Hiányzik az oktatás professzionalizációja, szakmai reprezentációja és az oktatáskutatók szakmai függetlensége is.

Oktatásunk helyzetét leíró adatok szerint minden mutatónk (például a végzettség nélküli iskolaelhagyók aránya vagy a PISA-eredmények) rosszabb az európai átlagnál, de még a környező országok átlagánál is. Csak egy példa: Bulgáriában alacsonyabb az egy főre eső GDP, mint Romániában, mégis kevesebbet költünk egy tanulóra a bolgároknál. Ez elárul valamit arról, miként vélekedik Románia kormánya és döntéshozói az oktatás jelentőségéről, mikor oktatásügyi döntéshozatalról van szó.

Egyértelmű összefüggést mutathatunk ki az oktatás eredményessége és a ráfordított összeg között. Romániában a jobb időszakok általában akkor következtek be, amikor a kormány többet költött az oktatásra, növekedtek a fizetések, programokat indítottak a vidéki, illetve a roma tanulók felzárkóztatására. Mikor azonban pénzt vontak ki az oktatásból, a mutatók romlottak. Ez legegyszerűbben a beiskolázási és a végzettség nélküli iskolaelhagyási adatokból látszik, melyek erős korrelációban állnak a finanszírozás mértékével. Az, hogy a statisztikákban a közép-ázsiai és az afrikai országok között szerepelünk, rá kellett volna döbbsen a román döntéshozókat arra, hogy komoly problémák vannak az oktatásban.

nálunk tehát sosem volt igazán centralizált oktatási rendszer, ez változott meg 2011-ben

Persze a döntéshozóktól mindig is azt hallottuk, hogy az oktatást kiemelt ügyként kezelik. Ez megegyezik a kommunista időszak retorikájával: minden szocialista ország azt hirdette, remek oktatási rendszere van, ez hozzátartozott a kommunista ideológiához, akárcsak

a sportolók dicsérete. A rendszerváltozás után hamar kiábrándultunk. Úgy tűnik azonban, hogy az 1990 utáni kormányzatok tényleg napirendre tűzték az oktatás ügyét, sokat foglalkoztak a kérdéssel. Sorra lángoltak fel a viták a legkülönbözőbb kérdésekben: Kell-e előkészítő, nulladik osztály? Ha igen, akkor még az óvodában legyen, vagy már az általános iskolában? Milyen legyen az iskolaszervezet, a tanterv, milyen legyen a számonkérés? Piaci alapú legyen a tankönyvkiadás, szabad tankönyvválasztással, vagy jobb volt a kommunizmusban, mikor csak egy tankönyv volt? Több hittanoktatásra van szükség, vagy kevesebbre? Több matematikára, kevesebb mérnöki tárgyra? Milyen hosszú legyen egy tanóra, mennyire lehet nehéz az iskolatáska? Mintha az oktatás problémáit gyógyító csodaszerre várnának mind a hazai döntéshozóink, mind a külföldi tanácsadók, amely garantáltan hatásos, de nem kerül semmibe...

Azonban ezek a „technikai” kérdések elfedik a mélyebb kérdéseket, a minőségi és a tanulók számára releváns oktatáshoz való egyenlő hozzáférés ügyét.

Változások is történtek, nemrég például átalakítottuk a szakképzést, a finanszírozást... azonban a statisztikák nem javultak szignifikánsan. Nem jelentkeztek sokkal

többen felső középfokú szakképzésbe, mert a tanulható szakmák nem felelnek meg a diákok érdeklődésének.

A felmérések szerint nem sokkal ezelőtt a román állampolgárok nagy többsége még elégedett volt az oktatással. 2011–12-ben

mintha az oktatás problémáit gyógyító csodaszerre várnának mind a hazai döntéshozóink, mind a külföldi tanácsadók, amely garantáltan hatásos, de nem kerül semmibe...

aztán az akkori miniszterelnök elrendelte az érettségi vizsgák videokamerás felügyeletét. Hihetetlen mértékben csökkent a sikeres érettségit tevők aránya. Komoly viták alakultak ki az ügy körül, van, aki szerint az eljárás sérti a személyiségi jogokat, a kamerák azonban egyelőre maradtak, a

sikeres érettségi vizsgát tevők aránya pedig változatlanul csekély, 50% alá esett, s erre válaszul az oktatásirányítás könnyített a tantárgyi feltételeken. Sokan ennek kapcsán gondolkoztak el azon, mit is tanulnak a gyerekek az iskolában, és hogyan? A sikeres érettségik száma mindenesetre korábban túlzott volt, akárcsak a más oktatási bizonyítványokhoz való hozzáférés, melyből az oktatás társadalmi és nevelésügyi jelentőségére következtethetünk.

Ha megnézzük az Oktatási Kutatóintézet (az állam oktatáskutatói háttérin-

a sikeres érettségi vizsgát tevők aránya pedig változatlanul csekély, 50% alá esett

tézménye) munkatervét, kiderül, hogy az elmúlt 7–8 év folyamán milyen oktatási témák szerepeltek a kormány napirendi pontjai között. Ebből azt is megtudhatjuk, milyen kérdéseket tart fontos-

nak a média és a civil társadalom. Ezek egyike a nagyszámú, kirekesztetten élő roma kisebbség oktatása, mely mindmáig megoldatlan. A pozitív diszkriminációt sokan ellenzik. Nincsenek megbízható adataink a sajátos nevelési igényű gyere-

kekről, vannak, akik speciális oktatásban vesznek részt, holott nem SNI-sek. Tudjuk azonban, hogy ha el tudnánk érni, hogy a vidéki, a roma vagy az SNI-s tanulók az országos átlagnak megfelelő teljesítményt nyújtsanak, máris óriási javulás következne be a román oktatási rendszerben.

Voldemar Tomusk: – Mielőtt a kérdésekre válaszolnék, néhány szót szólnék magamról. Észít utlevelem van, London bevándorlók lakta Mitcham városrészében lakom. Öt gyermekem közül hárman Magyarországon születtek, mikor Budapesten dolgoztam. Afféle kozmopoliták vagyunk, nem szeretjük a határokat. Ennek a háttérnek és a valamelyest szokatlan életmódnak köszönhetően sok mindent tudok az észti oktatáskutatásról, sok mindent azonban nem, nincs rálátásom. Nem fogok például a kutatásfinanszírozás vagy a fiatal kutatók hiányáról beszélni.

Az biztos, hogy a világ egészen más úton halad, mint ahogy azt 25 évvel ezelőtt reméltük. Akkor még úgy hittük, hogy elérjük majd a svédországi életszínvonalat, az egyetemeink pedig a Harvardhoz lesznek hasonlóak. Még csak a közelébe sem kerültünk ennek. Utólag visszagondolva, nem is értem, hogy lehettünk ennyire naivak.

Ekkor eszembe jutott egy anekdota, amit néhány évvel ezelőtt egy orosz taxifőrtől hallottam. Érdeemes szóba elegyedni a moszkvai taxisokkal, akik, miután kiderítették, honnan származik az utasuk, előállnak egy neki való történettel, ami az én esetemben arról szólt, hogyan látják az oroszok az észteket. Az ember ilyenkor mindig valami érdekeset tud meg magáról.

Azt kérdezte tőlem: Tudja, miért locsolják benzinnel az észteket a kertjükben az epret? Hogy a gépfegyverek ne rozsdásodjanak be. Ennyit az észtek csendes ellenállásáról.

Bizonyos értelemben hasonló az, ami az oktatáskutatás területén történt. Amennyire belelátam, 1989–1992 körül az észti neveléstudományban a kutatások elég szűk keretek között mozogtak, inkább szóltak az idősebb kutatók közti játszmákról és a

szovjet hatalommal szembeni ellenállásáról, mintsem valódi kutatásról. Egy idős professzor egyszer elmagyarázta nekem, hogy össze kell tartanunk, támogatnunk kell egymás

munkáját, s távol tartani az oroszokat a tudományos közösségünkől. Én ezt elfogadhatatlannak tartottam, nem akartam játszmákba bonyolódni, minél magasabb színvonalon próbáltam végezni a tudományos munkámat. Az észtek ellenállása 1991-ben elősegítette az ország függetlenségének helyreállítását, de bizonyos fokig

az ellenállás szokásunkká vált, és továbbra is jelen van. A jelenlegi eseményeket elnézve azonban világos, hogy alapjaiban kell újragondolnunk, kik is vagyunk itt együtt

Európában valójában. Erkölcseileg egyre elfogadhatatlanabb úgy viszonyulni az EU-hoz, mint hajdan a Szovjetunióhoz: a szavak szintjén értékközösséget vállalva, az anyagi támogatást elfogadva, és közben ugyanúgy játszva a kis játékaikat. Nem játszhatjuk tovább az ellenállót, mivel lassan nemcsak más emberek életét tagadjuk meg (saját identitásunk fenyegetettségére hivatkozva), de ezáltal saját emberségünket is. Komoly probléma, hogy a politikai párbeszédekben nyíltan megjelent a rasszizmus. Eljött az ideje, hogy átlépjünk a

afféle kozmopoliták
vagyunk, nem szeretjük a
határokat

eljött az ideje, hogy
átlépjünk a 19. századból a
21.-be

19. századból a 21.-be. Az oktatáskutatásnak fontos szerepe lesz annak újragondolásában, kik is vagyunk valójában, és hogyan kezeljük közös ügyeinket.

– *Felmerült bennem néhány újabb kérdés. Mintha mindig valamitől távolodnánk, valaminek ellenállnánk ebben a térségben, és mindig valamihez képest próbálnánk meghatározni az identitásunkat, ahelyett, hogy megpróbálnánk hozzájárulni az európai integrációhoz. A kérdésem tehát, hogy mit tesznek a közép-európai országok az európai integráció sikeréért, ami most a migráció miatt veszélybe került? A másik kérdés az oktatásra fordított összegek, oktatási befektetések, illetve az oktatás függetlenségének, szabadságnak viszonya. Végül pedig érdekesek az ellenőrzésre, értékelésre, felelősségre vonatkozó kérdések. Vajon ezek minden közép-európai ország számára problémát jelentenek?*

Vlasta Vizek Vidović: – Közép-Európában az oktatással kapcsolatos leggyakoribb kifogás a pénzhiány, ami sajnos valódi gond. A pénzt a pszichológia higiénés faktornak tekinti, vagyis alapvető szükségleteket elégít ki, önmagában azonban kevés. A pénzen kívül erőforrás az oktatás, a kommunikáció, az emberi kapcsolatok is, ezekre építhetnénk.

Pavel Zgaga: – Jelentős a különbség Nyugat- és Kelet-Európa között a menekültkérdéshez való hozzáállás tekintetében. Úgy vélem, a közép-európai országok a volt gyarmatosítókra hárítják a felelősséget, s ezért Nyugat-Európa problémájának tekintik az érkező menekülteket. Ezen a gondolkodásmódon változtatnunk kellene. Szlovéniában például gyalázatos a menekültekkel kapcsolatos közbeszéd, az internetes

fórumok hozzászólásai teli vannak rasszizmussal és gyűlölettel, holott egyelőre egyetlen szír menedékkérő sincs az országban.

Voldemar Tomusk: – Nem értek egyet azal a megközelítéssel, amely az emberi ügyek rendezésekor azt vizsgálja évszázadokra visszamenően, ki kinek és mennyivel tartozik... Más alapokra kell helyeznünk a tárgyalásainkat, félre kell tenni a számlákat a sérelmeinkkel.

Hatos Adrián: – A menekültkérdés megosztja Európát. Kelet-Közép-Európa továbbra is fiatal nemzetállamokból áll, ahol a hatalom, szuverenitás, territorialitás kérdéseit nagyon komolyan veszik. Megértem a magyar

kormányt, hogy a határait védi, hiszen szerintük az államiság kérdőjeleződne meg, ha nem tudnák ellenőrizni, ki jön be az állam területére. Nem rasszizmusról van tehát szó, hanem a hatalomgyakorlásról. Az oktatásnak ugyanakkor az állampolgári felelősségvállalásban lenne hosszú távon szerepe. Itt kanyarodnék vissza a pénz kérdéséhez: Romániában ez igenis oka (legalábbis részben) az oktatási színvonal csökkenésének az elmúlt évtizedekben. A közsférában a tanári fizetések a legalacsonyabbak, ezért nem sikerül a legjobb szakembereket a pályára vonzani, inkább kontraszelekció érvényesül.

Vlasta Vizek Vidović: – Kulcsszavakon gondolkoztam. Talán mindnyájan említettük a szabadságot, ideológiát, felelősségre vonhatóságot, pénzt, s többen beszéltünk az ellenállásról is. Érdekes elegy ez, ha oktatáskutatásról beszélünk. Azt hiszem, ha eddig a kommunizmus volt az ideológia, amelynek kutatóként ellenálltunk, akkor

a menekültkérdés megosztja Európát

ma az Európai Bizottság és a Tanács által meghatározott elvek azok, amelyekkel szembehelezkedünk, nemcsak Horvátországban, hanem az egész régióban. A pénzühiány miatt csak azt kutathatjuk, amit az EU finanszíroz, tehát az EU-tól függünk. Tudomásom szerint a Horizont 2020 kereteiben nem lehet oktatási kutatásokkal pályázni.² Mindnyájan tudjuk, hogy ha a pályázati anyagunkba a megfelelő kulcsszavakat tesszük, nyerni fogunk. Horvátországban például sok kutatási projekt szól roma gyerekekről, holott lakosságunk kevesebb, mint 1%-a roma. Ez is fontos téma tehát, de nálunk az oktatás egészével van baj, nem specifikusan a roma gyerekek oktatásával. Ha valahogyan az egész oktatási rendszerünkön javíthatnánk, az jó lenne a roma gyerekeknek is. A másik ilyen kulcsszó a lemorzsolódók, a végzettség nélküli iskolaelhagyók száma. Mivel európai szinten ez nagy probléma, ezt kutathatnánk, úgy is, hogy Horvátországban szerencsére nincs ezzel gondunk. Fiatal kutató koromban a szocialista kormány határozta meg, mit kutathatok, ma pedig az Európai Unió mondja meg, mit tekinthetek egyáltalán problémának. Ez nagy baj az oktatáskutatás szempontjából, s nem érzékelem, hogy ez ellenállást váltana ki a kelet-közép-európai országban, pedig az Unió által leírt problémák nem azonosak a mi problémáinkkal.

Egy hozzászóló a hallgatóságból: – Mit gondolnak, ezekben az európai országok-

ban mi az, ami a leginkább megnehezíti az új tantervek bevezetését napjainkban?

Egy másik hozzászóló: – Bosznia-Hercegovinából származom, ahol a legtöbb említett probléma jelen van, a sajtóságos politikai helyzetből fakadó egyéb problémák mellett. Azt hiszem, esetünkben az oktatáspolitikai irányelvek nevelés- és oktatáskutatásra gyakorolt hatása kulcsfontosságú tényező. Ha megvizsgáljuk a korábbi kutatásokat, láthatjuk, hogy a legtöbbet a politikai intézkedések vagy a politikai változások ösztönözték. Ezért alapvető, a mi belső nézőpontunkat alapul vevő kutatások viszont hiányoznak, hiszen az EU inkább olyanokat finanszíroz, melyek országunk függetlenségével, vallási megosztottságával, társadalmi feszültségeivel kapcsolatosak. Mindez persze amiatt is lehet, hogy nem rendelkezünk elegendő kutatási kapacitással, valamint, ahogyan azt a romániai kolléga már elmondta, szakmai egyesületekben és kutatóintézetekben sem bővelkedünk.

– Önök szerint mikor és hogyan fog Közép-Európa az ellenállás, az ellenségkeresés, a traumák feldolgozása és a panaszskultúra helyett az erőforrásaira koncentrálni? Érdekes, hogy a beszélgetés során csak olyan dolgok kerültek szóba, amiben hiányt szenvedünk, pedig lehet, hogy inkább arról kéne beszélnünk, amink van.

² A Horizont 2020 az Európai Unió 2014–2020 közötti, Európa versenyképességét javítani hivatott kutatási és innovációs programja, az Európa 2020 stratégia Innovatív Unió elnevezésű kiemelt kezdeményezésének egyik alappillére. Explicit módon valóban nem tartalmaz oktatási programelemet.

Vlasta Vizek Vidović: – Két kulcsszóra reflektálnék, az Európai Unióra és az ellenállásra. Először is: komolyan úgy gondoljuk, hogy az európai integrációval szembeni ellenállás egyedül Közép-Európára jellemző? Gondoljunk csak az Ibériai-félsziget ellentéteire, Görögországra, vagy akár a híres északi országokra, köztük Svédországra: miért is nem csatlakoztak hamarabb az Unióhoz? Ez tehát nem sajátos közép-európai kérdés. Másodszor, jól emlékszem, ahogy a nyolcvanas évek vége felé egyre többet beszéltünk Jugoszláviában arról, hogy mielőbb „csatlakoznunk” kellene Európához, amire egy nehezen lefordítható kifejezést használtunk, melyet talán az „Európába költözni” szókapcsolat ad vissza legjobban. Földrajzórán azonban mindannyian tanultuk, hogy Európában vagyunk. Hova is kéne akkor költöznünk?

A valódi kérdés az, hogy kik is az európaiak? Lennének külön kategóriái az európaiságnak? Egyfelől kívánom, hogy az országom, mely fél lábbal még a 19. században áll, végre átlépjen a 21. századba. Ez súlyos gond még mindig, hiába volt nálunk rendszerváltás. Másfelől viszont ez bizonyos értelemben Nyugat-Európa országaira is jellemző.

Évekkel ezelőtt részt vettem egy konferencián, ahol az akkor 15 tagállamból álló Unió 10 további országgal történő bővítéséről volt szó. A mai napig emlékszem az egyik ott elhangzott mondatra: „Ha az EU nem veszi komolyan a nemzeti kultúrákat és identitásokat, nem lesz több egy kiterjedt szabadkereskedelmi övezetnél.” Eltelt 10 év, egy olyan ország állampolgára vagyok, amely tagja az Európai Uniónak, és egy kiterjedt szabadkereskedelmi öve-

ha az EU nem veszi
komolyan a nemzeti
kultúrákat és identitásokat,
nem lesz több egy kiterjedt
szabadkereskedelmi
övezetnél

zetben élek. Nem látom, hogy a kultúrával foglalkoznánk. Oktatáskutatóként ebben lenne feladatunk.

Voldemar Tomusk: – Én afféle „vonakodó” európai polgár vagyok. Miért van ez így? Ellene vagyok az úgynevezett elitista összeesküvésnek, vagyis annak a jelenségnek, hogy az elit tagjai ellátogatnak hozzánk, megmondják, mi a jó az országunknak, és ránk hagyják a nehéz munkát, ami az európai társadalom felépítéséhez és az oktatáshoz kötődik. Ez manipuláció, ami ellen küzdök.

– *Egy-egy záró gondolatra maradt időnk.*

Vlasta Vizek Vidović: – Volt egy kérdés a tantervhez kapcsolódóan. A papír mindent elbírt, sok szépet is, mégis az a lényeg, hogyan viszonyulnak a tanárok, szülők és maguk a diákok az aktív, nyitott tanuláshoz. A tantervhez sokszor még ma is úgy állunk hozzá, mint a 19. században, mikor

még volt értelme olvasni, diktálni a gyerekeknek, mivel nem voltak más eszközeink. Ma azonban számos más forrás is rendelkezésünkre áll. Nem véletlenül hoztam fel példaként a tanárképzést, hiszen a tanárok a diákokkal együtt kulcsszereplők. Néha azonban a diákok is vonakodnak attól, hogy nyitottan, aktívan és kritikusan gondolkodjanak. Sokkal egyszerűbb ugyanis memorizálni és elismételni valamit. Az igazi kihívás a tantervvel kapcsolatosan a kutatók és a gyakorló pedagógusok erőfeszítéseinek összehangolása, hogy meg tudják erősíteni a tanárokat, szülőket és tanulókat abban, hogy akarjanak kritikusan gondolkodni és aktívan tanulni.

Hatos Adrián: – Romániában az államérdekre és nemzeti szuverenitásra szoktunk hivatkozni az Európai Unió diktátumaival szemben.

A liberális gondolkodás általában Európa-barát, s a kritikusabb hangokat, legyen ez akár az EU-val, akár a piacgazdasággal vagy az Egyesült Államokkal szemben kritikus, hajlamosak vagyunk kommunistának bélyegezni. Nagyon fontos lenne kritikus gondolkodásra tanítani a gyerekeket, s arra, hogy legyenek bátrak, önállóak, nemcsak Romániában, de egész Kelet-Közép-Európában.

talán bizonyos mértékig újból szükségünk lesz a régi oktatási módszerekre

Kozma Tamás: – Az új Európa, „a több százezer új európai” gondolatához szeretnék visszatérni. Az oktatásnak je-

lentős szerepe lesz az új európaiak formálásában. Az a félelmem, hogy liberális oktatási modellünk eszköztelen lesz európai polgárrá nevelésükben.

Félve mondom, de talán bizonyos mértékig újból szükségünk lesz a régi oktatási módszerekre. Ezek kemény szavak, nem tenném őket programmá, de csendes óráimban gyakran töprengek a roma gyerekek liberális nevelésének problémáin. Talán az a tanulság, hogy új nevelés-filozófiára van szükségünk Európában.



„TUDÁS – HATALOM” – SAJTÓFOTÓ A HATVANAS ÉVEKBŐL

Új iskolában az Árpád hídfőnél – Az iskola udvarán.

Az Árpád hídfői lakótelepen 16 tantermes új iskola épült. Több mint ezer gyermek tanul a korszerű, szép épületben.

(MTI Fotó, Patkó Klári felv.)

Magyar oktatáskutatók a konferenciáról

A konferenciát követően reflexiót kértünk néhány neves magyar oktatáskutatótól. Egyöntetűen dicsérték a konferencia szervezését, fontosnak tartották, hogy hazánkban rendezhettük meg, örültek a szakmai kapcsolatépítés lehetőségének és érdekesnek, gondolatébresztőnek, saját kutatásaikhoz hasznosnak ítélték az elhangzott előadásokat. Értékeléseik egy-egy elemét emelnénk ki:

BENEDEK ANDRÁS

*A BME-GTK Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézetének alapító igazgatója, a Műszaki Pedagógia Tanszék professzora, a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke. Iram Siraj vitaindító előadásának levezető elnöke, a szakképzési hálózat műhelyén tartott előadásának címe: **A pedagógusképzés szerepe a magyar szakképzés minőségének javításában.***

A kétségtelenül jelentős és sikeres magyar szervezői közreműködés mellett a tényleges lehetőségekhez képest viszonylag mérsékelt volt a hazai neveléstudományi kutatási műhelyek részvétele, zömmel a HERA¹ tagjai jöttek el. Ezért is vethető fel egy olyan hazai „követő konferencia” szükségessége, mely visszatekintene, és – amennyiben lehetséges – szintetizálási kísérletet tenne az ECER 2015 főbb üzeneteinek és tudományos értékeinek összefoglalására, hazai ismertetésére.

FORRAY KATALIN

A PTE-BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszékének professor emeritája, az MTA doktora. Sharon Todd vitaindító előadásának és a társadalmi igazságosság és interkulturális oktatás hálózat Roma tanulmányi szimpóziumának levezető elnöke.

A konferencia a szervezet előző konferenciáihoz viszonyítva jelentősen nagyobb létszámú részvétellel folyt. A cigány, roma lakosság iskolázását tárgyaló szimpózium iránt jelentős volt a nemzetközi érdeklődés, annak ellenére, hogy az utolsó napon került rá sor.

HALÁSZ GÁBOR

*Az ELTE-PPK Neveléstudományi Intézetének tanára, a Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ vezetője, az OFI tudományos tanácsadója. A szervezeti tanulás hálózat Átmenet mint átváltoztató tapasztalat: a szervezeti tanulás fenomenológiai megközelítése című műhelyének, valamint a felsőoktatási kutatás hálózat A tanórán kívüli tevékenységek összehasonlító elemzése: Átmenet a felsőoktatásba/ból műhelyek felkért hozzászólója. A tantervi innovációk hálózatban tartott előadásának címe: **Egy katasztrófát követő oktatási fejlesztési program implementációja Japánban.**²*

Az egyik előadás az egyetemek és iskolák közötti partnerségről szólt: egy olyan

¹ A Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA) az European Educational Research Association (EERA) tagszervezete.

² Az ebből írt tanulmány az ÚPSZ 2015/1–2-es és 3–4-es számaiban olvasható.

angliai egyetem esetét mutatta be, amely aktív szerepet játszik a pedagógusok munkavégzés melletti tanulásának a támogatásában. Egy másik ugyancsak az egyetemek és iskolák együttműködésével kapcsolatos: itt egy egyetem olyan eszközöket dolgozott ki és adott a pedagógusok kezébe, amelyek segítségével jobban megérthetik azt, hogyan tanulnak a tanulók. A konferencia egyik üzenete számomra az, hogy egyre több olyan értékes és releváns kutatás létezik, amely az iskolákban dolgozó, gyakran a saját gyakorlatukba ágyazott kutatásokat is végző pedagógusok, és az egyetemeken főhivatású kutatóként dolgozó munkatársak szoros együttműködésében valósul meg, és amelyek célja az iskolai tanulás és tanítás eredményességének közvetlen javítása.

KÁRPÁTI ANDREA

*Az ELTE-TTK Multimédiapedagógiai és Oktatástechnológiai Központjának vezetője, az MTA doktora. A művészetpedagógiai hálózat műhelyén tartott előadásának címe: **A vizuális kultúra tanulói közösségei – az egyéni és közösségi kreatív gyakorlat színergiája felé.***

Egy frissen alakult EERA-s művészetpedagógiai hálózathoz csatlakozhattam a kamaszok és fiatal felnőttek vizuális nyelvét vizsgáló, nemzetközi kutatócsoportunkkal (Vizuális Tanuló Közösségek Kutatócsoportja) együtt. A vizuális képességek kutatóinak kevés találkozóhelye van, hiszen az esztétikai neveléssel foglalkozó szervezetek konferenciáin főként pedagógiai projekteket mutatnak be, legtöbbször hatásvizsgálat nélkül, a projekt szerzőjének lelkes előadásában. Lépésünk ezért is fontos esemény, hiszen a két kutatói hálózat, egymást kiegészítő fókuszával, együtt adhat inspirációt a vizuális képességek kutatásának interdiszciplináris megközelítéséhez.

KOZMA TAMÁS

*A Debreceni Egyetem Felsőoktatási K+F Központjának ny. egyetemi tanára, az OFI senior kutatója, az MTA doktora. Az ECER-en tartott vitaindító előadásának címe: **A tanulás szerepe a politikai változásokban.** A közép-európai kerekasztal résztvevője, a felsőoktatási kutatási hálózat Értékelési gyakorlatok, illetve Reformok és az egyetemi dolgozók műhelyének levezető elnöke.*

Az ECER 2015 konferenciának volt két elég fontos, nagyon jellemző, ám a résztvevők számára alig látható vagy nem is értelmezhető mozzanata.

Az egyik a migrációs probléma volt. Bár a bevándorlók beözönléséről a déli határon mi már hónapok óta hallottunk, ismertük, a közel-keleti bevándorlási hullám épp akkor kulminált, amikor a konferencia résztvevői Budapestre készültek vagy már meg is érkeztek. Nem sokkal tudtak többet vagy kevesebbet, mint mi, magyarországiak, hisz egyikünk sem járt a déli határon, jobbára ugyanabból a média-megjelenítésből tájékozódunk mi is. Szeptember első hetében a többség úgy vélte – hazaiak és külföldiek egyaránt –, hogy a magyar kormány félrekezeli a kérdést, és érzéketlenül bánik a menedékkérőkkel. S ha már Budapesten járunk, tájékozódjunk első kézből, lehetőleg maguktól a migránsoktól(!). A hazai szervezőbizottságot meghökkentette a kérdés. Mi is megosztottak voltunk (már akik ráértünk ezzel, nem pedig az érkeztetéssel, regisztrációval, terembiztosítással foglalkozni). Migránsokat ugyan nem találtunk, akik vállalkoztak volna a konferencia tájékoztatására, de segélyszervezeteket igen. Az egyik fogadóórát tartott volna a Keleti pályaudvar tranzitónájában, a másik a nyitó ünnepségen lépett volna föl. A hír, hogy az *European Educational Research Journal* nyílt szerkesztőbizottsági ülésén a meghirdetett napirend helyett a magyarországi helyzettel kíván foglalkoz-

ni, sokakat fölzaklatott. Minden érdeklődő és érintett feszülten várta a csütörtökre szervezett ülést. Szerencse, hogy a program az eredetileg elképzelt formában addigra okafogyottá vált – a migránsok maguk oldották fel a feszültséget azzal, hogy addigra elutaztak.

A másik feszültséget az egyetem hallgatói okozták, akik épp a konferencia ideje alatt akarták megszállni a főépületet. A kertészeti karok hallgatói – akiket nyilván kevésbé érdekelt az ECER konferencia, mint a Gödöllőhöz csatlakozás híre – megjelentek a Fővám téri épületben, hogy demonstrációként „elfoglalják” az egyetemet. Meghökkenve tapasztalták, hogy a tanév még nem kezdődött el, és egy csomó angolul beszélő, javakorabeli „felnőtt” fogadja őket a tantermekben. Így aztán zavarodottságukban lemondtak a demonstrációról – másutt megtagtatták – és elvonultak. Persze a konferencia résztvevői sem értették, hogy mi történik, a szervezők pedig nem is akarták túlmagyarázni a dolgot. Ha volt csalódás a résztvevők részéről – habár a szervezők nem értesültek ilyesmiről –, csak az elmaradt izgalmak csalódása lehetett.

PUSZTAI GABRIELLA

A Debreceni Egyetem Neveléstudományi Intézetének tanára, az MTA doktora. A felsőoktatási kutatás hálózat Az egyházak szerepvállalása négy közép-kelet-európai ország felsőoktatásában *műhelyének vezető elnöke, előadásának címe: Egyházi felsőoktatás és pedagógusképzési felhívás.*

Az ECER konferenciasorozat rendszeres résztvevőjeként fantasztikus és ragyogóan kiaknázott lehetőségnek tartom, hogy ezúttal Magyarország adott otthont a rendezvénynek. A bejelentkezők számán

látszott, hogy Közép-Európa szívében van létjogosultsága álmodozásunknak a tudományos élet központjává válásról.

VASS VILMOS

A komáromi Selye János Egyetem és a Budapesti Metropolitan Egyetem docense, a tantervfejlesztési hálózat **A tanulás- és tanulóközpontú kurrikulum magyar nézőpontból műhelyének vezető elnöke, melyben hasonló címmel tartott előadást.**

A nemzetközi trendek és folyamatok megismerése mellett az ECER konferencia kitűnő lehetőséget biztosít a hazai neveléstudományi kutatók számára, hogy egyrészt a saját kutatásaik számára hasznos visszajelzéseket kapjanak, másrészt alkotó részeseivé váljanak egy-egy nemzetközi kutatói hálózatnak. Ez utóbbi valójában egy olyan dinamikusan fejlődő neveléstudomány képe, amelyben a hazai aktív részvételnek, kollaboratív tanulásnak, a szakmai viták átélésének hihetetlen jelentősége van.

A hazai tanterveméleti összehasonlító kutatások szempontjából elsődlegesen az ausztráliai, a finn és a skóciai tartalmi szabályozási rendszer bemutatása, utóbbi kettő esetében egy-egy szempont alapján történő elemzése hordozott jelentős hozzáadott értéket. Ezzel összefüggésben a téma szempontjából releváns network munkájába mindenképpen szeretnék részt venni. A tanterveméleti trendek és a curriculumfejlesztés egy-egy jó gyakorlatról számos érdekes előadást hallgattam, amelyek nem pusztán a tudásomat gazdagították, hanem jelentős mértékben a felsőoktatási tanításomat és a kutató+fejlesztő munkámat is gazdagították.



„TUDÁS – HATALOM” – SAJTÓFOTÓ A HATVANAS ÉVEKBŐL

Évnyitó a József Attila Általános Iskolában – Az I. osztályosok megkapják az első tankönyveket.



FÁBRY BÉLA – TRENCSENYI LÁSZLÓ

Párbeszédre készen – közös értékek keresése

A Magyar Pedagógiai Társaság véleménye, javaslatai
a Nemzeti Pedagógus Kar Etikai Kódexéről¹

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

Augusztusban jelent meg a Nemzeti Pedagógus Kar Etikai Kódexének „végleges tervezete”.² Törvénybe foglalt kötelezettségnek tett eleget a Kar, amikor nyilvánosságra hozta e dokumentumot. A közzétételi felhívásban szerepelt, hogy a Kar október 4-ig várja a pedagógusok hozzászólását, javaslataikat.

A Magyar Pedagógiai Társaság – a magyar nevelésügyi progresszió 125 éves szervezete – természetesen tekintette, hogy alapszabálya szellemében, szakmai-tudományos megközelítéssel foglalkozzon a pedagógusokat, személyükön keresztül az egész pedagógiai folyamatot érintő tervezettel.³

Az MPT állásfoglalását három lépésben közelítjük meg.

A Társaság az első lépését e tárgyban még 2001-ben tette meg. Arra kell utalnunk, hogy a pedagógusmunka etikai szabályozása nem új keletű ügy. *Hoffmann Rózsa* az ezredforduló idején, mint a Független Pedagógus Fórum egyik vezetője kezdeményezte – egy soktulajdonosú, értékdeklarációiban is valóságosan pluralista oktatáspolitikai ciklusban – egy etikai kódex kidolgozását, elfogadását. Az MPT már akkor is komoly kérdésként foglalkozott e témával. Szakmai fórumán *Mihály Ottó* tartott előadást *Etika a pedagógiában*

¹ Ez az írás már nem aktuális vitacikk, mint volt megírása idején, október első napjaiban, hiszen az NPK azóta már, november 14-én elfogadta az Etikai Kódexét.

(<http://www.nemzetipedkar.hu/wp-content/uploads/2015/11/NPK-Etikai-Kódex-Hatályos-2015.-nov.-14..pdf>) Ez a lapszámunk ráadásul 2016-ban kerül az olvasók elé. A jóváhagyott kódex a „végleges tervezethez” képest jelentős módosításokat tartalmaz, amelyeket egyebek közt ez az írás is javasolt, az MPT nevében. Másfelől pedig több alapkérdésben továbbra sincs megegyezés az NPK és a kritikát megfogalmazó pedagógusszervezetek között. Ezért fontosnak gondoltuk az MPT kritikájának és alternatív kódexének értelmezését adó írás közzétételét. Ráadásul, ahogy jogszabályaink folyamatosan változnak, bizonyára a kódex is rendszeres felülvizsgálatra szorul, ehhez is fontos adalékkul szolgálhat az MPT képviselőinek az álláspontja. (A szerk.)

² <http://www.nemzetipedkar.hu/wp-content/uploads/2015/08/NPK-Etikai-Kódex-végleges-tervezet-.pdf>

³ Az MPT Elnöksége a dokumentum megjelenését követően – a kor követelménye, a kor adta lehetőség és a vakáció miatt – augusztusi állásfoglalást e-mail-egyeztetéssel alakította ki. Ezt követően a szervezeti egységek véleményezték a tervezetet, amit az elnökség véglegesített, s október 1-jén nyílt ülésén vitatott. Az Elnökség tagjain kívül a vitán személyesen képviseltette magát a Szakképzési Kollégium, a Diszlexiás Gyermek Fejlesztéséért Szakosztály, a Pályaorientációs Szakosztály, a Mozgalompedagógiai Szakosztály, az Általános Iskolai és Gimnáziumi Szakosztály és a Kisgyermeknevelési Szakosztály. A vitát követően került véglegesítésre a Nemzeti Pedagógus Karnak megküldött, a nyilvánosság számára közzétett dokumentum. (<http://pedagogiai-tarsasag.hu/?p=7744#more-7744>)

– *pedagógus etika* címmel, amit Bakonyi Pál korreferátuma egészített ki.⁴

Mihály Ottó fontos, alapvető kérdésnek tartotta az etikai kérdések pedagógiai értelmezését, a pedagógiai helyzet etikai tartalmát. A pedagógiai helyzet ugyanis ab ovo etikai viszony is – mondta. A nevelő-oktató munka teleologikus, célracionális tevékenység, a *kell*-re strukturált, egy meghatározott értékrend alapján, meghatározott célrendszer szerinti fejlesztő együttműködés nevelő és növendék, valamint

más szereplők, ezek között első helyen a szülők között.

Az együttműködésnek, a pedagógiai rendszer keretei közötti tevékenységnek fundamentális kérdései: „mi

az ember?”, „mi a társadalom?”, „mi az ember és társadalom viszonya?”, „mit tekintünk értéknek, igaznak, jónak”? Az e kérdésekre adott strukturált rendben kidolgozott válaszok alapján lehet megfogalmazni a nevelés célját, feladatait, gyakorlati tennivalóit, ennek alapján lehet a mindennapokban a gyermekekkel folytatott fejlesztő együttműködést tervezni, ennek alapján lehet a gyermekek cselekedeteit az igaz-hamis, jó-rossz, értékes-értéktelen dimenzióban nap mint nap értékelni. A pedagógiai rendszer tehát *egyben etikai rendszer is*, s ebben a rendszerben a pedagógus szerepe alapján, nevelő munkájában etikai normák megjelenítője, közvetítője. Ebből az is következik, hogy a pedagógusnak a nevelés tartalma, a nevelő munka fő jellemzői tekintetében nincs önállóan, saját jogán, anyaságából levezethető jogosultsága. A pedagógus ugyanis munkavállaló, és esetében a munkaszerződés aláírása a

munkajogi kötelek vállalásán túl azt is jelenti, hogy vállalja azokat az értékeket, nevelési célokat, s e célok eredménnyé alakítása érdekében végzett tevékenységet, amit intézménye – óvodája, iskolája, egyéb oktatási intézménye – alapidokumentumai-ban – pedagógiai programjában, szervezeti és működési szabályzatában, egyéb dokumentumokban – megfogalmazott. Ebben a tételben persze benne foglaltatik az is, hogy az egyes – autonóm – pedagógus maga is alkotó részese a pedagógiai pro-

gram, helyi tanterv megfogalmazásának, szükség esetén felülvizsgálatának, korrekciójának. E dokumentumok, különösen a pedagógiai program ugyanis azt fogalmazza

meg a szülőnek, aki gyermeke neveléséért a felelősséget viseli, s mindenki másnak, aki az intézmény munkájában érintett, hogy milyen emberré válik a gyermek az adott intézményben végzett együttes tevékenység eredményeként. S a szülő eldönti, hogy egyik vagy másik nevelési – etikai – rendszer szerint működő intézményre ruházza át gyermeke fejlesztése feladatainak egy részét. Ebben az átruházott hatáskörben, az intézmény pedagógiai rendszere gyakorlatában jelennek meg a pedagógus feladatai. A pedagógusnak a pedagógiai munka lényegi elemeire vonatkozó kötelezettségei a munkavállalói helyzet alapján egyfelől az intézményi pedagógiai dokumentumokból, másfelől pedig a munkajog alapvető és a közalkalmazotti jogviszony speciális szabályaiból, valamint egyéb törvényekből, jogszabályokból vezethetők le. E kötelezettségek elfogadását a pedagógus a mun-

⁴ Lásd a Nemzeti Pedagógus Kar Etikai Kódexe bibliográfiáját (1. jegyzet alatti elérhetőség, 25. old.) Fábry Béla: *Etika a pedagógiában – pedagógus etika. Tájékoztató a Magyar Pedagógiai Társaság tevékenységéről 2001. október – 2002. április*. A szöveg eredeti megjelenése az Új Pedagógiai Szemle 2002. áprilisi száma. Letöltés: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/tajekoztato-a-magyar-pedagogiai-tarsasag-tevenysegerol-8> (2015. 08. 28.)

kaviszony létesítésével önmagára nézve deklarálja. A nevelő-oktató intézmények szakmai önállósága lehetővé tette, hogy a nevelő munka értékei – etikai elemei – tekintetében lényeges különbségek jelenjenek meg az egyes intézmények között. Nem az alapvető, a minden emberre, köznevelési intézményre érvényes normákról, szabályokról van szó, hanem azokról a különbségekről, amelyek a szülők, gyermekek és a nevelésügy egyéb szereplői számára is érzékelhető módon, sőt, markánsan megkülönböztetik az óvodákat, iskolákat, egyéb intézményeket egymástól.

Uniformizált nevelési-oktatási rendszerben ezek a különbségek dokumentumszinten – mi azt is gondoljuk, hogy látszólag – eltűnnek. Ahol a törvényeken túl a nevelő-oktató munka cél- és feladatrendszerét, minden egyéb szabályát, a gyakorlat követelményeit, a gyakorlatához szükséges eszközöket egy központban, a totalitásra hajló állam megbízottai fogalmazzák meg, határozzák meg, ott a pedagógusokkal szembeni etikai elvárások is, a pedagógiai munka etikai tartalma is uniformizálódnak. A dokumentumok szintjén. Mert az élet, az óvodák-iskolák élete nem uniformizált.

Az intézmények helyi társadalmi – akár gazdasági – beágyazottsága, a szociális-kulturális eltérések, a gyermekek, tanulók intézményenkénti jellegzetes különbségei, a nevelőtestületek sokfélesége, még az objektív adottságok is, illetve sok egyéb tényező az egyes intézmények fontos, a pedagógiai munka tartalmában is megjelenő különbségét eredményezi. Beleértve, magában foglalva az etikai normák különbségeit is. Félreértés ne essék, különbségeken nem

az óvodák-iskolák élete nem uniformizált

a kódexben nemcsak a jogi és az etikai szabályozás keveredik, hanem a szabályozásban megjelennek politikai motívumok is

mennyiségében megragadható szegénységet, illetve gazdagságot értünk, minőség-felfogásunk a klasszikus minőségértelmezést követi: az adott, vállalt és jól legitimált céloknak való megfelelést értjük rajta.

A Magyar Pedagógiai Társaság az ezredfordulón az intézmények tényleges különbözősége, az intézmények szakmai önállóságának értéke és az

ebből levezethető pedagógiai sokszínűség értéke, fontossága alapján nem támogatta a Független Pedagógus Fórum uniformizáló kezdeményezését. A Társaság nem volt egyedül ezzel az álláspontjával. A pluralista iskolafenntartás, az intézmények szakmai önállóságának jogilag is garantált viszonyai között, az oktatásügyi szakma konszenzus közeli állásfoglalása alapján a kezdeményezés nem tudott érvényesülni, elhalt.

A 2010. évi választások után a szabályozás egyformává-egyneművé alakítására vonatkozó törekvés kormányprogrammá vált. A kormány korábbi korszakok kultúrájától ihletetten igyekezett minden eszöközt felhasználni annak érdekében, hogy az általa fontosnak vélt értékek kötelező

erővel jelenjenek meg az élet különböző területein, így az óvodák-iskolák, a nevelésügy világában is. Ez a szándék jelent meg a köznevelési törvényben, majd az egyéb oktatást érintő szabályozási dokumentumokban, ez öltött

testet a Nemzeti Pedagógus Kar szervezésében, és ez jelenik meg a Kar által 2015 augusztusában közreadott etikai kódexben is.

A Magyar Pedagógiai Társaság – második lépésként az etikai kódex ügyében – az NPK tervezetével kapcsolatban, augusztusi

állásfoglalásában erre a helyzetre kívánta felhívni a figyelmet. Miközben a Társaság méltányolta a pedagógusszakma társadalmi elismertsége növeléséért folytatott munkát, az ezredforduló vitáira utalva kétségeit fogalmazta meg egy egységesen, az egyetlen állami szabályozó, a hatályos jogszabályokat mintegy önkéntes vállalással kiegészítő etikai normarendszerrel szemben. A kétségeket felerősítette az a tény, hogy a kódexben nemcsak a jogi és az etikai szabályozás keveredik, hanem a szabályozásban megjelennek politikai motívumok is. „E tervezetben felerősödik az *egyetlen* tulajdonos iránti feltétlen lojalitás követelménye, mely nem fér össze egy demokratikus társadalom folyamatosan fejlődő iskolájával, de a pedagógiai működés sajátzerűségével sem.” – olvasható az állásfoglalásban. Hasonlóan fontos kiemelni az állásfoglalásnak az etikai bizottságokra vonatkozó utalását is. A szakmailag is vita keresttüzébe került követelményeknek meg nem felelő, az etikai, pedagógus-szakmai és politikai szempontokat, jogszabályi előírásokat vegyesen megjelenítő, eklektikus, egyben hézagos szabályozást tesszük kifogás tárgyává. Véleményünk szerint – mely vélemény találkozott több pedagógus és jogvédő szervezet álláspontjával – a pedagógus szakmai és egyéni-civil szabadságával alig összeférő normák jelennek meg, s mindez nem kívánatos helyzetet eredményezhet. Prognosztizálták ezt többen is a kódex körüli társadalmi viták során, olyan jelzésekre támaszkodva, mely szerint a pedagógusok fenyegetve érezhetik magukat egy bizonytalan tartalmú és hatályú új szabály árnyékában.

Ezek alapján az MPT már augusztusban is azt fogalmazta meg, hogy *elfogadha-*

az MPT már augusztusban is azt fogalmazta meg, hogy elfogadhatónak csakis az ajánlás jellegű etikai kódexet tekintí, melynek alapján az intézmények elkészíthetik helyi szabályaikat

tónak csakis az ajánlás jellegű etikai kódexet tekintí, melynek alapján az intézmények elkészíthetik *helyi* szabályaikat, megfogalmazhatják saját normáikat.

A kibontakozó vitában, a számos elutasító véleményre reagálva a Kar elnöke, Horváth Péter jelezte, hogy csak azokkal a véleményekkel tudnak foglalkozni, amelyek argumentált, konkrét szövegszerű javaslatokat tartalmaznak.

Az MPT Elnöksége ennek alapján döntött úgy, hogy fenntartva augusztusi álláspontját – harmadik lépésként –, konkrét javaslatot fogalmaz meg.

A Társaság javaslata: az NPK „végleges tervezet”-ének számos fejezetét egyszerűen elhagyva, az etikai alapelveket és

a „kapcsolatok” – a pedagógiai folyamat szereplőinek együttműködésére vonatkozó – fejezet szerkesztett változatú megtartását indítványozza (összhangban az augusztusi állásfoglalásban megfogalmazottakkal), hogy az *így kialakuló dokumentum ajánlás legyen, mely alapján az intézmények elkészíthetik saját etikai kódexüket.*

A KÓDEX EGYES ELEMEINEK KRITIKÁJA

A végleges tervezet preambulumban megfogalmazottak szerint a kódex a pedagógusszakma és -hivatás etikai normáinak *közmegegyezésen* alapuló összefoglalása. Mi nem látjuk ezt a közmegegyezést. A szöveg megjelenése óta kibontakozó vita, eltekintve a zsurnalisztikus megközelítésektől, egyértelműen bizonyítja, hogy a pedagógusok között a szakma etikai szabályai tekintetében, különösen a tervezet vonatkozásában nincs közmegegyezés. Ezt nemcsak a szak-

mai szervezetek elutasító állásfoglalásai bizonyítják, hanem nevelőtestületek nyilvánosság előtt is vállalt kritikai elutasításai is. Nem beszélve a nevelői szobákban hallható dohogásról. Ez utóbbi jelenség érthető. A pedagógusok egzisztenciális kötöttségben vannak. Már a Nemzeti Pedagógus Karhoz való tartozásukról sem dönthettek szabadon. Ha meg akarták tartani állásukat, alá kellett írniuk a „tagsági nyilatkozatukat”. Az etikai kódex esetében hasonló a helyzet. Az állami-önkormányzati intézményekben dolgozó pedagógusokra vonatkoztatva a kódex követelményei, ha ebben a formában fogadják el, az etikai eljárással együtt, egzisztenciális kiszolgáltatottságot jelent, s ezért a nyílt

kritika megfogalmazásától már most félnek. Lehetséges-e az etikai elvárások esetében konszenzusig jutni?

Ezt nem tudjuk. Ha a kódex kidolgozói azt akarják, hogy a pedagógusok azonosuljanak az elvárásokkal, azt akarják, hogy azt önmagukra nézve kötelezőnek fogadják el, akkor vállalni kell az egyetértés pontjait rögzítő, a vitapontokat tisztázó konszenzust, de legalább konszenzus közeli dokumentumot eredményező vitákat.

A „végleges tervezet” etikai alapelveiben szembeszökően keverednek az etikai-nak feltüntetett szakmai, jogi és politikai elvárások.

A jogkövető magatartás minden állampolgárral szemben jogos elvárás. Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy egy szerepetikai szabályokat megjelenítő kódexben főleg a jogszabályok megjelenítése. Különösen aggályos az Alaptörvény említése. Az Alaptörvény műfaját tekintve politikai-jogi dokumentum. Miközben tudomásul vesszük, hogy a legitim országgyűlés e fundamentális jogszabályt többségi szavazással emelte be a magyar jogrendbe, nem hallgathatjuk el, hogy mértékadó al-

kormányjogászok, az alaptörvény történeti hivatkozásait pedig mértékadó történészek már az első szövegváltozatok megjelenése alkalmával is vitatták, vitatják mind a mai napig. Az Alaptörvény tehát egyrészt vitatott politikai-jogi dokumentum, másrészt a hatályos jog része, illetve alapja. A vita, a kétkedés érthető, a jogkövető magatartás viszont e vonatkozásban is elvárható. Ugyanakkor a társadalom egy tényleges, szociológiai értelemben vett kisebbsége képviselőjében, egy politikai közösség akaratát tükröző, népszavazással meg nem erősített dokumentummal kapcsolatban odaadó hűséget elvárni etikai alapon –

nem elég, hogy nem értek vele egyet, még szeressem is

ezt a pedagógusokkal szembeni túlzásnak, elfogadhatatlan elvárásnak értékeljük. A vitában egy hozzászóló nyersen, de világosan fogalmazott.

„Nem elég, hogy nem értek vele egyet, még szeressem is. Ezt nem.”

Hasonló szakmai kritika fogalmazható meg a „nemzeti érdeknek” adott kiemelt prioritás kapcsán is. A pedagógusnak a nemzet érdekében kell feladatait teljesítenie? Ezzel két probléma is van. A nemzet fogalmának megjelenése így egy XIX. századi gondolkodásmódot idéz. A nemesi nemzetfogalmat – mely szerint a nemzet az országlakók sokasága, de elsősorban is a nemesek, a kiváltságos társadalmi csoportok – a XIX. században felváltja a polgári nemzet fogalma, mely már nyelvi-történeti-kulturális közösséget jelent. Ezzel még nincs baj. Megjelent viszont ezzel együtt az államnemzet fogalma, mely egy adott ország lakóit, függetlenül a nyelvi-történeti-kulturális identitásuktól, egyetlen nemzetnek tekint, kirekesztvén a kulturális-etnikai kisebbségeket. Mintha ez a kép köszönne vissza a XXI. sz. második évtizedének közepén az etikai kódex „végleges tervezetében”, mintha a kódex szerkesztői

nem vennének tudomást arról, hogy a magyar, magyarországi társadalomban a „magyar nemzet” kívül megtalálható még számos nemzet képviselője. Ők magyar állampolgárok, esetenként – többségében – évszázadok óta a magyar társadalom szerves részét képezik, óvodáik, iskoláik is vannak, ahol sok helyütt nemzetiségi pedagógusok dolgoznak. Mások a globalizáció vagy az európai integráció jóvoltából írták gyermekeiket magyarországi óvodákba, iskolákba. Velük szemben a *magyarországi társadalom* iránti elkötelezettség lehet az a követelmény, amit a követelmény megfogalmazói és a követelmény alanyai is tisztá lelkiismerettel vállalhatnak.

Az „érdek” fogalma az etikai kódexben még inkább aggályos. Ki képviseli a nemzet – maradjunk a végleges tervezet szövegénél – érdekét? Azok, akik politikai-hatalmi – helyzetük alapján a köznevelési rendszer uniformizálását erőltetik, vagy azok, akik ez ellen protestálnak, és következetesen állnak ki a köznevelési intézmények és a pedagógusok szakmai önállóságára építő sokszínű köznevelési rendszer mellett? Lehet-e demokratikus viszonyok között szakmai vitákat a nemzet érdekében való hivatkozással eldönteni? Lehet-e egy etikai elvárásrendszer egyik pillére egy politikai fogalom? Ezek olyan kérdések, amiket nem lehet megkerülni. Az MPT sem kívánja kivonni magát e vitákból. Válaszunk a kódex – nyilvánosságra hozott – alternatív szövegvariánsában található meg.

Nehezen értelmezhető egy etikai kódexben (az alapelvek tizedik pontjában) a „pártatlanul” kifejezés. Ez még akkor is így van, ha – feltéve, de meg nem engedve – tudomásul vesszük, hogy e fogalom itt nem politikai tartalommal bír. Ezt még akkor sem tételezzük e helyen, ha a más

helyen olvasható „önkéntes jogkövetés” formulája a politikai elköteleződés normájának szinonimája a mindenkori jogalkotó uralkodó politikai erő mellett. Érthető, hogy a nevelés sokszereplős rendszerében a pedagógus nem lehet pártos, egyik vagy másik szereplő képviselője. Ő a gyermekek *mindenek feletti érdekét* köteles szakmai megközelítésben képviselni, ahogyan ezt a Gyermekek Jogairól Szóló Egyezmény is megfogalmazta. Ugyanakkor két ponttal később, a tizenkettedik alapelvben az szerepel, hogy a pedagógusnak a szereplők jogos érdekeit védve kell tevékenységét végeznie. Ellentmondásos e két pont, arról nem is beszélve, hogy nehezen ragadható meg objektíven bármely szereplő „jogos érdeke”. Erre az ingoványos alapra etikai kódexet építeni nem szabad.

Szakmai szempontból hasonlóan aggályos a végleges tervezetnek a gyermekekre vonatkozó fogalomhasználata. *Nevelt* – olvashatjuk számos helyen. Nyelvtani értelemben ez a kifejezés

befejezett múlt idő. Mintha a nevelés kapcsán egy befejezett folyamat eredményéről beszélhetnénk. A büntetőjog által használt „elítelt” kifejezés pontos. A bírósági végzés jogerőre emelkedése után a vádlott elítéltté válik, esetében az ítélet megszületésével, jogerőre emelkedésével a bírósági eljárás lezárult. A gyermekek, serdülők esetében viszont, bármely életkort is vizsgáljuk, nem beszélhetünk a pedagógiai folyamat lezárulásáról. Egy-egy nevelési szakasz befejezte egyben egy új nevelési szakasz kezdete, különösen, ha fontosnak tartjuk az *életen át tartó tanulás* paradigmáját.

A Magyar Pedagógiai Társaság álláspontja szerint az etikai kódexnek az etikai eljárásra és az etikai bizottságok működésére vonatkozó fejezeteit el kell hagyni. Nem kívánunk jogi-szakmai érvelésbe

a gyermekek mindenek
feletti érdekét

bonyolódni az eljárási szabályokkal kapcsolatban. Elfogadjuk jogász szakemberek véleményét, mely szerint jogilag aggályosak e pontok. Hosszasan azzal sem szeretnénk foglalkozni, bár van véleményünk, hogy

egy etikai követelmény-rendszer átfordítható-e jogi-szankcionálási eljárásrend-szerré. (Nem fordítható át.)

Számunkra *az etikai eljárás rejtett tantervi üzenete a*

fontos, ami miatt e két pontot törölni javasoljuk. Az etikai bizottság, az etikai eljárás ugyanis fenyegetés. Úgy gondoljuk, őszintén kell beszélni. „Ha nem tartod be az én etikai szabályaimat, akkor meghurcollak.” Ez az üzenet. Egy szakmai köntösbe bújtatott, politikai indíttatású, a világról való gondolkodást, a viselkedési szabályokat is magában foglaló uniformizálás követelménye jelenik meg etikai elvárások formájában, és aki nem teljesíti e követelményeket, nem felel meg az elvárásoknak, azt a pedagógust eljárás alá lehet vonni. Ez egy XXI. századi, magát demokratikusnak láttatni akaró, egy kulturális értelemben sokszínű, az életfelfogások és életmódok megannyi variációját is magában foglaló, toleráns társadalomban vállalhatatlan üzenet. Még rejtett üzenetként is.

A társasági vitákban a pedagógiai folyamat szereplőivel való együttműködés kapcsán is számos észrevétel hangzott el. Ezek közül csak kettőt, talán a két legfontosabbat emeljük ki.

Úgy gondoljuk, hogy hangsúlyosan ki kell emelni a szülők és pedagógusok *partneri* viszonyát, együttműködését. Különösen fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a nevelés alapvető kérdéseiben a szülőé a meghatározó szerep, a döntő szó. A szülő választ gyermekének nevelési rendszert,

az etikai eljárás ugyanis fenyegetés

átadta gyermeke nevelési jogának egy részét a pedagógusnak, de elvárja a pedagógustól, hogy feleljen mindazért, amit gyermekével tesz

nota bene, etikai rendszert megjelenítő iskolát. Ez a hétköznapiokban, tömegesen, a szülők többségénél nem tudatos döntés.

Mégis, elvi jelentősége van annak, hogy rögzítsük: a gyermek a szülők gyermeke,

ővé a jog, a felelősség abban a tekintetben, hogy gyermekének milyen nevelést biztosít. Akkor, amikor a szülő óvodába, iskolába írta gyermekét,

nemcsak egy formális kötelezettségnek – a tankötelezettségnek – tesz eleget, hanem mérlegel, hogy neki és gyermekének melyik iskola nevelési-, etikai rendszere felel meg. Döntése egyben természet adta joga egy részének átruházása az iskolára, a pedagógusokra. Nyilván nem arról van szó, hogy mondjuk az olvasástanítás szakmai kérdésében vagy bármely más didaktikai részletkérdésben ő lenne a kompetens szakember, bár hatékony tanulási folyamat az ő megértő támogatásával biztosítható igazán a gyerekkor iskoláiban. De, hogy felekezeti óvodát-iskolát, alternatív pedagógiát képviselő óvodát-iskolát, állami-önkormányzati óvodát-iskolát, azaz milyen pedagógiai-etikai felfogású óvodát-iskolát választ,

abban ővé a döntés joga.

Ezt az alapállást, melyből számos együttműködési részletszabály vezethető le, a Társaság álláspontja szerint egy etikai kódexben meg kell jeleníteni.

Fontosnak tartjuk a növendékekhez fűződő viszony alapjainak

tisztázását is. A végleges tervezet által használt „mester-tanítvány” viszony szép megközelítés, ám nem értelmezhető az óvodás gyermekekre, nehézséget okoz a szakszolgálati feladatok ellátásában dolgozók esetében is, s van e megfogalmazásnak egy régies zöngéje. Egy korszerű iskola

világa – gondoljunk *Karácsony Sándor* megállapításaira – dúsítva van más pedagógus-növendék viszonyokkal is, olykor egyenrangú felek együttműködése, máskor éppenséggel a tanulók, a növendékek javára leírható aszimmetria is megjelenhet – pl. egy iskolai zenekarban, ahol a tanár a gondnok, és tanuló a karmester. E tárgyban a Társaság egy, a modern pedagógia által használt fogalom alkalmazását javasolja. A pedagógiai viszony felelősségteljes kapcsolat. A pedagógus felelősséggel tartozik a rábízott gyermekek-fiatalok tekintetében. A szülő átadta gyermeke nevelési jogának egy részét a pedagógusnak, de elvárja a pedagógustól, hogy feleljen mindazért, amit gyermekével tesz, ami gyermekével a pedagógus munkája eredményeként történik. Ez az átvett jog kötelezettséget jelent a pedagógus vonatkozásában, kötelem terheli a pedagógust ebben a viszonyban. Ezt a felelősséget fejezi ki a „felelősségkötelem” kifejezés. „A pedagógus kapcsolatának jellege a növendékekkel felelősségkötelemmel járó kapcsolat.” – ezt a megfogalmazást javasoljuk.

Miközben a műfaji keretek tisztázását kívánatosnak tartjuk, javaslataink között szerepel egy olyan pont, ami nem a pedagógus etikai normáiról szól. Ha az elvárások között szerepel – jogosan –, hogy a pedagógus az őt foglalkoztató intézmény, intézményrendszer vezetőinek munkáját objektíven és kizárólag szakmai szempontok alapján értékeli, akkor e mellé oda kell tenni azt is, hogy e kritikája miatt őt hátrány nem érheti. Ez tehát nem követelmény a pedagógussal szemben, hanem egyfajta védelem, ami a pedagógust illeti.

A kódex társasági véleményezése során tagjaink, szervezeti egységeink több további problémás fejezetet, tételt, kifejezést találtak. De talán az eddig említettek is

elegendő argumentációt jelentettek ahhoz, hogy érthető legyen, a Magyar Pedagógiai Társaság miért fogalmazott meg alternatív kódex-szöveget.

Az alábbiakban a Nemzeti Pedagógus Kar Etikai Kódexével kapcsolatban összefoglaljuk a Magyar Pedagógiai Társaság javaslatait.

1. Az MPT javasolja, hogy az NPK küldöttgyűlése kezdeményezze a Kormánytól a nemzeti köznevelési törvénynek az Etikai Kódexre vonatkozó szakaszai módosítását. A törvény módosításáig a Kar küldöttgyűlése az Etikai Kódex vitájának időtartamát hosszabbítsa meg.
2. Az MPT javasolja, hogy az Etikai Kódex ajánlás legyen, mely alapján a köznevelési intézmények – a fenntartói útmutatásokat is figyelembe véve – saját döntésük alapján készítik el az intézményi Etikai Kódexet. E dokumentumot a nevelőtestületek saját legitimációs eljárásuk szerint fogadják el.
3. Az MPT javasolja, hogy az NPK ajánlása csak az etikai alapelveket és a kapcsolatok (együttműködés a pedagógiai folyamat szereplőivel) fejezetet tartalmazza, minden más fejezetet (bevezetés, az etikai alapelvek értelmezése, etikai normák, kutatás-etikai elvek, etikai eljárásrend, etikai bizottság) törölni javasolunk.
4. Az MPT különösen fontosnak tartja, hogy az etikai kódex semmilyen formában ne adjon alapot félelem keltésére, ezért javasolja az etikai eljárásrendre és az etikai bizottságokra vonatkozó részek teljes elhagyását.
5. Az MPT javaslata szerint megmaradó két fejezetre vonatkozóan teljes, egységes szerkezetű szövegváltozatot fogalmazott meg. Olvasható a társaság honlapján: <http://pedagogiai-tarsasag.hu/?p=7744>



Ericsson-díjjal kitüntetett fizika- és matematikatanárok

PEDAGÓGIAI JELENETEK

Május végén átadták a 2015-ös Ericsson-díjakat, mellyel olyan, alapszintű oktatásban tevékenykedő fizika- és matematikatanárokat díjaznak 1999 óta, akiknek sikerül megszerettetni ezeket a tantárgyakat diákjaikkal, illetve a tehetséggondozásban érnék el kiemelkedő eredményeket. A pedagógusokat tanítványaik, iskoláik és egyéb oktatási intézmények terjeszthették fel a díjra, a díjazás pedig az Ericsson közoktatási partnerei, a Bolyai János Matematikai Társulat és az Eötvös Loránd Fizikai Társulat bírálata, és a MATFUND Alapítvány kuratóriumának jóváhagyása alapján történik. A nyolc díjazott közül négyen vállalták, hogy válaszolnak a szerkesztőség kérdéseire:¹

1. *Év vége van: ha visszatekint az évre, a diákok fejlődésére, a megakadásokra, a konfliktusokra, örömekre, sikerekre, nehézségekre, iskolai döntésekre, nevelőtestületi hangulatra, hogy érzi magát? Fáradt, lelkes, elégedett, kétségbeesett, bizakodó? Mi aggasztja, mi viszi előre?*
2. *Ki jelölte a díjra, és miért?*
3. *Hogyan tud jó matematikafizikatanár lenni? Mi segíti, mi gátolja?*
4. *Vannak-e tanórán kívüli programok, ha igen, mit kell tudni ezekről? Mesélne-e egy-egy tábori, szakköri történetet?*
5. *Tud-e olyan diákról mesélni, akiben sok örömet lelte, fogékony volt, ha igen, mi lett*

vele, mit tanul most; vagy éppen olyanról, akivel nem sikerült dűlőre jutnia, s valamiért kudarc az egész közös történet?

6. *Vannak-e gyakorlati tanácsai más matematika/fizikatanároknak, egy ügyes magyarázat, egy jól sikerült konfliktuskezelés, egy működő módszer, amit, ha alkalmaznának, az segíthetne az ő diákjainak?*

REMETÉNÉ ORVOS VIOLA

(Matematika, Debreceni Fazekas Mihály Gimnázium)

Év végéhez közeledve fáradt vagyok, de ugyanakkor lelkes is. Az mindig. Soha nem kétségbeesett. A problémák azonosítása után rögtön a megoldásokon töröm a fejem. Öröm számomra a gyerekek minden eredménye: a jó jegyek, a sikeres érettségik és természetesen a szép versenyeredmények. Mindegy, hogy én vagyok-e a tanára, vagy nem. Fazekasos, a mi gyerekünk, együtt örülünk mindegyiknek.

Nehézségek a tanév közben hirtelen kitalált statisztikák, melyeket el kell készítenünk; a sok óra, mert a heti 24-26 már valóban túlzás. Nem rendelhetjük meg régi, jól bevált tankönyveinket, a kisebb testvérek nem használhatják a nagyobbakét. A nevelőtestület hangulata változó. Ez az értékelési rendszer, az ellenőrök ellenőreinek ellenőrzése, a sok

¹ A beszámolókat Bozsik Viola szerkesztette.

papírgyártás biztosan nem mozdítja előre a minőségi munkát, ugyanis arra sem időnk, sem energiánk nem fog maradni. Nem egyszerű családanyaként és tanárként is helyt állni, ugyanakkor mindkettő szükséges ahhoz, hogy elégedett és boldog tanárok legyünk. Nem mindig sikerül napi 8 órában befejezni az iskolai munkámat, és a sok továbbképzés, kötelező iskolai program is a hétévégre marad. A tehetséggondozás nem kötelező, de éppen ezért az is többnyire hétévégen, szünidőkben történik. Hogy bizakodó vagyok-e? A tanárok eléggé bele-törődő fajta, mert sajnáljuk az időt, hogy tanítás helyett egyéb frontokon harcoljunk. Jó lenne, ha hagynának minket csak tanítani, heti 18, maximum 20 órában. Aki akar, jöjjön el, nézze meg, mit csinálunk, írja le, de minket békén hagyhatnának.

A díjaz az igazgatóm és egyik kolléganőm jelölt, vele tudunk a legjobban együtt dolgozni. Nagyon sok közös munkánk van (pályázatokban, tehetséggondozásban), eltérő személyiségünk miatt jól ki is egészítjük egymást, és látjuk, ki mit tesz hozzá az iskolai eredményekhez. Úgy gondolták, valamennyit én is.

Nem tudom, hogy jó matektanár vagyok-e. Talán igen. Három alapszabályt tanított nekünk *Szvetits Zoltán* tanár úr, aki az iskolában² a speciális matematika tagozatot megalapította:

- Szeretni kell a gyerekeket.
- Szeretni kell a munkánkat, a tanítást.
- Szeretni és tudni kell a matematikát.

Igyekszem ebben a szellemben dolgozni. Úgy tűnik, tanár úrnak sok mindenben igaza volt. Ha látszik rajtam, hogy élvezem, szeretem, amit csinálok, az a leghitelesebb. A három alapszabály pedig szerintem mindenkinél működik.

Heti rendszerességgel van az iskolában matematika önképzőkör, amit a gyerekek maguk szerveznek, én csak odafigyelek rájuk, patronáló tanárként igyekszem minden foglalkozáson ott lenni. Szakköreink általában a versenyek országos fordulói előtt, intenzív formában zajlanak. Táborainkat igyekszünk pályázati pénzből finanszírozni. Ezekben mindig van esti mese, melynek során barkochba-történeteket mesélünk, és azokat kell megfejtetni. Mire megszületik a megoldás, a szoba nagy része elalszik. A mi iskolánkból indult el a Medve verseny, a Medve Matektáborok is, a kezdeti időkben én is részt vettem ezeken. A Buta Matekos Wetélkedőt már közel 20 éve rendezzük, minden évben a téli vizsgaidőszak végén. Ez egy matematika csapatverseny, amit egyetemisták szerveznek még itt tanuló diáktársaiknak.

Sok tanítványom volt, akiben örömet leltem. Mindegyikben találtam valami szerethetőt, de persze vannak, akik különösen kedvesek számomra. Az első legsikeresebb tanítványom most a Google fejlesztő mérnöke. Mindig tiszteletudó, szerény, szorgalmas és nagyon okos gyerek volt. Mindenki kedvelte, mindenkinek szívesen segített. Fizikából kétszer is volt diákolimpián. Én a matematikatanára voltam, ezen a területen is nagyon szép eredményeket ért el, Arany Dániel Matematikaversenyen 2. helyezett lett. Ez volt az első igazán nagy sikerem. Később egy másik tanítványom matematikából vett részt egyszer az európai, kétszer a nemzetközi diákolimpián. Végzősként minden országos matematikaversenyt megnyert, az OKTV-től a tesztversenyekig. Most mesterszakos hallgató a Veszprémi Egyetemen, Köztársasági Ösztöndíjas, kiváló tanuló.

² 1954 és 1990 között a Debreceni Fazekas Mihály Gimnázium matematikatanára.

CSATÁRI LÁSZLÓ

(Fizika, Debreceni Szent József Gimnázium és Szakközépiskola)

Ebben az évben a tanítás mellett az életpályamodell sok adminisztratív feladatot rótt ránk, ez olykor súrlódásokat okozott a tanterületben. Nem elég, hogy lelkiismeretesen készülünk a következő órákra, de még a tanítással nem szorosan összefüggő feladatokat is szorítsunk bele az időnkbe. A megemelt óraszám mellett ez nagyon fárasztó!

A díjra az iskola igazgatója és a Debreceni Egyetem Fizikai Intézete jelölt. Évekre visszanyúló kapcsolaton van velük, szívesen vállalom az iskolai feladatokon kívül más rendezvényeken is a fizika népszerűsítését, rendszeres szereplője vagyok a Kutatók Éjszakájának. Ennek a kapcsolatnak köszönhetően, az ott végzett népszerűsítő munkám elismeréseként terjesztettek fel a díjra.

Hogyan tudok jó tanár lenni, ki a jó tanár? Erre a kérdésre nehéz válaszolni. Ha a diák pillanatnyi igényét nézzük, akkor az, aki jó jegyeket ad és keveset követel. Ha a hosszú távú célokat nézzük, – és ez csak sok év múlva derül ki a tanulók számára – akkor az a jó tanár, aki folyamatosan, következetesen készíti fel őket. Persze egy hetedikesnek, kilencedikesnek még nincsenek konkrét elképzelései a továbbtanulásra vonatkozóan. Ebben a korban inkább a tantárgyak megkedveltetése a cél. Az érettségi felé közeledve, amikor már kialakul a továbbtanulási irány, egyértelműen a vizsgaleíráshoz kell alkalmazkodni, az ott elvártakra kell felkészíteni a tanulót.

A tanítás, a fizika népszerűsítése nem ér véget a tanórán. Egy délutáni szakkör, pályázat, tábor még közelebb tudja hozni a tanárt és tanítványát, a mentoráláson van a hangsúly. Ilyenkor a tanórai kötöttségektől megszabadulva sokkal kreatívabbak. Nagy

könnyebbség, hogy a szakkörökre csak az érdeklődő diákok járnak, és az is nagy előny, hogy nem kell a 45 perc időkeretre szorítkozni, de több osztály diákjai is érintettek, emiatt olykor nehéz megtalálni egy szakkör időpontját. Természetesen más tantárgyakra is készülni kell délután.

Az egyik versenyen két diákunkra felfigyelt az egyik kereskedelmi csatorna. Kezdetben csak úgy elmentek a válogatóra, mondván, ha úgymint iskolaidőben van, miért ne „lőgnának.” Aztán az általuk bemutatott dolgok annyira megtetszettek a stábnak, hogy egy hét múlva visszahívták őket. Most már tudatosan készülnek rá, mivel fognak előrukkolni a döntőre.

Szerencsére mindig akad tehetséges tanuló. A legjobbaknál szinte semmit sem kellett csinálni, csak időnként segítő támogatást adni, átlendíteni őket, ha valahol elakadtak. Vigyázni kell, hogy ne próbáljam rájuk erőltetni a saját gondolataimat. Minden tanár büszke lehet, ha ilyen tanítványai vannak. Ezek látványos sikerek. Pozitívumként élem meg azt is, ha egy gyengébb képességű tanuló szemén látom, megértette az anyagot. Siker az is, ha egy félévkor bukott diák az év végére kettest szerez, és az is, ha a csengőnél nem kezdenek el azonnal pakolni, szívesen maradnának még az órán. Ezek ugyan nem olyan látványos sikerek, amire az iskola büszke és hirdeti, hanem olyan apró dolgok, amivel a hétköznapi életben tudunk „túlélni.”

Minden tanár életében vannak olyan pillanatok, amikor teljesen elkeseredik, hogy reménytelen, amit csinál. Ekkor kell, hogy eszünkbe jussanak az olyan apró jelek, mint egy tátva maradt száj, vagy egy pillanatnyi csend a kísérlet alatt.

Mindenkinek magának kell a módszereit kialakítani. Nem akarok bölcsnek tűnni, nem is vagyok az. Ami az egyik osztályban beválik, a másikban nem. Ami évekig működik, az egy pillanat alatt szer-

tefoszlik. Mégis úgy érzem, a következetesség, a kiszámíthatóság olyan dolgok, amit a diákok elfogadnak. Ha sikerül a „játékszabályokat” betartatni, akkor nem lesz gond a közös munkában. Néha felül kell bírálni a tantervet, változtatni kell az elképzeléseken. Nem kell mindenáron eljutni az órán a tervezett célig, figyelni kell a tanulók haladási ütemére.

Gyerekkorom meghatározó élménye volt a néhány létező televíziós műsor közül Öveges József kísérleti bemutatója. Mostani pályámon is innen meríték erőt ahhoz, hogy érdekesebbé tegyem a tanórákat. Mindig is szerettem alkotni, azonban nagyot változott a világ, a mai gyerekek megszokták, hogy sok mindent készen kapnak. Sokan inkább ülnek a számítógép előtt alkotás helyett. A diákok környezete is évről-évre változik, egyre modernebb technikai eszközökkel jönnek iskolába. Szinte mindenki zsebében ott lapul egy okostelefon, táskájukban egy tablet. Ha már vannak ezek az eszközök, próbáljuk meg használni az oktatásban is. Nem arra gondolok, hogy számológép helyett jó az okostelefon, vagy, hogy egy fizikai kísérletet elég videón megnézni, hanem arra, hogy pár alkalmazás segítségével zsebben hordható mérőeszközzé alakíthatjuk a készülékeket, mellyel otthon is végezhetnek méréseket tanulóink. Sok szemléltetés, szimulációs program tölthető le az internetről. Ha közelebb hozzuk az anyagot, kézzel foghatóvá tesszük a száraz képleteket, eljuttatjuk a diákokat a „jé, ezt én is meg tudom csinálni” élményig, akkor szívesebben tanulnak, jobban kedvelik a tantárgyakat.

Nagy példaképem, Öveges József nyomán vallom: „Az oktatás célja nem az, hogy befejezett tudást adjon, hanem az, hogy szilárd alapot teremtsen a továbbhaladásra.”

DUDICS PÁL

(Fizika, Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma)

Négy éve nyugdíjas vagyok, az oktatási, sőt oktatáspolitikai kérdések azonban továbbra is foglalkoztatnak, aktív pedagógus koromban ugyanis nagyon benne voltam a sűrűjében. Gyakorlóiskolai vezetőtanárként sok mai fizikatanár kezdő lépéseit egyengettem, iskolai munkaközösség-vezetőként és megyei szaktanácsadóként fizikatanárok munkáját szerveztem, irányítottam. Korábban lelkes voltam és bizakodó, szerettem tanítani. Lelkesedés még mindig van bennem, de a bizakodás lassan odavész. Végig kellett néznem úgy általában az oktatási színvonal – különös tekintettel a természettudományos tárgyakra – folyamatos csökkenését. Kezdetben még voltak tagozatos osztályok, majd az óraszámok fokozatos csökkentésének következtében a fizika tantárgy megszerettetése, kísérletezésen alapuló eredményes tanítása sikertelenségre lett ítélve. Aggaszt, amit az oktatással csináltak. Hogy mégis vannak eredmények, az annak a néhány tucat lelkes, fáradtságot nem ismerő tanárnak köszönhető, akik nemcsak munkahelynek tekintik az iskolát, hanem hivatásnak a tanítást.

Meglepetésként ért a díj, nyugdíjba vonulás után az ember már nem számít ilyesmire. Úgy tudom, a Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet indította el a javaslatot, amit aztán támogatott az Eötvös Loránd Fizikai Társulat és néhány volt tanítványom is. Tehetséggondozásért kaptam a díjat, gondolom, azért a sok-sok tanítványomért, akik az OKTV-n, a Mikola versenyen, az Öveges versenyen, az Eötvös versenyen az országos döntőben szerepeltek és helyezést értek el.

Jó fizikatanár voltam-e, nem tudom. Annak, hogy elismert tanár lettem, több összetevője van: jó iskolába kerültem,

folyamatosan ott tanítottam 40 évig, volt időm kibontakozni; jó képességű, szorgalmas, tanulni akaró – a tudást értékként kezelő szülői háttérrel rendelkező – gyerekek tanára lehettem; bennem is megvolt a törekvés, hogy megfeleljek az igényeknek. A KöMaL³ feladatok megoldása nagyon jó készítés erre.

A tehetséggondozás, a versenyfelkészítés szinte kizárólag tanórán kívüli programokon valósulhat meg: ez vagy hivatalos, órarendbe is beiktatott, tehát fizetett (régebben), vagy a tanár szabadidejéből (újabban) kiszakított szakkör. Minden évben tartottam szakkört azoknak a tanulóknak, akik valamilyen versenyre készülve többlettudásra akartak szert tenni. Egy ilyen szakkörre való felkészülés a tanártól is többletmunkát igényel, egyúttal jól karbantartja azt a tudást, ami a napi rutinfeladatok között megkopna. Nagyon emlékeztet például az a szakkör, melyet az 1981/82-es tanévben az akkor 12-es fizika tagozatos csoportban tartottam. Minden héten egy meghatározott nap délutánján találkoztunk. Én egy hétig készültem a feladatok válogatásával, a tanulók pedig alig várták, hogy jobbnál jobb ötletekkel, az enyémtől eltérő megközelítéssel oldják meg azokat. Ezeken a szakkörökön én is sokat tanultam. Büszke vagyok rá, hogy ebből a csoportból négy tanuló jutott be az OKTV döntőjébe.

Természetesen sok olyan tanuló volt, akivel nem sikerült megszerettetnem a fizikát, de ezt nem éltem meg kudarként. Érettségi találkozón az azóta bölcsész-ként, jogászként dolgozók is jó szívvel emlékeznek a fizikaórákra, és én is rájuk. Voltak mellettük, akik fizikából, vagy fizikával lettek sikeresek. Még kezdő tanár voltam, mikor egy igen tehetséges diákom arra

készítetett, hogy elmélyedjek a differenciál- és integrálszámításban (kémia-fizika szakosként nem vagyok matematikus). Ő ma az USA-ban dolgozik fizikusként. Egy másik volt tanítványom arca is megjelenik előttem: ül elmélyülten és a feladat kijelölése után röviddel közli a megoldás menetét. Ő a Mikola versenyen is, az OKTV-n is helyezett volt, jelenleg a CERN⁴ fizikusa. Még egy tanítványomról szeretnék szót ejteni, mert neki osztályfőnöke is voltam, és ez egy más szintje a tanár-diák viszonyoknak. Rendkívül intelligens tanuló volt, de főleg fizikából és matematikából nyújtott kiemelkedőt: helyezett volt az Eötvös versenyen, érmes a nemzetközi diákolimpián. Fizikusként végzett, de matematikusként dolgozik a Debreceni Egyetemen.

Tanácsot adni írásban, hogy tedd azt, vagy ezt ne így csináld, nagyon nehéz. Vezetőtanárként, szaktanácsadóként erre előben jobban volt lehetőségem. A fizika tanítása során azt tartom az egyik legfontosabbnak, hogy általános és középiskolában kísérleti fizikát kell tanítani. A természeti jelenségek bemutatásán keresztül kell az alapfogalmakat elsajátíttatni. A bemutatás mindig előzze meg a magyarázatot!

FODOR ZSOLT

*(Matematika, Veszprémi Síf
Vendéglátóipari, Kereskedelmi és Idegenforgalmi Szakképző Iskola)*

Hogy hogy érzem magam? Igen, néha fáradt, néha lelkes, néha kicsit elégedett, néha pedig bizakodó vagyok. Így, egymás után, és egyszerre is. Aggaszt, hogy sokszor időhiány miatt nem érek el olyan sikereket, amiket, mondjuk, kétszer annyi tanóra alatt elérhetnék. Előre visz az a sok új ötlet és terv, amelyeket meg szeretnék valósítani.

³ Középiskolai Matematikai és Fizikai Lapok

⁴ Európai Nukleáris Kutatási Szervezet

Problémák, nehézségek mindig voltak, vannak és lesznek. Ezeket meg kell oldani. Nehezen mérhető, mennyire volt hatékony a tanári munka, hiszen nem tudunk kísérletet végezni arra az esetre, mi lett volna, ha nem úgy cselekszünk, ahogy tettük egy adott időszakban. Sosem tudhatjuk, hogy egy diák elért eredményében mennyire vagyunk mi, tanárok benne. Persze visszajelzés így is van elég. Az ember sokszor úgy van vele, ha kap száz dicséretet és egy panaszt, akkor rögtön elfelejti a sikereket, s az az egy gond aggasztja.

A díjra *Németh Katalin*, az igazgató-helyettesem jelölt. Először nem tetszett nekem az ötlet, nem gondoltam, hogy egyáltalán szóba jöhet a nevem egy ilyen jelölésen, hiszen csak azt végzem, ami a feladatom, próbálom megismertetni a világgal a matematikát, amilyen módon csak bírom, beleszöve hobbijaimat és egyéb tanulmányaimat, így például a filmezést és a zenélést, vagy épp az internetet. Attól is tartottam, hogy kisfilmet készítenek, melyben a diákoknak rólam fognak mesélni. Nem is tudtam, hogy mit lehet rólam, az órámról elmondani, hiszen nem történik ott semmi más érdekes, „csak” a matematika. Persze tudtam, hogy sokat nevetünk az órákon, nem unatkozunk, hiába csak a matekról van szó, azért én „csinálom a műsort.” Amennyire nagyon szeretek háttérben lenni, legalább annyira tudom élvezni azt, ha én vagyok a középpontban, és én irányítok, ahogy ezt egy tanórán kell. Arra gondoltam, hogy nem tehetem meg az iskolámmal azt, hogy nem adom meg az esélyt erre a díjra, de úgysem nyerek, tehát nem fogok csalódni. Amikor *Kata* széles mosollyal tört be a tanáriba ezzel a szóval: „gratulálok,” még akkor sem hittem, hisz biztos csak viccel.

Hogyan tudok jó tanár lenni? Nem hiszek abban, hogy van jó tanár és van rossz tanár. Egyik diáknak ez a tanár válik be,

a másiknak az. Egyik diák tanulni akar, a másik megúszni a dolgokat. Engem is magasztaltak már az egekig, és szidtak is le a sárga földig. Egyik pillanatban a világ legjobb tanára vagyok, a másikban pedig túl szigorú. Nagyon divatos és semmitmondó szlogeneket szoktak puffogatni, milyennek kell lennie egy jó tanárnak: szeresse a gyerekeket, legyen következetes, szigorú csak önmagával lehet, legyen türelmes... Ezeket nem szeretem, nem is érdekelnek ezek a jellemvonások. Az ember úgyis akkor lesz az önmagához képest legjobb, ha olyan, amilyen. Ugyanakkor ezek a tulajdonságok egyáltalán nem egzaktak, és definíció kérdése, ki mit ért következetes-ségen vagy szigorúságon. A szigorrról sosem hittem, hogy negatív fogalom lenne, hiszen egy bizonyos foka mindenképp szükséges.

Talán a legfontosabb az, hogy a diákokkal a sikerélmény jó érzését ismertessük meg, valamint azt, hogy alkotni jó, örömmel tölt el bennünket, ha tudjuk, hogy valamit mi magunk csináltunk. Legalább ennyire fontos, amikor a diák megtapasztalja, hogy amiről azt hitte, sosem lesz képes rá, sok munka árán mégiscsak véghezviszi. Ezért nagyon károsak sok esetben a „részképesség-zavaros” (diszkalkulia, diszgráfia, diszlexia) felmentések. Ezek arra „nevelik” a gyereket: add fel, úgysem megy, és nem is fog sohasem, te nem vagy erre alkalmas. Ez rosszabb, mint ha egyest vagy kettést kapna. Hiszen el kell fogadni, hogy az egyik gyereknek ez megy jól, a másiknak az. Valaki a matematikában kiemelkedő, más tantárgyban pedig a sor végén kullog. Így kerek a világ, így egészíti ki egyik ember a másikat, és így végzi mindenki azt a feladatot, amihez a legjobban ért.

Az idei tanév elején kitaláltam, hogy az elégtelen, elégséges, közepes, jó és jeles érdemjegy-elnevezések eléggé idejétmúltak, némelyik egyáltalán nem hat ösztönző-

leg és pozitívan a diákokra, és nem is túl kifejezőek. Ezért a diákjaim számára új értékelési elnevezéseket vezettem be, ami nagy sikert aratott mind a tanulók, mint a kollégák körében:

- elégtelen helyett: CÉLKITŰZŐ
- elégséges helyett: FELTÖREKVŐ
- közepes helyett: ERŐSÍTŐ
- jó helyett: IRÁNYTARTÓ
- jeles helyett: ÉLENJÁRÓ

A gyerekek már így emlegetik egymásnak az elért eredményeiket. Mennyivel jobban hangzik és beszédesebb, ösztönzőbb az, ha valaki azt mondja: feltörekvő vagy épp élenjáró vagyok, mint az, hogy elégséges vagy jeles!

Volt egy diákom, akivel egyénileg foglalkoztam, évekkel azután, hogy elvégezte a középiskolát, közepes matematikaeredménnyel. Azonban később komoly tervei lettek, egyetemre, mérnöknek készült, ezért kellett fejleszteni a matektudását. Életem leglelkesebb diákja volt, minden alkalommal minden házi feladatot elkészített, rengeteg aprólékos kérdéssel készült, megdolgoltatott, örömet okozott a finom részletekre rávilágító érdeklődésével. Ritka alkalom, hogy olyan kérdést tud feltenni valaki, amin nekem is sokat kell gondolkodni. Volt olyan, hogy kérdezett valamit, teljesen más nézőpontból vizsgált egy matematikai lépést, válaszoltam rá, amire szintén mondott egy következtetést, mellyel azt fejezte ki, hogy most már teljesen világos számára a dolog. Abban a pillanatban viszont én vesztettem el a fonalat, pedig nekem már a kérdés előtt is világos volt az egész. De jó érzés volt, hogy ő ak-

kor nagyon értett valamit, engem pedig sikerült összezavarnia. Ez volt életem egyik legnagyobb tanári sikere.

A másik legszebb tanári élményem pedig az volt, mikor egy kétévfolyamos középiskolai osztályban (ahova szakiskolát végzett diákok jártak) az első órát tartottam. Nagyon aranyosak voltak, megadták a maximális tiszteletet, látszott, nagy bennük az igyekezet, hogy minél jobb legyen a közös munka. Beszéltem nekik a számhalmazokról. Annyira okosan, érdeklődve figyeltek, hogy úgy éreztem, itt most akár feljebb is léphetek, mint ami kötelező. A valós számok szemléltetése után ezt mondtam. „Nem tudom, tudjátok-e, hogy a számegyenes összes pontján levő valós számokon kívül vannak még másfajta számok, melyek nem ábrázolhatók a számegyenesen.” Mire az egyik diáklány félénken ennyit mondott: „Nem biztos, hogy jóra gondolok, de azok nem a komplex számok?” Erre visszakérdeztem: „De igen. Hát te meg honnan tudsz erről?” „Tegnap lapozgattam az Obádovics-féle matematikakönyvet, és abban olvastam.” Ilyen szép pillanat ritkán volt tanári életemben. Egy diák, akinek nem a matematika az élete, új iskolatípusba lépve első matekórája előtti nap matematikakönyvet olvasgat, megérti, mi van benne, és másnap felismeri, ha a tanár arról beszél, és jól mond!

Isten ments, hogy bárkinek tanácsot adnék. Talán csak egyetlen tanácsom van: hogy semmiféle tanácsot ne fogadjanak meg, csakis saját tapasztalatukra és belső érzéseikre hagyatkozzanak!

MARKOVITS JUDIT

A báránybőrbe bújt farkas

Egy anya története

Egykor a fenti kifejezést írtam megjegyzésként egy anyáról a határidőnaplómbe, amibe a napokban újra beleolvastam.

A fiatalasszony, akiről szó lesz, állandóan a jóhiszeműséget kérte számon tőlem, amikor szülői-nevelői magatartását helytelenítettem. Hamar kiderült, hogy csak önigazolásért, lelki megkönnyebbülésért fordult hozzám. Életvitelén változtatni soha nem állt szándékában, még a fia érdekében sem.

A fogadóórákon mindig kellemes benyomást keltett ápolt külsejével, tüntető kedvességével. Általában pontosan érkezett a találkozásunkra. Elesettséget

sugallva gyakran elfojtott hangon kezdte a beszélgetést, aztán a kölcsönös tiszteletkörik után, konkrét és számára kellemetlen kérdéseimet követően egyre emeltebb hangon próbált meggyőzni az igazáról. Kényes pontoknál mindig előbújt belőle a sértett anya, akit – ahogy ő fogalmazott – „senki nem akar megérteni”.

Verbális birkózásaink végén, engesztelésül, biztosított arról, hogy a jövőben is minden fogadóórámra el fog jönni. Úgy vélte, beszélgetéseink tanulságosak. Számára a gyereke az egyetlen örömforrás, mindent érte tesz. Nem kellett hívni soha, jött magától, éveken át.

Elmondása szerint egyetlen fia egészen kamasz koráig normálisan viselkedett vele. Akkor „valami történhetett” a fiúval, elkezdődtek a viták, megromlott köztük a viszony. Mint „gondos anya, aki szeret elébe menni a bajoknak”, meg se várta az intézményi beutalót, a gyerek második agresszív szembeszegülésénél maga kérte a nevelési tanácsadó segítségét.

Már az első vizsgálatból kiderült,

hogy a gyermeknek magas az IQ-ja, ami részben magyarázta a fiú hiperérzékenységet. Ennél a pontnál az anya ellágyulva ecsetelte gyermeke – tanítói által is emlegetett – jó felfogó képességét,

örökös kíváncsiságát, eredeti gondolkodását tükröző sajátos szófordulatait.

Ezt én is csak megerősíteni tudtam, hiszen gyakran dicsértem Gyuri kreativitását. Sohasem elégitette ki egyetlen megoldás, folyton kérdései voltak.

– Kitől várod okos kérdéseidre a válaszokat? – érdeklődtem egyszer óra után a gyereknél.

– Többnyire magam keresem, könyvekből, a netről, ritkábban anya mostani élettársától.

– Őt hogy hívják?

kellemetlen kérdéseimet követően egyre emeltebb hangon próbált meggyőzni az igazáról

– Nem is tudom, mi az igazi neve... Fatert szoktam mondani nekik, arra eddig mindig hallgatott.

Eszembe jut egy pillanatkép Gyurkáról. Férjemmel a közeli parkban sétálva felfigyeltünk egy harsány gyerekcsapatra. Hét vége lévén, érdekelt, miért végeznek alaki gyakorlatokat a kiskamaszok. Közelítve a helyszínhez, felismertem közöttük a többieknél kicsit idősebb Gyurkát, aki a leendő cserkészeket trenírozta. Olyan nagy figyelemmel és odaadással, hogy közben észre sem vett bennünket. Ha nem járunk arra, ezt az arcát sosem ismertem volna meg.

Egy másik alkalommal lehorgasztott fejjel bambult maga elé Gyurka. Érezte haragomat, amiért a kapuból kellett visszajönnöm miatta. Mellé ültem a padra. Percekig nem szóltunk egymáshoz, aztán ő végül egy bocsánatkéréssel indított. Ez kissé megenyhített.

Elmondta, mi történt: a fiúvéccé falára lerajzolta egyik tanárát, meglehetősen obszcén beállításban.

Pechjére, éppen végzett a karikatúrával, amikor az illető benyitott, mert őt kereste. Péntek délután háromkor robbant ki az ügy, a kolléga őrzöngött, fegyelmit követelt. Gyurkán látszott a megbánás, és tőlem remélt védelmet, mert az osztályfőnöke már nem volt az épületben. Tőle sok jóra amúgy sem számíthatott volna, mert, saját szófordulatával, „tele volt a hócipője” Gyurka dolgaival, annyi bosszúságot okozott neki az előző évben.

Az igazgatói tárgyaláskor ragaszkodtam a törvényi előírásokhoz, hogy fegyelmi csak a megelőző fokozatok után adható. Az érintett kollégának persze ez nem tetszett. Év eleje lévén Gyurkának még csak néhány hiányzása és figyelmeztetése volt. Hiába

ha nem járunk arra,
ezt az arcát sosem ismertem
volna meg

hivatkozott a kolléga a korábbi évek dolgaira, el kellett fogadnia az alapelvet, hogy minden tanév egy új esély, tiszta lap. Így hát viszonylag hamar végeztünk az üggyel. Igazgatói megrovás lett a vége. S el kellett tüntetnie a „művét”.

Végszóra befutott az anyuka is, és teljes mellbedobással védelmére kelt a gyerekének, amikor még az eset részleteit sem ismerte. Érezhetően valamiért imponálni akart a fiának.

Saját gyereke volt kénytelen rászólni, hagyja már abba a kárálást, viselkedjen, örüljön annak, hogy ő már megállapodott az igazgatóval és a tanárával.

Ekkor a mama egy hirtelen váltással a fiatal kollégához fordult:
– Mostantól nem járhat magához a fiam

délutánonként szakkörre!

Hát, erre a büntetésre nem számított sem a gyerek, sem a tanára.

Pár nappal az eset után említette a kolléga, hogy az anyuka nem is tudja mekkorát hibázott, amikor eltiltotta Gyurit a szakkörtől, mert annyira tehetségesnek vélte a fiút, hogy – viselkedési problémái ellenére – vállalva külön felkészítését, az OKTV-n szeretne volna indítani. Nagyon sajnálta a kialakult helyzetet, hiszen az anya egy siker lehetőségétől fosztotta meg a fiát. Azt viszont örömmel tapasztalta, hogy attól kezdve a fiú durva órai megjegyzései elmaradtak, javult közöttük a viszony.

Többször is beszéltem hosszabban Gyurkával az évek során. Mindig szívesen vette, sőt örült, amikor kizárólag vele foglalkoztam. Sohasem alakoskodott, nyersen és őszintén kitalálta, ami a szívét nyomta. Rossz volt hallani osztályfőnöke lemondó hozzáállásáról, ahogyan a fiút kezelte. Néhány kudarcral végződött esetük után

felhagyott a viselkedés valódi okainak a keresésével, megmaradt a kisebb energiát igénylő megoldásnál: a büntetéseknél. Emiatt egyre romlott a kapcsolatuk.

Többször jeleztem az osztályfőnök kollégának, hogy ez a fiú a figyelmének elnyeréséért provokálja őt az óráján. Ne értékelje túl konfliktusait, mert azok valódi okai a családban gyökereznek. Próbáljon meg a gyerek lelki problémáihoz megértőbben közelíteni, biztosan meg fog nyílni neki is, csak adjon alkalmat rá.

Pár héttel később Gyurkánál rákérdeztem: hogyan alakult helyzete az osztályfőnökkel, meghallgatta-e valamikor. De a helyzet nem változott. Az elutasító osztályfőnöki hozzáállásnak pedagógiai következménye az lett, hogy a társai kezdetben burkoltan, később már nyíltan is kiközösítették. Egyszerűen a csoport átvette a vezető magatartását. Ebbe az intolleráns közegbe járt be naponta, így utólag nehezen tudom elképzelni, hogyan tudta ezt elviselni.

Mivel a nagyobb gimnazisták bizonyos tantárgyakat más osztálybeliekkel összevontan tanultak, sajnos, ez a pszichés bántalmazás járványként terjedt az évfolyamon. Logikus következményeként a felnőtt minta átvételének. Nem csodálkozhatunk azon, hogy Gyuri mind gyakrabban kiborult, feszültségeit és indulatait egyre nehezebben tudta kezelni az iskolában.

A pályaválasztás közeledtével, a tizenegyedik évfolyam vége felé, a diákok egyre jobban igyekeztek. Mivel zavarta őket az órai haladásban, még kevésbé tűrték Gyurka rendbontásait. A zavarás változatos for-

mái közé tartozott érzelmi tiltakozásként még az is, hogy váratlanul, felkészültségét megvillantva, nyeglén beleszólt az óra menetébe. Általában a legrosszabb pillanatban, lelőve akár a didaktikai poént is.

Az illető tanár pedagógiai intelligenciájától és helyzetfelismerő képességétől függött, mivé fejlődtek ezek a csaták.

Valószínűleg ezen érzelmi kilengései miatt a kollégák sűrűn emlegették depresszióra hajlamos gyerekként, mentséget keresve ezzel a viselkedésére, de a saját tehetetlenségükre is.

Ezért küldtük mi is Gyurkát gyermekpszichológushoz. A szakember megállapította, hogy esetében nincs szó depresszióról, ő inkább dühös volt az anyjára, mert sorozatosan figyelmen kívül hagyta szükségleteit, és rendszeresen belegázolt érzelmeibe, amikor beállított egy-egy újabb idegennel.

Ez volt visszatérő szomorúságának oka. Reálisan látta a helyzetét, volt elképzelése életpályájáról, tudott örülni apróságoknak, kötődött néhány emberhez. Gyurka meghálált minden biztató szót, vagy megértő gesztust, bárkitől érkezett.

Igyekeztem haragját áterelni és így feszültségét oldani, mentálhigiénés módszerrel, rávezetve a több szempontú értékelés hasznosságára. Ezek egyfajta önismereti, fejlesztő játékok voltak. Mindezek ellenére éreztem rajta, helyzete folyamatosan romlik az osztályban, a többség már kiközösítette.

Az utolsó években egyre nehezebbé vált a kapcsolattartásunk, mert már nem

megmaradt a kisebb energiát igénylő megoldásnál: a büntetéseknél

a pszichés bántalmazás járványként terjedt az évfolyamon

tanítottam. Abban állapotunk meg, hogy kéthetente meglátogat, és tájékoztat dolgairól. Természetesen iskolai teljesítményét az osztálynaplóból folyamatosan figyelemmel kísérhettem, és az őt tanító kollégáktól is naponta hallottam felőle.

Megszaporodó iskolai lógásai miatt többször felugrottam hozzájuk, az okokat tudakolva. Volt rá eset, hogy azért hiányzott, mert az anyja és az éppen aktuális élettársa alaposan összekaptak, ebbe aztán ő is belekeveredett, aminek jól látható nyomait viselte az arcán, és emiatt szégyellt kimenni az utcára.

Otthoni szorongásairól, lelki sérüléseiről korábban legtöbbször a kérdéseiből tudhattam meg.

– Tessék mondani, mikor jogos megverni egy gyereket?

– Miért kell nekem szót fogadnom egy ismeretlennek, akit anyám megint felhozott?

– Miben korlátozhat engem egy számomra idegen?

Lassan összeállt a szomorú kép: Gyurkának tizenhat éves koráig őt „apukát” kellett kibírnia az anyja mellett, aki minden előzetes jelzés nélkül, egyszerűen hazavitte különböző előéletű és általa is felszínesen ismert élettársait. Olyankor neki azonnal, nem egyszer az éjszaka közepén, a saját kis kuckójából át kellett hurcolkodnia az „átjáró” nagyszobába, amiért helyből utálta a „legújabbat”, de különösen az anyját, aki sohasem volt tekintettel rá.

Persze, akadt köztük „jó fej” mérnök is, akit később megkedvelt és számíthatott rá a matekban. „Kár, hogy csak egy évig élt nálunk!”- mondta róla.

A legutolsó egy hatalmaskodó „vadállat” volt, sűrűn eljárta a keze, ha ellentmon-

dott neki a kamasz fiú. Amikor beivott, minden ok nélkül ordított és megverte őket.

Aktuális mulasztása okát megtudni mentem hozzájuk. Éppen egy ilyen eset

után találtam otthon, olyan rossz állapotban, hogy azonnal orvoshoz kísértem látélet felvételére. Az édesanyja, aki mind-

addig együttműködést mutatott velem, önmagából kikelve, még aznap feljelentést tett az önkormányzatnál az iskola beavatkozása miatt. Olyan ostoba volt, hogy a gyámügyön még az orvosi szakvéleményt is meglegte, ami szerint a fia kis híján elveszítette a látását a párja brutalitása miatt. Azt is „corpus delicti”-ként akarta felhasználni ellenem.

Azonnal ügygyé terebélyesedett Gyurka története, amikor az orvosi látélet szerint kiderült, hogy átmenetileg elvesztette a látását az egyik szemére.

Végre a szociális munkás kolléganő, akivel a család ügyében évek óta kapcsolatban voltunk, a fizikai bántalmazás miatt hivatalos eljárást indított. Évekkel később elismerte, túl sok időt fordított a szülői nevelés átprogramozására, újabb és újabb együttműködési szerződésekre, mert a mama mindig visszaélt a helyzettel, esze ágában sem volt megváltozni. Csak áltatta a családgondozót és a pszichológust azzal, hogy többé nem fogja a fiát hasonló veszélynek kitenni.

Az évek során Gyurka súlyosbodó dolgairól (trágár szóhasználat, dohányzás, csavargások, rongálások, italozás az iskolai kiránduláson, verekedések stb.) folyamatosan kapott minden partnerintézmény jelzéseket tőlem és az osztályfőnöktől. A korábbi iskolai kihágásai kevésnek bizonyultak az intézkedéshez, még Gyurka lefelé tendáló

ügygyé terebélyesedett Gyurka története

év végi bizonyítványával és növekvő óraszámú mulasztásaival együtt is.

Amint elővették az anyát, és tárgyalásra került sor, színlelt jóindulatának álcáját levetve, ellenséges hangra váltott. Mindenben az iskolát hibáztatta, sőt, letagadta mindazt, amit mi a fiáért tettünk éveken át. Semmiféle belátásra nem volt hajlandó.

Akkor kezdett csak ocsúdni, mikor a fia kapott szót, és megemlítette azt az anyai „színjátékot” is, amit egykoron előadott nekünk az igazgatói szobában. Tudta jól, az egész csak arra irányult, hogy megnyerje őt, a legújabb nevelő apuka elfogadása érdekében. Ezt már nem tagadhatta le, mert többen ott voltunk a szem- és fültanúk közül. Emlékeztette anyját, mindvégig tisztában lehetett az illető férfi brutalitásával, mert már neki is lekent néhányszor. Legutóbb a fiú állt közjük. Keményen állta az ütleget, a rúgásokat, a fojtogatást. Csak védekezett,

ezért volt olyan sok súlyos sérülése. Ennél a pontnál az anya elsírta magát.

Gyurka már jócskán az ifjúkorba lépett, ezért a tárgyaláson megkérdezték szándékáról, ki mellett képzei el a jövőjét.

Határozottan kérte: a nagyapjánál, vidéken, ahol a közeli középiskolában szeretne érettségit tenni. Nyaranta nála mindig biztonságban

érezte magát, szereti az öregapját.

A napokban láttam a tévében nyilatkozni Gyurkát. Bár sokat változott, azonnal felismertem. Nagyon-nagyon megörültem neki. Jó volt hallgatni okos érvelését, szakmai hozzászólását egy mezőgazdaságról szóló riportban. A szeme fölött látszott az a bizonyos heg, amit az utolsó nevelőapja okozott. Alighanem a legvégső pillanatban avatkozott közbe a hivatal, és jó döntés született. (Vajon az anyjával most milyen lehet a kapcsolata?)

mindenben az iskolát
hibáztatta



„TUDÁS – HATALOM” – SAJTÓFOTÓ A HATVANAS ÉVEKBŐL

Az új nemzedék Budapest egyik új lakótelepén, a Csepel-Csillagtelepen.

A Tejút utcai 12 évfolyamos iskola III. osztályos növendékei tanulmányi sétán megtekintik a termelőszövetkezeti zöldség-kertészetet a lakótelep határában.

(MTI Fotó, Fényes Tamás felv.)

NYISZTORNÉ DEBRECZENI ÁGNES

Két kórház-pedagógiai történet

Sári

Tanítványom az 5. osztályt kezdte el szeptemberben egy kistelepülésen. Két-három hetet járt iskolába, amikor eltört a lába. Először a környékbeli nagyvárosban kezdték meg a vizsgálatokat. A vizsgálatok után kiderült, hogy csontdaganata van.

Derékig tartó gipszet kapott, amely fekvésre kényszerítette. Már az Ortopéd Klinikán találkoztunk, s a biopsziaműtetet követően hamarosan megerősítették, hogy a csontdaganat rosszindulatúvá változott. Mint kiderült, abban reménykedtek, hogy megmenthető a kislány lába, nem kell

amputálni, ezért hozták fel a szülők Budapestre.

A Tűzoltó utcai Klinikán megkezdődött a kemoterápiás kezelés. Heteken keresztül nem lehetett otthon, de még levegőn is csak akkor volt, amikor egyik kórházból szállították át a másikba. A törékeny testalkatú kislány hatalmas lelkierővel rendelkezik.

A vele töltött idő számomra jelent mindig tanulást! A nevelőapja van vele legtöbbször, aki csak a betegség kezdete előtt fél évvel került a családdal közelebbi kapcsolatba. Sári (nevezzük így a gyermeket) vér szerinti apja szeptember óta egyszer sem látogatta meg lányát, de állítólag jobb is, mert súlyos alkoholist. A nevelőapa viszont olyan példamutató szeretettel viszonyul Sárihoz, hogy kettőjük kapcsolata külön megérdemelte legalább egy újságcikket, mellyel

az ágyakat még egy paraván se választja el, s bizony ez fekvőbetegeknél, akiknek a szükségüket is fekvéssel elvégezni, igen káros

példát mutathatnának másoknak. Bár nem tanult ember, gazdálkodással foglalkozik, mégis mindig támogatja nevelt lányát a tanulásban. Egyszer se fordult elő, hogy ki akartak volna bújni bármelyik óra alól! A házi feladatokat mindig elkészítik, büszké rá, hogy milyen jól tudja a tanultakat Sári. Gyakran ő maga is ott ül az órákon – már ha van hely, szék, s ketten is elférünk az ágy mellett –, s azokat érdeklődve hallgatja. A tanulást úgy kell elképzelni, hogy van egy ötágas kórterem, általában minden ágyon fekszik valaki, a gyerekek mellett van egy szülő, s a nővérek, orvosok gyakran jönnek-mennek. Az ágyak szinte egy-

máshoz érnek. A szobában vegyesen fekszenek fiúk és lányok. Az ágyakat még egy paraván se választja el, s bizony ez fekvőbetegeknél, akiknek a szükségüket is fekvéssel elvégezni, igen káros. Gondoljunk csak bele! Már többször

jeleztük ezt a problémát, mindenki egyetértett azzal, hogy ez így nem jó, de kicsi a hely. Hol vérnyomást, hol lázat mérnek, hol vizsgálatra szólítják valamelyik beteget, hol sípol az infúziós szerkezet, jelezve valamit. Így bizony a figyelem nem túl könnyű feladat, se diáknak, se tanárnak. Sári azonban próbál koncentrálni, de azért egy-egy telefon, vagy váratlan esemény őt is kibilblenti. Igyekeznek teljes felszerelést hozni, azonban kevés a holminknak a hely. Sajnos az amputáció is megtörtént, az egyik lábát le kellett vágni, hogy a rák ne támadjon to-

vább. Azóta a kezelések között hazamehet, de ha kemoterápia után lázas, citopén állapotba kerül, akkor rohanni kell, s a táska természetesen otthon marad. Ekkor egy lapra írunk, hozom azt a tankönyvet, ami nekem van, s úgy haladunk. Ez azért nem egyszerű, mert az iskolámnak nincs arra kerete, hogy a mindig érvényben lévő, évente változó tankönyveket évfolyamonként, s minden tantárgyból megvegye. (Ezért én a magam részéről örültem annak az intézkedésnek, hogy korlátozódik a tankönyvek száma.)

Tanítványom értelmes, érdeklődő kislány, bár egy kicsit az önkifejezése nehézkes. Az apahiány, s még inkább a zaklatott évek őt sem hagyták nyom nélkül. Alulértékeli magát, ha dolgozatot ír, mindig arra számít, hogy nem sikerül jól. Ezért feladatommak érzem azt is, hogy segítsen abban, hogy bízzon magában a tanulás terén is. Felvettük az anyaiskolájával is a kapcsolatot, ahol ehhez hasonló helyzettel még nem találkoztak. Sohase volt még magántanulójuk, fogalmuk sem volt, mit kell ilyenkor tenni. Segítőkészeknek mutatkoztak, bár sajnos jellemzően, a kezdeti lelkesedést a hétköznapi feladatai felülírják, s nem küldik el, hogy az osztály hol tart, milyen feladatokat oldanak meg, így haladunk a magunk tempója szerint. Sokan persze úgy gondolják, helyesen, hogy egy ilyen beteg gyereknek a gyógyulás a legfontosabb, s ez így is van! De az is fontos, hogy tudja, ez az állapot átmeneti, számítanak rá, várják vissza az osztályba, s az is, hogy ne kelljen vizsgáznia. Ez adja a reményt, s a jövőképet! Az sem mindegy, hogy kell-e osztályozó vizsgát tenni, – ami minden gyereknek stresszt jelent –, vagy elfogadják a mi jegyeinket. Ezért is jó, ha folyamatosan tanulunk, s az ajánlott jegyek

alapján lezárható lesz. Sajnos Sári esetében a félévi bizonyítvány nem született meg, pedig keményen dolgozott. Úgy ítélték meg az anyaiskola tanárai, hogy túl jók a jegyei az előző évhez képest, akkor ugyan is négyesei is voltak, most meg ötösöket

kapott tőlünk. Gyakran előfordul, s nemcsak Sári esetében, hogy a velünk való egyéni tanulás jobb eredményt hoz, mint az osztálytermi. Nekünk van időnk visszatérni egy meg nem értett részlethez, bár-

mit megkérdezhet tőlünk, s persze mindig dicsérjük, s biztatjuk a gyerekeket. Előre megbeszéljük, ha feleletjük vagy dolgozatot írunk. Természetesen azt is mondhatja, hogy még nem készült fel rá, vagy nem érzi jól magát. Akkor majd legközelebb! – mondjuk. Nem az a fontos, hogy aznap tudja-e azt a tananyagot, hanem hogy ez a tudás vagy képesség majd meglegyen évvégére.

Később kiderült, hogy a felsős tanárok nem is igazán ismerik a kislányt, az osztályfőnök angol szakos, aki amúgy is csak a fél csoportot tanítja! Azt üzenték, hogy majd év végén figyelembe veszik az eddigi eredményeit. Ez a hír mindnyájunkat lelombozott, így megkértem az intézményem igazgatóját, ő is beszéljen az anyaiskola vezetőjével, s ez már sikeres volt.

Sárit kevésbé viselte meg a furcsa megközelítés, mint minket, hiszen mi tudtuk, hogy valóban komoly teljesítmény van a jó jegyek mögött. Talán a korábbiakból az is kitűnt, hogy nem mindig egymást követő napokon, előre megbeszélt időpontban, órarend szerint tanulunk. Ennek az egyik oka, hogy én más kórházban is tanítok, nem csak a Tűzoltó utcában, s előfordul, hogy mikor én legközelebb ott leszek, addigra ő hazamegy. Jó esetben a kezelések között két hét szünet is lehet, amit otthon

tölt, s ilyenkor újra fel kell vennünk a fonalat. A múltkor szövegértő feladatlapokat töltött ki otthon, s hozta, hogy együtt javítsuk ki! Segítem őt irodalomból, történelemből, nyelvtanból. Ezekre a tantárgyakra az iskolában összesen minimum hat óra áll rendelkezésre. Nekünk ennyi nincs, mert három kórházi osztályon tanítunk a matematika szakos kolléganőmmel 5–12. évfolyamig. Az alsósokkal tanítónő munkatársam tanul. Sárinak van egy öccse, akivel az édesanya van otthon, de hétvégeken ő is jön látogatni kislányát, s olyankor a nagygyógyás az öcsire. Az anyuka boltot vezet a faluban, azt se hagyhatja magára, hiszen a betegség sokba kerül.

Reméljük, elérjük a célunkat, s talán a következő tanévben már nem magántanulóként folytatja a hatodik osztályt, s nem lesznek pótolhatatlan lemaradásai. Erről mi azonban már ritkán értesülünk. Ha meggyógyult a gyermek, érthető módon már senki sem szeret viszszagondolni a kórházi időkre, így gyakran a kapcsolat is megszakad. Visszajelzést már ritkán kapunk! Ez is a munkánk sajátossága. Valóban szolgálatot teljesítünk, s bár tudom, hogy fontos a munkánk, de nem leszünk rivaldafényben sohasem. Azért a sorban valahol mi is helyet kapunk, s ez így van jól!

Dani és Eszter

Eszter kilencedikes volt tavaly, amikor megismertem az Ortopédiai Klinikán. Daganatos betegsége miatt műtötték. Bájos, jól nevelt, vidéki gimnazistaként rögtön belopta magát a szívembe. Szülei is nyitottak, érdeklődőek voltak, örültek a kórházi tanulás lehetőségének, hiszen tudták jól, Eszter magántanuló lesz, s ki tudja mikor mehet újra együtt a többiekkel a gimibe.

Az mindig egy erős motiváció a kórházi munkához, hogy a betegség leküzdése után, ha ez sikerül, akkor a régi osztálytársakkal folytathassák a tanulást. Dani egy másik vidéki középiskola kilencedikes diákja volt, s mindketten a Halotti beszédnél tartottak. Egyikőjük a kilences, másikójuk az ötös kórteremben feküdt. Daninak a lábát nyújtották, ez is fájdalmas beavatkozás, amit többször is meg kell tenni ahhoz, hogy a közel tíz centis különbség megszűn-

jön a két lába között. Nekik kívülről meg kellett tanulniuk ezt a régi szöveget. Bámultam, ahogy Dani hibátlanul elmondta az egészet. Bevallom, én csak néhány sort tudok. Gondoltam, de jó lenne, ha ezt Eszter is

hallhatná! Megkérdeztem a fiatalokat, benne vannak-e, hogy együtt folytassuk a tanulást. Dani a lányos kórteremben is elmondta a szöveget, itt is mindenkit lenyűgözött! Az óra jól sikerült, gyorsan repült az idő. Aztán mindketten eltűntek a látószögemből. Én másik telephelyre kerültem, a Tűzoltó utcai gyermekkórházba. Sajnos az onkológiai osztályon Eszterrel újra találkoztam, s tanultunk, amikor állapota ezt megengedte. A kezelések mellékhatásaként a szív működése nagyon legyengült, műszívre volt szüksége. Rettenetesen féltettük! Azóta csak akkor találkozunk, ha kontrollvizsgálatra jön. Ilyenkor váltunk néhány szót.

A múlt héten is találkoztunk, s sugárzóan gyönyörű volt Eszter. A műszív, mint egy kis ridikül a vállán, olybá tűnt. Dicsértem szépségét, s megemlékeztem, hogy azt csiripelik a verebek, hogy kivirágzásához valamelyik fiatalember is hozzájárul. Boldogan bólogat, szülei is. Érdeklődöm a szerencsés fiatalember kiléte felől. Hát nem tetszik tudni? Dani az! – mondja.

Értetlenül nézek. – Hát Ön ismertetett meg vele, amikor áthívta, hogy mondja el

Mindketten a Halotti beszédnél tartottak. Egyikőjük a kilences, másikójuk az ötös kórteremben feküdt.

nekem a Halotti beszédet! – Már emlékeztem.

– Tetszik tudni, ő is sok minden ment át, így megértjük egymást. Már voltunk is náluk! – S ragyog, és mesél a kedveséről, az életről, ami jár, s kijárna minden fiatalnak. S én is boldog vagyok. Akkor, annak a napnak volt értelme, ha

nem is a tananyag, a Halotti beszéd, de valami fontosabb...

Ezt miként írom bele a portfóliómba? Vajon ez sikerkritérium? Nekem az! Pedagógiai? Talán. Nekem azt jelentette, van értelme a munkámnak, még ha nem is pontozható.



„TUDÁS – HATALOM” – SAJTÓFOTÓ A HATVANAS ÉVEKBŐL

Új iskola a IV. kerületben – Ismerkedés.

Ez év szeptember 1-jén adtak át Újpesten, a Fóti úton egy 16 tantermes iskolát. Ez év szeptember 1-jén adtak át Újpesten, a Fóti úton egy 16 tantermes iskolát. A modern, minden igényt kielégítő iskolát tizenötmillió forintos költséggel építették. A tantermeken kívül két napközi-úttörőszoba, szertárak és tusolóval felszerelt tornaterem áll a gyermekek rendelkezésére.

(MTI Fotó, Molnár Edit felv.)



MOLNÁR EDIT KATALIN

A tanári tervezés tanulásának és tanításának vizsgálata¹

KITEKINTÉS

BEVEZETÉS

A tanári tervezés jellemzésére az ezredfordulón publikált adatokat *Kotschy* (2001), de a terület kérdései hazánkban nem kerültek a kutatások középpontjába. A tanárképzés képzési és kimeneti követelményei (15/2006. OM rendelet, 8/2013. EMMI rendelet) és a tanári tudás sztenderdjei (*Kotschy*, 2011) hazánkban is kitérnek a tanári tanítás tervezésének fejlődésére. A tervezés ajánlott módszereinek bősége a

szakirodalma (az elméletet összefoglalja *Kotschy*, 2000; jó minőségű tananyagok is hozzáférhetők, pl. *Kotschy*, 2003a, 2003b, 2013; *Hunyadiné és M. Nádasi*, 2008; *Bárdossy*, 2011; *Bárdossy és Dudás*, 2009; vagy *Good és Brophy*, 2008). Arra azonban, hogy milyen hatásfokkal tanítjuk a gyakorlatban, és valójában hogyan tanulunk meg tervezni tanítási-tanulási folyamatokat, jóval kevesebb figyelem jut. E kérdések jelentőségét kiemeli, hogy a tervezés nemcsak általános, hanem tartalomhoz kötött elemeket is tar-

a tervezés folyamata, döntései gyakran rejtve maradnak

talmaz. Ahogyan nem elegendő bármely tárgy jó hatásfokú tanításához, ha pusztán az adott tartalmi területen van gazdag, jól szervezett tudásunk, a tervezés tanításához sem elegendő, ha a mentor maga tud terveket létrehozni: ki kell alakulnia a tervezés tanításához kötődő pedagógiai tartalmi tudásnak is. Ezt viszont nehezíti, hogy a tervezés folyamata, döntései gyakran rejtve maradnak. Fokozottan érvényes rá, hogy láthatatlan folyamat (*Norman*, 2010), amelyet a szakvezetők, mentorok nem feltétlenül tudnak vizsgálhatóvá és könnyen ala-

kíthatóvá tenni a tanárjelöltek számára.

Szakirodalmi áttekin- tésben a tanári tervezés tanítása-tanulása az utóbbi években zajlott empirikus vizsgálatainak áttekinté-

sével kívánom megmutatni, mit tudunk a tanárjelöltek, a kezdő és a gyakorló pedagógusok tervezés terén zajló fejlődéséről, illetve arról, a mentorok hogyan tanítanak fiatal kollégákat tervezni. Először a nem pedagógiai végzettségű tanárok (pl. egyetemi oktatók) tervezését tárgyalom, amely a spontán alakuló pedagógiai tervezés

¹ A tanulmány a Tanárképző Központok működési standardjainak és akkreditációs szempontrendszerének kidolgozása (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0010) projekt keretében készült tanulmány rövidített, átdolgozott változata.

jellemzőire mutat rá. A tanárjelöltek fejlődésének viszonylag gazdag nemzetközi irodalma számos kérdést tesz fel a tervezésről is; ezekből figyelemre méltó problémaként kép rajzolható ki. Kevesebb a tervezést fejlesztő kapcsolat vizsgálata a tanárjelölt/kezdő pedagógus és szakvezetője/mentora között; e vizsgálatokból néhányat részletesebben ismertetek. Mivel az eredményeket részben az alkalmazott kutatási módszerek határozzák meg, itt ezeket is jelzem. Végül a gyakorló pedagógusok fejlődésének szintén szerényebb vizsgálati adataira térek ki.

A tanári tervezés klasszikus elméleti modelljeit (döntéshozatali és problémamegoldó) *Kotschy* (2000; 2013) már bemutatta. A folyamat lezajlását a napi gyakorlat vizsgálata komplexebbnek rajzolja, de a modellek elemei jól azonosíthatók (ld. pl. *Kimmel*, 2012). A kérdés irodalma a klasszikus vizsgálatok óta a szociokulturális, illetve dialogikus elméletek felé fordult (pl. *John*, 2006). A gyakorlat, a tanári közösségek kommunikációjának szerepe kiemelkedik, a tanári mesterséget gyakorlók közösségébe való szakmai szocializáció részeként értelmezik a tervezés tanulását. Hangsúlyos a pedagógiai gyakorlati tudás gyarapodásának jelentősége. Ez arra utal, hogy a tanítás tervezése és a kivitelezés együtt fejlődik.

A TANÁRI TERVEZÉS SPONTÁN FEJLŐDÉSE

Csak néhány olyan vizsgálatot tártam fel, amelyek tanítással foglalkozó, de tanári képzést nem kapott személyeket vizsgáltak,

így a tanítás tervezésének kezdeteit jellemezhetik. *Oleson és Hora* (2014) 53. nem tanári végzettségű felsőoktatási oktatót kérdezett ki és figyelt meg. Alanyaik tanítására fontos hatást tettek különböző forrásból származó korábbi tapasztalataik.

Fontos volt számukra az, ahogyan őket tanították a tanáraik, de az is, hogy ők maguk hogyan tanultak. A diákszerep mellett oktatói szerepben óramegfigyelésekből, szakmai fejlődési alkalmak-

ból, más oktatókkal folytatott megbeszélésekből tanultak, de kutatói háttérük és nem szakmabeliekkel folytatott beszélgetéseik tanulságai is hatottak a tanításukra.

Mumba, Chabalengula, Moore és Hunter (2007) 15 olyan USA-beli személy tervezését vizsgálta interjúkkal és tartalomelemzéssel, akik matematikai, illetve természettudományos MSc vagy PhD tanulmányaik alatt rendszeresen tanítottak a közoktatásban. Alanyaik igyekeztek figyelembe venni a diákok jellemzőit (kor, képességszint, évfolyam, osztályméter, településtípus, az iskolában rendelkezésre álló felszerelés). Az óra céljaihoz és követelményeihez igazodva határozták meg és rendezték el annak tartalmát, s mindebben nagy mértékben támaszkodtak az osztályokat tanító pedagógusok segítségére. A tervezés során változatos forrásokat használtak (a szaktudományi háttérrel, a tananyagot és a tevékenységeket illetően egyaránt).

Ezek a vizsgálatok azt valószínűsítik, hogy a tanári tervezés spontán fejlődése a tananyag és a tanulók iránti növekvő nyitottsággal jellemezhető, és a saját tapasztalat, elsősorban a saját tanulási folyamatok, szokások nagyban befolyásolják.

A TANÁRJELÖLTEK NEHÉZSÉGEI A TERVEZÉSBEN

Az áttekintett szakirodalom a feltett kérdések sokfélesége miatt számtalan nehézségre mutat rá, ritkák az egybeesések. A tanári tervezés tanulása nehéz és lassú folyamatnak tűnik, akármilyen előzetes tudással és tapasztalattal vágnak is bele a jelöltek élet-szerű helyzetekben vagy a tanítási gyakorlatuk során. El kell fogadnunk, hogy ezen nehézségek előfordulása természetesen, és keresnünk kell a lehetőségeket, hogy megfelelő segítséget adhassunk, leküzdésük időtartamát rövidíthessük.

A kevés hazai, tanári tervezéssel foglalkozó publikáció közül *Mrázik* (2014) kutatása rámutat néhány nehézségre, amelyek a nemzetközi tapasztalatokban is megjelennek. Tanári mesterszakosok portfólióinak elemzése során a továbblépést megnehezítő jelenséget említ (85. o.): „A felszínre kerülő saját (hallgatói) élmények gyakran reflektálatlanok maradtak a tanárjelölt részéről”, így a korábban látott min-ták elemzését, konstruktív felhasználását sem találta jellemzőnek. Problematikusnak látta a bennük szereplő tervek elméleti alátámasztottságának hiányát, akár a tanulásszervezési mód megválasztásánál, akár a tanulási környezet egyéb elemeinek az átgondolását tekintve; gyakran hiányzott a tanulásszervezési mód kiválasztásának indoklása is (84–85. o.). Hiányolta az eredmények és az értékelés tervezését is.

Általános észrevételek a tervezési folyamatról

A legfontosabbként két észrevételt emelnék ki. *Nilssen* (2010) rámutat, hogy a tanárjelöltek a tanítás fogalmát, összetettségét még nem értik teljesen. *Norman* (2011) szerint a tanárjelöltek eleinte vagy a tananyagra, vagy a tanulói tevékenységekre tudtak odafigyelni a tervezésben, ám a kettőre együtt nem.

a tanárjelöltek eleinte vagy a tananyagra, vagy a tanulói tevékenységekre tudtak odafigyelni a tervezésben, ám a kettőre együtt nem

Fernandez (2010) felfigyelt arra, hogy a saját terveiket kevésbé kritikusabban tudták kezelni. Az előkészítő tanulmányok után is marad tennivaló, a pedagógiai problémák és a tanítandó tananyag alaposabb

megértése (*Fernandez*, 2010), valamint a tanárjelöltek társas és kommunikatív kompetenciái (*Wette*, 2010) terén. Fontos fejlesztési feladat továbbá megértetni, hogy a tervezés minősége tükröződik a tanítás eredményességében (*Mutton, Hagger és Burn*, 2011). A tervezés előrejelző gondolkodás (*anticipatory reflection*; *Ruys, Keer, és Aelterman*, 2012, 352. o.); ilyenként tanulandó, fejleszthető.

Bage, Grosvenor és Williams (1999) tárgyalta a prediktív tervezés és a reagáló tanári viselkedés közötti ellentétet és lehetséges harmóniát. Az előbbi a tantervi előírások napi gyakorlatra fordítását, óratervezést jelent, az utóbbi a tanulói igényeknek megfelelő tanulásszervezést, aktuálisan felmerülő helyzetek kezelését, rugalmasságot. *Bakır* (2014) adatai a kettő együttes tanulását sugallják.

Elméleti alapok tanulása, alkalmazása

Visszatérő probléma, hogy a tanárjelöltek a korábban, tanulmányaik során elsajátított elméleti alapokat kevésbé tudják alkalmazni. *Beyerbach* (1988) ugyan arról számolt be fogalmi térképek elemzésével, hogy a fogalmi differenciálás, a hierarchikus szervezés, illetve a szakmai terminológiahasználat növekszik az elméleti kurzusok során, de ő csak a tanárképző felsőoktatási intézmény egy kurzusa eredményét vizsgálta. Ugyanakkor *Ruys, Keer és Aelterman* (2012) kimondottan néhány kiválasztott kulcsfogalom megértésére irányuló műhelyfoglalkozás után tapasztalta, hogy ezek értelmezése mégsem sikerült minden tanárjelölt résztvevőnek. A tervezéssel foglalkozó angolszász tankönyvek ugyan régóta „lefordítják” az elméleti kifejtéseket konkrét tanítási tanácsokra (pl. *Gage és Berliner*, 1992; *Biehler és Snowman*, 1986), *Graff* (2011) mégis azt tapasztalta, hogy tanárszakosainak nehéz az elméleti alapok és a gyakorlati tanácsok közötti kapcsolat megteremtése.

Pedagógiai tartalmi tudás

A vizsgálatok fókusza tipikusan a tanóra tervezése. Ennek feltárt problémái a következő csoportokba rendezhetők:

- a célok kijelölésének sikerességéről ellentmondó adatok jelennek meg; ezek a képzési programok vagy a vizsgálat alapjául szolgáló tervezési feladatok különbségeit is jelezhetik (ám a felkészítés módjáról nem adnak adatokat; pl. *Gülten*, 2013);

- a tanulói figyelem felkeltése, fenntartása (pl. *Bakır*, 2014; *Fernandez*, 2010);
- tartalom tervezése: célokhoz és tartalomhoz és illő (aktív) tevékenységek kiválasztása és sorba rendezése, az óra dramaturgiájának megrajzolása (pl. *Isotani és mtsai*, 2013);
- differenciálás (pl. *Mutton, Hagger és Burn*, 2011);
- a tanári nyelvezet megválasztása: terminológia, utasítások, kérdések (pl. *Sezen-Barrie, Tran, McDonald és Kelly*, 2014);
- időkezelés (pl. *Ruys, Keer, és Aelterman*, 2012);
- csoportszervezés, csoportbeli szerepek, feladatok, a csoportmunka segédletei (pl. *Isotani és mtsai*, 2013);
- az értékelés tervezése (pl. *Ruys, Keer, és Aelterman*, 2012);
- a rugalmasság fontosságának megértése és felkészülés váratlan helyzetekre (pl. *Basturkmen*; 2013).

Sémahasználat

Érdemes kiemelni a tervezés és tanulása segédleteként kínált sémák, minták, dokumentumok kérdését. *Graff* (2011) a tanárjelöltek igényét figyelte meg ezek használatára; több szerző pedig arról számolt be, hogy ezek segítették őket a tanulás során (*Broderick és Hong*, 2011; *Balassa*, 1998; *Liyanage, és Bartlett*, 2010). Ugyanakkor a háttértudás és reflektív gondolkodás hiányosságai miatt többen meg is kérdőjelezik ezek használatának a módját, eredményességét, hatékonyságát (*Nilssen*, 2010; *Mutton, Hagger és Burn*, 2011; l. később).

TANÁRJELÖLTEK TERVEZÉSÉNEK FEJLESZTÉSE: NÉHÁNY KUTATÁS

Egy longitudinális vizsgálat

Mutton, Hagger és Burn (2011) három éves longitudinális vizsgálatának beszámolója 17 brit természettudomány-, illetve matematika szakos tanárjelölt fejlődését követte a tanárképzőn és az első két gyakorlati évükben interjúk és megfigyelések alapján. A tervezésbeli fejlődésük íve egyrészt látványos (404. o.), ugyanakkor ez a saját tanulásukban nem került a középpontba. A három év során felismerték a rugalmasság fontosságát, s azt, hogy a tervezés tükröződik a tanítás eredményességében; megtanultak adott helyzetekre tervezni és különböző stratégiákat alkalmazni. Eleinte nagyban támaszkodtak mások kidolgozott terveire és ötleteire, vagyis a tervezés inkább azt jelentette, ezeket hogyan tudják adaptálni a maguk számára. A szerzők úgy találták, hogy a folyamatterv készítése (*detailed planning*), a különböző diákpulációk szükségleteinek való megfelelés, a váratlan helyzetekre felkészülés állt a tanárképző év középpontjában. A gyakorlonoki évek során az önálló tervezés, a sok új tanítási helyzet és az időkorlátok megtanulása, a rugalmasság fejlesztése, majd a helyzetekhez alkalmazkodás került az előtérbe (406–407. o.).

Az interjúk értelmezésekor *Mutton, Hagger és Burn* (2011, 408–413. o.) három módon tekint a tervezés fejlődésére: mint az előrejelzés finomodására, mint a forrástól könyvek szerepének megértésére, és mint széles fejlődési ívre, amelyben a tervezés és a tanítás tanulása egymást kölcsönösen

a tervezés és a tanítás
tanulása egymást
kölcsönösen erősítő
folyamatokként jelennek
meg

erősítő folyamatokként jelennek meg. Az előkészítő tanulmányok hatása nem emelkedett ki; az aktuális tanítási helyzetek segítettek többet a fejlődésben. A szerzők a tervezési dokumentumokhoz adott ellenőrzőlistákat akkor tartják hasznosnak, ha ezek használatát kíséri egy jelentésteremtő diskurzus is, amely a tervezés és a tanóra megtartása közötti kölcsönös kapcsolatot helyezi a középpontba. Ehhez kapcsolódóan fontosnak tartják, hogy a tanárjelöltek visszajelzést kapjanak a tervezésről magáról is, ne csak a kivitelezés színvonaláról (413. o.).

Mikrotanításra épülő fejlesztések

Sezen-Barrie, Tran, McDonald és Kelly (2014) 23 amerikai tanárjelölt pármunkában folyó mikrotanítását vizsgálta (ese-

ménytérképpel; videofelvétellel támogatott felidézéssel, illetve a félév végén írott reflexiót is adtak az alanyok). Alanyaik elsősorban szövegekre (tervezési dokumentumok, feladatlapok, tananyagok) összpontosítottak

a tanulási folyamatuk során, kevésbé a gyakorlóközösség hagyományaira, a szövegek alkalmazására és alkalmazásuk kontextusára. Utólag, a videofelvételekhez fűzött kommentárjaikban fogalmazták meg a tanárjelöltek a céljaik elérését akadályozó problémákat, melyek: saját tanítási képességeik szerény volta, a tudományos jelenségek elmagyarázásának megtapasztalt nehézsége, a (tanári és tanulói) tervezett tevékenységek megvalósítása, a tanulói figyelem felkeltése, fenntartása.

Fernandez (2010) esettanulmányában 18 amerikai tanár szakos diák fejlődését

vizsgálta egy tanári bevezető kurzuson, ahol a diákok mikrotanítási gyakorlatát tanórákutatással (*lesson study*) kombinálták. A tanítás előtti, illetve utána átdolgozott óravázlatok, mikrotanítási óravázlatok, csoportmegbeszélések átiratai, megfigyelések, terepen készült feljegyzések, mikrotanítási reflektív beszámolók és utólagos kikérdezés szolgáltatott adatokat a tanári fejlődés vizsgálatához. A tanárjelöltek számára fontosnak bizonyult a tartalmas megbeszélésekkel segített aktív tanulás, tervezés és gyakorlat, a nagy tudású oktatók támogatása, a kollaboratív mérlegelés folyamata

(*collaborative deliberation-in-process*), akárcsak a kipróbálás, elemzés, átdolgozás lehetősége (359-361. o.).

A szerző szerint a tanárjelölteknek mikrotanítás segítségével sikerült jobban a tanulási célokhoz igazítani a tervet, jobban próbáltak reagálni diákjaik matematikatanulására a közös diszkusszió során; a tanárközpontúságot kezdte felváltani a tanulóközpontúság. Míg eleinte a tankönyvet követendőnek és alapvetőnek tekintették, a folyamat során változatos oktatási anyagokat és eszközöket kezdtek használni; elkezdtek aktív tevékenységeket és életszerű példákat keresni. Gondot fordítottak a tanítandó anyag alaposabb megértésére, alternatívák megfontolására, a használandó terminológia kiválasztására. Kezdték általános pedagógiai kérdéseket is figyelembe venni. Például felfigyeltek arra, ha a diákjaik adott esetben nem vonódnak be a tanórai eseményekbe, hanem passzív vagy aktív módon kivonják magukat azokból. Ezért különböző tanulásszervezési lehetőségek alkalmazásával próbálkoztak (358. o.). Megmutatkoztak annak a jelei, hogy maguk is árnyaltabban gondolkoznak a matematikai, illetve pedagógiai prob-

lémákról, és megtanulták kritikusabban kezelni a saját terveiket, egyre inkább igyekeztek a tanulói fejlődést támogató tanulási környezetet létrehozni.

Kooperatív-kollaboratív tanulásszervezés tervezésének tanulása

Ruys, Keer és Aelterman (2012) 100 másodéves belga tanítójelölt 323 óravázlatát vizsgálta egy, a kollaboratív tanulásszervezés

elsajátítását célzó kurzuson. A képzés keretében az alanyok már voltak egyszer tanítási gyakorlaton; a kollaboratív tanulásban a minta felének volt tapasztalata diákként, de az elméletet nem na-

gyon ismerték; ezért a kurzushoz kapcsolódóan háttérként kollaboratív tanulás workshopon vettek részt mindannyian. Tanulmányi feladatként kollaboratív tanulásra épülő óravázlatot készítettek a gyakorlótanítás előkészítésére, amelynek a feladat szerint tartalmaznia kellett a célokat, az időbeosztást, a tananyagokat és -eszközöket, az eljárásokat és az értékelést. Ezeket az óravázlatokat elemezték a vizsgálatban egy értékelési mátrix (*scoring rubric*) segítségével, mely három területen (oktatás, szervezés, értékelés) összesen 17 kritériumot tartalmazott (357-358. o.). A szerzők felfigyeltek arra, hogy a tervek több mint fele olyan tantárgyra vonatkozott, amelynek a tankönyveit a tanári döntéseknek nagyobb teret adónak tekintik (355). A tanítójelöltek tervezési erősségei általános tervezési kérdésekhez kötődtek (359. o.):

- a kijelölt tanulási feladat a célnak és a tanulók szintjének megfelelő az óravázlatok háromnegyedében;

- a taneszközök és források megfelelőek az esetek 90 %-ában;
- a kollaboratív tevékenység produktumának értékelése valamilyen módon az esetek kétharmadában expliciten megjelenik.

A Ruys és mtsai (2014) megfigyelte problémák (361-362. o.) a kollaboratív tanulásszervezéshez kapcsolódtak:

- a kollaboratív tevékenység fogalmát a csoport fele mintha nem különböztette volna meg a csoportnak kiadott hagyományos tevékenységtől, pl. egyszerűen adott tankönyvi feladat csoportmunkában való közös megbeszélését tervezte;
- tipikusan hiányzott a saját viselkedésre vonatkozó reflexió (tanári teendők, csoportmunka monitorozása);
- az esetek 38 %-ában nem szerepelt társas cél;
- a tanítójelöltek háromnegyede nem tervezte a társas folyamat értékelését; akik igen, azok sem tartották azt feltétlenül az óra szerves részének;
- kétharmaduk nem tervezte meg az együttműködés szabályait;
- gyakorlatilag teljesen hiányzott a differenciálás tervezése (363. o.).

Isotani és mtsai (2013) 58 brazil kezdő tanárt vizsgáltak, akik kooperatív tanulásszervezésű tanórát terveztek. A tananyagot ismerték, a tanulás szervezésének részleteit nem (a tervezési idő – három óra – felét annak megismerésével töltötték). Egy kérdőívre adott válaszaikból kiderült, a tanárjelöltek több mint fele a tervezés során figyelembe vette a csoportméretet, a feladat során elkészítendő produktumot, meghatározott célokat és részcélokat, minden kooperatív tanulási feladathoz rendelt

egyikük sem tervezett semmiféle értékelést

a személyes kontaktusok révén tanuló csoport szignifikáns előnyét mutatták

tanulási célt, és meghatározta a tanulók csoporton belüli szerepét. Ugyanakkor nagyjából csak harmaduk választotta a céljainak leginkább megfelelő oktatási formát, tervezte meg a tanulóknak nyújtandó

segítséget, rendelt tartalmi elemeket az egyes tanulói tevékenységekhez. Ötödük, vagy még kisebb hányaduk döntötte el a tervezés során a csoportokba

sorolás és a szerepek kiosztásának módját; tervezett segédanyagot a közös munkához; mérte fel, mit tanulhatnak meg a tanulók a csoportmunka során betöltött szerepük révén; gondolta át a tanultak bizonyításának módját vagy a konkrét megszerezhető tudást. Egyikük sem tervezett semmiféle értékelést, „sem diagnosztikusot, sem fejlesztőt, sem minősítőt” (279. o.).

Összehasonlítás a tervezés tanításának különböző módszerei között

Mivel a vizsgálatok nagy része akciókutatás, érthetőnek tűnik, hogy alig találtam olyan publikációt, amely különböző módszerek hatásosságát, hatékonyságát vetette volna össze.

Isotani és mtsai (2013) a kollaboratív tanulás megértéséhez, tervezéséhez, megosztásához terveztek egy számítógépes rendszert (CHOCOLATO). Egy más munkáinak az értéke-

lése során a kezdő tanárok az ezzel készült terveket lényegesen áttekinthetőbbnek, érthetőbbnek és pedagógiaileg jobbnak ítélték, mint az enélkül létrehozottakat (ötfokú skálán az előbbieket átlaga 4,3, míg

az utóbbiaké 2,2 volt és ez jelentős különbségnek látszik).

Az infokommunikációs technológia (online kommunikáció) mediáló hatását hasonlította össze a személyes részvétellel (szemtől-szembe kommunikáció) a problémaalapú tanulás tervezésének megtanulásában *Peterson és Bond* (2004). A technológiai csoportban 34, a személyesben 49 USA-beli tanárjelölt vett részt; volt, aki mindkettőben (a szerzők nem közölnek részletes jellemzést a mintáról). A két csoportot az előzetes tudásuk alapján osztották csoportba, az induló különbségek kiküszöbölésére. Nem vártak a fejlődésben eltérést, ám az eredmények a személyes kontaktusok révén tanuló csoport szignifikáns előnyét mutatták több szempontból. Szélesebb körből használtak a tervükhöz forrásokat, realiztikus(abb)an tervezték meg az időfelhasználást; a néhányukkal készült interjúk tanúsága szerint többet nyertek az oktatói mintákból, és jobban fejlődtek a személyközi képességeik. Ugyanakkor a terveik megvalósításával kapcsolatosan is kritikusabak voltak.

A TANÁRI TERVEZÉS SZAKVEZETŐI, MENTORI TANÍTÁSÁNAK KUTATÁSA

Prytula, Hellsten és McIntyre (2010) 425 kanadai pályakezdő pedagógus kérdőíves kikérdezéséről számol be. A tanári együttműködés szempontjából elemzik a kezdő tanárok órai felkészülését és tervezését. Utalnak azokra a szakirodalmi adatokra, amelyek szerint a kezdő tanárok a gyakorlati periódus fontos elemének tekintik az olyan kollegiális együttműködést, amelynek keretében célzott segítséget kapnak a

tanulók fejlesztéséhez (de az általános, felszínes diskurzusokat nem). Ugyanakkor a tanárkollégákkal való kollaborációt nem értékeli nagyra a pályára lépéskor (5-6. o.). Míg az egyéni felkészülést a válaszadók nagyon fontosnak tartották, a mások segítségével végzett felkészülést vélték a legkevésbé fontosnak. Ezzel szemben a szakirodalom a gyakorlóközösségek (más területen tanuló szervezetek) hatását a pedagógiai hatékonyság növelésében is középpontinak találja. – A tervezésben és értékelésben való szakmai együttműködést kiemelte a sokat idézett McKinsey-jelentés is (*Barber és Mourshed*, 2007), mint a tanári munka színvonalát magasan tartó négy ismerv egyikét, a legsikeresebb oktatási rendszerek egyik jellemzőjét. – *Prytula, Hellsten és McIntyre* (2010) szerint a képzés és a gyakorlat terén is a tudással, tanulással

kapcsolatos meggyőződések formálódására van szükség, hogy az együttműködés haszna megtapasztalhatóvá váljon, tudatosulhasson.

Aspfors és Fransson

(2015) a mentorok képzésére vonatkozó metaszintéziséhez alapos feltárással mindössze tíz tanulmányt talált; ezekben a tervezés nem kapott explicit szerepet, bár nyilvánvalóan megjelenik az elmélet-gyakorlat, illetve a reflexió és kritikai gondolkodás tárgyalásában. Az eredményeiket így összegzik a szerzők: „arra, hogy a mentorképzés valóban gyarapítja a mentor elemző és reflektív képességeit, jobbára csak a mentorok saját beszámolóiból van bizonyítékunk, noha néhány vizsgálatban ezt a kutatók a maguk által megtapasztalt kontextusban is elemzik [...] A tanulmányokban számos példáját találjuk annak, milyen fontos a kezdő tanárok számára a reflexió lehetővé tétele. A mentorképzés során a mentorok megtapasztalják ennek

fontos a kezdő tanárok számára a reflexió lehetővé tétele

értékét, s ennek eredményeként gyakran megváltoztatják a mentorálási gyakorlatukat” (82. o.).

A következő alfejezetekben először röviden bemutatok három olyan kutatást, amelyben mentor és mentorált közös fejlődését dokumentálták, majd részletesebben tárgyalok egy esettanulmányt, amely a mentorok és az egyetemi szakmai vezetőtanár együttműködését, a tanárjelöltek hatékony fejlesztési módjának keresését mutatja be.

A mentortanár és a mentorált jelölt fejlődése

Nilsson és Driel (2010) két holland tanár és az általuk mentorált egy-egy természettudományi szakos tanárjelölt esetét dolgozza fel egy négyhetes folyamat során, amikor 7-8 éves gyerekeket oktattak. A tervező ülésről, majd mindenki 2-2 egymást követő tanóráról készült felvétel, amelyet később kommentáltak az alanyok (támogatott felidézés). A kiinduló helyzetben

a tanárjelöltek a szaktárgyi területen érezték magukat jártasnak; ugyanakkor a mentorok a korábbi tanítási és mentorálási tapasztalataik ellenére is megfogalmaztak bizonytalanságot a pedagógiai tartalmi tudás terén. A mentorok ügyeltek arra, hogy megmutassák, hogyan kötik össze a tantervi célokkal a tantermi eseményeket; közép-pontba helyezték a tanári kérdések fontosságát a tanulás segítésében. Részletes beszámolót kértek a jelöltektől szándékaikról, a tananyag természettudományos kontextusáról, a tanulói megértést elősegítő tananyag-bemutatóról és szemléltetésről

(1312-1314. o.). Mind a mentoráltak, mind a mentorok arról számoltak be, hogy a közös munka révén jobban megértették magát a tananyagot, tanultak egymástól, fejlődött pedagógiai tartalmi tudásuk, tantermi konfliktuskezelésük. Az egyik mentor számára még ismeretlen volt a problémaalapú tanulás, ezt az elemzett mentorálás során tanulta meg ő maga is. A folyamat során azonosíthatóak voltak olyan mozzanatok, amikor a vizsgálat mind a négy résztvevője a tanított tanulóktól tanult, a diákpopuláció jellemzőit jobban megértette.

Suh és Fulgitini (2012) a tanórákutatás hatását vizsgálta gyakorlóiskolai, matematikát tanító pedagógusokra és az ott gyakorló tanárjelöltekre; egy mentor és négy jelölt adatait dolgozta fel. Mindannyiuk esetében érzékelték a pedagógiai tartalmi

tudás fejlődését, amit a közös tapasztalatok megbeszélése tett lehetővé. A tervek és a körülmények, feltételek közötti feszültségek kezelése, benne a diákok válaszai és tanulási folyamatai által teremtetett helyzetek kezelése visszatérő téma volt. A mentor ügyelt arra, hogy

a saját gondolkodását nyilvánvalóvá, vizsgálhatóvá tegye a tanárjelöltek számára, és láthatóvá tegye a tanítás komplexitását. A tanítandó tartalomba és a tanítási helyzetbe ágyazva kerültek elő a tanítási stratégiák és a kutatásalapú oktatás kérdései, ami lehetővé tette a diákok számára, hogy összekössék az elméleti tanulmányaikat a konkrét tantermi alkalmazásokkal és megértsék azok jelentőségét. A tanórákutatás közös tervezéséhez készült séma elősegítette, hogy figyeljenek a tanulói reakciókra és tévképzetekre (29-32. o.). A kurzus elején és végén felvett önértékelő kérdőív látvá-

nyos fejlődést mutatott, az ötfokú skálán az utómérésben tipikusan átlagosan 1,5 ponttal magasabb értékeket jelöltek meg a tanárjelöltek.

Nilssen (2010) egy norvég mentor és öt matematikatanár-jelöltje hathetes gyakorlatáról készített esettanulmányt. A tanárjelöltek nehézségeit a következőkben összegezte (435-437. o.):

- a tanítás fogalmát, összetettségét nem értik teljesen;
- nem értik, milyen tervezési dokumentumokat kell használniuk; ezeket kitöltendő nyomtatványoknak tekintik, s ezek elemeit – célok, előfeltételezések, tartalom, tanulási folyamat, keretfeltételek és értékelés – nem tudják egymástól megkülönböztetni, pontosan értelmezni és alkalmazni;
- csak a tanulói tevékenységek felszínére tudnak figyelni, nem értik még, hogy azoknak a tanulásban milyen szerepe van;
- a matematikai fogalmakat a tankönyvi feladatokhoz kötik, s ettől különválasztják a tanulók számára élvezetes tevékenységeket; nem látják még, az utóbbiak hogyan lennének gazdagíthatóak matematikai tartalommal.

A mentor az első lépések megtételét a közös tervezés során a tanárjelöltekre hagyta (ötletbörze), majd a gondolataikat professzionális didaktikai struktúrákba rendezte – segített nekik rendszerezni, a tervezési folyamathoz fogalmi keretet adni. Ügyelt arra, hogy a saját gondolkodását, gondolatmenetét, döntési folyamatait követhetővé tegye a diákok számára, gyakran kérdezett, és következetesen alkalmazott egy szemléltető, a fogalmi kapcsolatokat láthatóvá tevő vizuális rendezőeszközt: újra és újra visszanyúlt a számára jól bevált diagramformához. Ebben az irányított

tervezési folyamatban jól tudta aktiválni a tanárjelöltek előzetes tudását, és rá tudta őket ébreszteni a hiányosságaikra. Nehézséget jelentett ugyanakkor a mentor számára, hogy a tervezési folyamatot továbbvigye, ha a diákok számára az már teljesnek tűnt, de ő még befejezetlennek ítélte.

A sandburgi esettanulmány

Norman (2011) egy USA-beli egyetem tanárjelöltjeit utolsó, gyakorlati évükben vezető mentortanárok szakmai fejlődését he-

lyezi a középpontba: hogyan tudják megtanulni a tanárjelöltek tervezésének segítségét. Egy tanév során a mentortanári képzés csoportos találkozóiról készített hangfelvétele-

újra és újra visszanyúlt
a számára jól bevált
diagramformához

ket; a tanulási folyamatban készült anyagokat, a terepen készült jegyzeteit elemezte, illetve hat résztvevővel egyéni és csoportos interjúkat folytatott.

A tervezés tanulását eredményező kurrikulum, illetve folyamat a mentorok felfogásában eltér a rendszerszemléletű, célvezérelt szakirodalmi javaslatától. A *Norman* által érzékelt gyakorlótanári konszenzus a tartalom feltérképezése és a tanított diákok jellemzőinek megfontolása után a tanórai eseménysort rajzolja fel. A mentortanárok beszámolóiban a tervezés közös elemei a következők voltak: „a tanórai tartalom helye a kurrikulumban és kapcsolódása a diákok életéhez, a tanár tartalmi tudásának erősítése, a diákok előzetes tudásának megállapítása, a kijelölt célokhoz tevékenységek választása, az apró részletek kidolgozása (pl. bevezetés, anyagok, utasítások, lezárás, értékelés)” (53. o.).

Az eredmények szerint a tanítás különböző felfogásait, és ennek függvényeként a tervezést is eltérően tételezik egyrészt a tanárképzés kurrikulum és szakmódszertan elemei, másrészt a napi pedagógusi gyakorlatban uralkodó nézetek. *Norman* képzési programjában *Yinger* felfogását követve a tanítást olyan kiszámíthatatlan folyamatnak tekintik, amely megkívánja, hogy a tanári tudásbázis különböző elemeit kreatívan aktivizálja a pedagógus, erőteljes reflexióval, rugalmasan, hogy felismerhesse az adott helyzet kihívásait és jó válaszokat adhasson rájuk. A mentorok számára ebben kevésbé a tanulók gondolkodása, inkább az „órai folyamat működése” volt fontos (56. o.). A tanárképzésben a tantervi dokumentumok értelmezése, a tanulási folyamat megértése, a fogalmi fejlődés segítése a kiindulópont; ezzel szemben a mentorok a tanórán kívüli elvárásokat, külső értékelési szempontokat hangsúlyozták, amelyek miatt inkább „haladni kell az anyaggal”.

Végül *Norman* (2011) a mentorok feltételezéseit is vizsgálta. A vizsgálatba bevont mentorok tipikusan nem papíron terveztek, tervezésük leginkább implicit volt, és nehézséget okozott számukra, hogy meglássák, milyen módon tudnák a tanárjelöltek számára a tervezési tudásukat, gondolatmenetüket, megfontolásait megfoghatóvá tenni. Egyáltalán elfogadni sem volt könnyű számukra, hogy erre szükség van. Jellemző volt, hogy feltételezték, a jelöltek tudják, milyen elemekre figyeljenek fel, amikor az ő tervezésüket és tanításukat figyelik; feltételezték, hogy a tervezés dokumentumainak a műfaji elvárásait ismerik, használni tudják; nem gondoltak arra, hogy visszatekintve, magyarázatokkal adjanak bepillantást a tervező gondolko-

dásba, vagy hogy bevonják a tanárjelölteket egy kollaboratív tervezési folyamatba.

a tanítást olyan
kiszámíthatatlan
folyamatnak tekintik,
amely megkívánja, hogy a
tanári tudásbázis különböző
elemeit kreatívan aktivizálja
a pedagógus

Felfedezték ugyanakkor a közös munka folyamán, hogy a saját rövid óravázlataik, amelyek számottevő pedagógiai tartalmi tudásukra támaszkodnak, nem elegendőek a tanárjelöltek fejlődésének a segítéséhez.

A tanárjelöltek segítése érdekében a projekt

egy segédlet létrehozásával zárult, amely a tervezés folyamatát és a folyamattevő megformálásához irányító kérdésekből áll (*Sandburg Lesson Plan Format*, 62. o.). Ennek a használata a mentoroktól is nagyobb tudatosságot követelt.

A TANÁRI TERVEZÉS FEJLŐDÉSE, FEJLESZTÉSE A TANÁRI GYAKORLATBAN

Yinger klasszikus vizsgálatainak (pl. *Clark* és *Yinger*, 1979, 1980) egyik megfigyelése, hogy a pedagógusok számára a rendelkezésre álló taneszköz központi jelentőségű a tervezésben. A központosító oktatáspolitikát megvalósító országok pedagógusai tervezésének kérdőíves vizsgálataiban rendszeres észrevétel, hogy a pedagógusok tervezését korlátozza és nagy mértékben a tankönyvekre szűkíti a szerény szakmai autonómia (pl. *Öztürk*, 2012; *Stanescu*, 2013).

Christensen (2006) arra hívja fel a figyelmet, hogy az aktív, tevékenykedtető tanulásszervezés – a hagyományos ismeretátadó helyett – nemcsak a tanulók, hanem a tanárok fejlődését is jobban segítheti. Esettanulmányában egy 30 órás nyári tervezési tábor formájában szervezett továbbképzést

ismertet, ahol USA-beli pedagógusok kollaboratív munkában regények tanításához hoztak létre tanári segédanyagokat és terveket. Ebben a folyamatban tartalomba ágyazottan kerültek

előtérbe a szövegértési-szövegalkotási stratégiák, a differenciálás, sokszínű diákpopoláció fejlesztése; a helyi jelentőség felismerése. Megfigyelése szerint az együttműködésből új tudás született, a tartalmi területről és a tanítási módszerekről egyaránt. Különösen hasznosnak találta a kezdő tanárok bevonását a szakmai fejlődésük szempontjából. Ezt a véle-

kedést támasztja alá *Rock és Wilson* (2005) is, akik beszámolója szerint a pedagógusok úgy ítélték meg, a tanórákutatásban való részvételük eredményeként erőteljesebben és hatékonyabban tudtak tervezni.

Tseng, Tuan és Chin (2013) kutatás alapú természettudományos oktatást folytató 15 szaktanár nézeteit elemezte interjúk alapján. Úgy találták, hogy a tanítási stratégia használatával a tervezésben középpontba kerül a tanulást, kutatást irányító lépések gondos kidolgozása, a jól strukturált óravázlat; a központi fogalmak és célok kezelése, a tantervi/tankönyvi hangsúlyok és a diákok felfedezési folyamatai közötti összhang megteremtése, egyszerű kutatási folyamat kidolgozása (817. o.).

Új helyzetek, a tervezés új kihívásainak kezelésében különböző utak lehetnek hasznosak. Korábban már említettem példát arra, hogy új tanítási stratégia tanulásakor az együttműködésben felvállalt mentor-

szerep segített a korábbi tudás konstruktív adaptálásában. *Juang, Liu és Chan* (2008) a helyi *tantervfejlesztés* folyamatában, az óratervezetek kidolgozásában, erősen

helyzethez kötött tanulási folyamatban azonosította a pedagógiai tartalmi tudás gazdagítását.

Harris és Hofer (2011) a pedagógiai tartalmi tudás technológiai aspektusának (*technological pedagogical content knowledge*) változását vizsgálta egy fejlesztő kísérletben hét tapasztalt, társadalomtudományokat tanító pedagógus részvételével.

Az új IKT-eszközök hasz-

nálata és a tanítási repertoárba illesztése során tervezésükben új prioritások jelentek meg a tervezés során megfontolni szükségesnek tartott elemek rendszerében. *Leikin és Kawass* (2005) kísérletében 15 matematikatanár kapott egy számukra ismeretlen matematikai problémát. Ennek tanítását kellett megtervezniük három fázisban: mielőtt és miután maguk is megoldották azt,

illetve megnézték egy felvételt arról, hogyan oldják meg a diákok a feladatot. A szerzők különböző stratégiákat azonosítottak a tanárok problémamegoldásában, amelyek függetlennek bizonyultak attól, hogyan változtatták a terveiket a tanítandó problémához kapcsolódó

tapasztalataik gyarapodásával.

Ez a négy utóbbi vizsgálat a tervezés hatékonyabbá válását olyan új helyzetekhez kötötte, amelyekben a pedagógusok pedagógiai tartalmi tudása változott. *Milne és Eames* (2011) esettanulmánya felveti a

a központosító
oktatáspolitikát
megvalósító országok
pedagógusai tervezésének
kérdőíves vizsgálataiban
rendszeres észrevétel, hogy
a pedagógusok tervezését
korlátozza és nagy
mértékben a tankönyvekre
szűkíti a szerény szakmai
autonómia

a központi tervezési
sémák csökkenthetik a
pedagógusok törekvését
arra, hogy teljes szakmai
tudásukat mozgósítsák
változtatós tervezési
helyzetekben

kidolgozott *tervezési sémák* alkalmazásának hasznosságát is a tervezés fejlesztésében a már gyakorlattal rendelkező pedagógusok körében. *Bage, Grosvenor és Williams* (1999) brit kontextusban ugyanakkor úgy találta, hogy a központi tervezési sémák csökkenthetik a pedagógusok törekvését arra, hogy teljes szakmai tudásukat mozgósítsák változatos tervezési helyzetekben.

ÖSSZEGZÉS

A tervezés tanulása hosszú folyamat, amely a tanítás tanulásával, a pedagógiai tartalmi tudás fejlődésével kölcsönhatásban, a reflektív képességek finomodásával alakul. A tervezés kifinomultabbá, részletesebbé és ugyanakkor rugalmasabbá válik. Ebben a folyamatban a társakkal való együttműködésnek, a tervek megvitatásának és kipróbálásának nagy szerepe van. A tanulásszervezésben a mikrotanítás, a tanórakutatás, a

kollaboratív tanulásszervezés módszerei, a mentorok munkájában a saját tervezési gondolkodás modellálása, illetve a tanárjelöltek/gyakornokok tervezésének irányítása tűnik hatékonynak (vö. *Gordon Győri*, 2007; *Halász*, 2013; *Vámos*, 2013).

A nemzetközi áttekintés nagyon különböző képzési rendszerekből származó vizsgálatokat fogott át. Mégis, a tanárjelölteknel tapasztalt problémák ismerősek a magyar tanárképzésben tevékenykedők számára is. A kutatások alapján feltételezhető, hogy nagyon sok olyan probléma, amelyet hajlamosak lennénk a tanárjelöltek aktuális felkészületlenségének tulajdonítani, valójában inkább a tanítás és tervezése tanulási folyamatának a kezdetét jellemzi. Mivel a tanári tervezés és a pedagógiai tartalmi tudás fejlődése szorosan összefonódik, feltételezhető, hogy ez a fejlődés a gyakorlat évei során tovább folytatódik, és támogatása szakmai együttműködések révén továbbra is fontos lehet.

IRODALOM

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. Letöltés: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=158734 (2015. 10. 14.)
- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. Letöltés: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM (2015. 10. 14.)
- Aspfors, J. és Göran, F. (2015): Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, **48**, 75–86.
- Bage, G., Grosvenor, J. és Williams, M. (1999): Curriculum planning: Prediction or response? A case study of teacher planning conducted through partnership action research. *The Curriculum Journal*, **10**, 1. sz. 49–69.
- Bakır, S. (2014). The effect of microteaching on the teaching skills of preservice science teachers. *Journal Of Baltic Science Education*, **13**, 6. sz. 789–801.
- Balassa Katalin (1998): Iskolai kísérlet a vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat tartalmi megújítására. *Magyar Pedagógia*, **98**, 3. sz. 169–186.
- Barber, M. és Mourshed, M. (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey & Company, (h.n.). Letöltés: <http://mek.oszk.hu/09500/09575/> (2015. 12. 01.)
- Bárdossy Ildikó (2011): *Lehetséges kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez*. PTE, Pécs. Letöltés: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/v_3_5_az_oktats_s_a_helyi_curriculum_rtkelse (2015. 12. 01.)
- Bárdossy Ildikó és Dudás Margit (2009): A tanulás tervezése és értékelése. *Educatio*, Budapest. Letöltés: http://hiszem.hu/sites/default/files/a_tanulas_tervezese_es_ertekelese.pdf (2015. 12. 01.)

- Basturkmen, H. (2012): Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, **40**. 282–295.
- Beyerbach, B. A. (1988): Developing a technical vocabulary on teacher planning: Preservice teachers' concept maps. *Teaching & Teacher Education*, **4**. 4. sz. 339–347.
- Biehler, R. F. és Snowman, J. (1986): *Psychology applied to teaching*. Houghton Mifflin, Boston.
- Broderick, J. T. és Hong, S. B. (2011): Introducing the Cycle of Inquiry System: A Reflective Inquiry Practice for Early Childhood Teacher Development. *Early Childhood Research and Practice*, **13**. 2. sz.
- Christensen, L. (2006): Teacher Quality: Teachers Teaching Teachers. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, **4**. 1. sz. ERIC: EJ852614
- Clark, C. E. és Yinger, R. J. (1980): The Hidden World of Teaching: Implications of Research on Teacher Planning. Research Series No.77. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston, MA).
- Clark, C. E. és Yinger, R. J. (1979): Three Studies of Teacher Planning. Research Series. No. 55. The Institute for Research on Teaching, Michigan State University, East Lansing, Michigan.
- Fernandez, M. L. (2010): Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, **26**. 351–362.
- Gage, N. L. és Berliner, J. (1992): *Educational Psychology*. Houghton Mifflin, Boston.
- Good, T. L. és Brophy, J. E. (2008): *Nyissunk be a tanterembe! 2. kötet*. Educatio Kht., Budapest.
- Gordon Győri János (2007): Tanórakutatás (lesson study) – Egy elterjedőben lévő oktatásfejlesztési módszer magyarországi adaptációjának kérdései. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 2. sz. 15–23.
- Graff, N. (2011): „An Effective and Agonizing Way to Learn”: Backwards Design and New Teachers' Preparation for Planning Curriculum. *Teacher Education Quarterly*, **38**. 3. sz. 151–168.
- Gülten, A. Z. (2013): Am I planning well? Teacher trainees' voices on lesson planning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, **93**. 1409–1413.
- Halász Gábor (2013): Az oktatáskutatás globális trendjei. *Neveléstudomány*, **1**. 1. sz. 64–90. http://neveléstudomany.elte.hu/downloads/2013/neveléstudomany_2013_1_64-90.pdf (2015. 12. 01.)
- Harris, J. B. és Hofer, M. J. (2011): Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in Action: A Descriptive Study of Secondary Teachers' Curriculum-Based, Technology-Related Instructional Planning. *Journal of Research on Technology in Education*, **43**. 3. sz. 211–229.
- Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária (2008): Pedagógiai tervezés. In: Lénárd Sándor és Rapos Nóra (szerk.): *Adaptív oktatás Szöveggyűjtemény*. 2. kötet. Educatio, Budapest. 93–117.
- Isotani, S., Mizoguchi, R., Isotani, S., Capeli, O. M., Isotani, N., de Albuquerque, A. R. P. L., Bittencourt, Ig. I. és Jaques, P. (2013): A Semantic Web-based authoring tool to facilitate the planning of collaborative learning scenarios compliant with learning theories. *Computers & Education*, **63**. 267–284.
- John, P. D. (2006): Lesson planning and the student teacher: Re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, **38**. 4. sz. 483–498.
- Juang, Y.-R., Liu, T.-C., és Chan, T.-W. (2008). Computer-Supported Teacher Development of Pedagogical Content Knowledge through Developing School-Based Curriculum. *Educational Technology & Society*, **11**. 2. sz. 149–170.
- Kimmel, S. C. (2012): Collaboration as School Reform: Are There Patterns in the Chaos of Planning with Teachers? *School Library Research*, **5**. American Association of School Librarians.
- Kotschy Andrásné (2013): *Oktatásszervezés elmélete*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Kotschy Beáta (2000): *A pedagógiai tervezésre való felkészítés a tanárképzésben*. BME, Budapest.
- Kotschy Beáta (2001): Az iskolai munka tervezése és a pedagógusok nézeteinek összefüggései. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 308–327.
- Kotschy Beáta (2003a): Az oktatás célrendszere. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137–164.
- Kotschy Beáta (2003b): Az iskolai oktatómunka tervezése. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 468–486.

- Kotschy Beáta (2011, szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés szztenderdjei*. EKF, Eger. Letöltés: http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjei.pdf (2015. 10. 14.)
- Leikin, R. és Kawass, S. (2005): Planning teaching an unfamiliar mathematics problem: The role of teachers' experience in solving the problem and watching pupils solving it. *Journal of Mathematical Behavior*, **24**, 253–274.
- Liyanage, I., Bartlett, B. J. (2010): From autopsy to biopsy: A metacognitive view of lesson planning and teacher trainees in ELT. *Teaching and Teacher Education*, **26**, 1362–1371.
- Milne, L. és Eames, C. (2011): Teacher responses to a planning framework for junior technology classes learning outside the classroom. *Design and Technology Education: An International Journal*, **16**, 2. sz. 33–44.
- Mrázik Julianna (2014): A portfólió: dokumentumgyűjtemény vagy reflexiógyűjtemény? In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok: A pedagógusképzés reformjának folytatása*. PTE, Pécs. 77–87.
- Mumba, F., Chabalengula, V. M., Moore, C. J. és Hunter, W. J. F. (2007): Mathematics and Science Teaching Fellows' Instructional Planning for K-12 Classrooms. *Science Educator*, **16**, 2. sz. 38–43.
- Mutton, T. Hagger, H. és Burn, K. (2011): Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, **17**, 4. sz. 399–416.
- Nilssen, V. L. (2010): Guided Planning in First-Year Student Teachers' Teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, **54**, 5. sz. 431–449.
- Nilsson, P. és Driel, J. v. (2010): Teaching together and learning together: Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education*, **26**, 1309–1318.
- Norman, P. J. (2011): Planning for What Kind of Teaching? Supporting Cooperating Teachers as Teachers of Planning. *Teacher Education Quarterly*, **38**, 3. sz. 49–68.
- Oleson, A. és Hora, M. T. (2014): Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *Higher Education*, **68**, 29–45.
- Öztürk, I. H. (2012): Teacher's Role and Autonomy in Instructional Planning: The Case of Secondary School History Teachers with regard to the Preparation and Implementation of Annual Instructional Plans. *Educational Sciences: Theory & Practice*, **12**, 1. sz. 295–299.
- Peterson, C. L. és Bond, N. (2004): Online Compared to Face-to-Face Teacher Preparation for Learning Standards-Based Planning Skills. *Journal of Research on Technology in Education*, **36**, 4. sz.
- Prytula, M. P.; Hellsten, L. M. és McIntyre, L. (2010): Perceptions of Teacher Planning Time: An Epistemological Challenge. *Current Issues in Education*, **13**, 4. sz. 32.
- Rock, T. C. és Wilson, C. (2005): Improving Teaching through Lesson Study. *Teacher Education Quarterly*, **32**, 1. sz. 77–92.
- Ruys, I., Keer, H. V., és Aelterman, A. (2012): Examining pre-service teacher competence in lesson planning pertaining to collaborative learning. *Journal Of Curriculum Studies*, **44**, 3. sz. 349–379.
- Sezen-Barrie, A., Tran, M. D., McDonald, S. P. és Kelly, G. J. (2014): A cultural historical activity theory perspective to understand preservice science teachers' reflections on and tensions during a microteaching experience. *Cultural Studies of Science Education*, **9**, 675–697.
- Stanescu, M. (2013): Planning physical education – from theory to practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, **76**, 790–797.
- Suh, J. M. és Fulginiti, K. (2012): „Situating the Learning” of Teaching: Implementing Lesson Study at a Professional Development School. *School–University Partnerships*, **5**, 2. sz. 24–37.
- Tseng, C., Tuan, H. és Chin, C. (2013): How to Help Teachers Develop Inquiry Teaching: Perspectives from Experienced Science Teachers. *Research in Science Education*, **43**, 809–825.
- Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban: az akciókutatás. *Neveléstudomány*, **1**, 2. sz. 233–42. Letöltés: http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_2_23-42.pdf (2015. 10. 14.)
- Wette, R. (2010): Professional knowledge in action: How experienced ESOL teachers respond to feedback from learners within syllabus and contextual constraints. *System*, **38**, 569–579.

FÓTI PÉTER

A Dartington Hall-i demokratikus iskola W. B. Curry irányítása alatt II.^{1,2}

„Iskola, amit a barátaim haladónak, ellenségeim bolondnak tartanak”

AZ ISKOLAI TÖRVÉNYEK BETARTÁSA – SZÜKSÉG VAN-E BÜNTETÉSEKRE?

Amikor az iskolában hozott törvények betartása kerül szóba, akkor óhatatlanul felmerül a kérdés, lehetséges-e ez büntetések nélkül. Az általános felfogás azt mondja, hogy büntetések nélkül lehetetlen fenntartani a rendet. Rengeteg olyan beszélgetésen, gyűlésen vettem részt, ahol valamilyen törvénybe ütköző cselekedetről beszélgettünk, és a büntetések problémája felmerült.

Ami erről a témáról nekem legelőször is eszembe jut, az a büntetések használatlansága. Saját iskoláztatásom utolsó évében főprefektus voltam, és feladataim közé tartozott a büntetések ellenőrzése. Így nagyon gyakran láttam ugyanazokat az arcokat. Ha a büntetések használtak vol-

igenis terjesztenünk kell azt a felfogást, hogy kizárólag a megértésre akarunk támaszkodni

na, nyilván nem kerültek volna újra élém. Őket az iskolaigazgató gyakran verte meg (Angliában 1987-ig megengedett volt az iskolákban a testi fenyítés). Erre persze lehet azt mondani, hogy a verések (büntetések) nélkül a helyzet még rosszabb lett volna, de a tény attól tény marad, hogy a büntetések nem javítottak a helyzeten. A büntetés

arra jó lehet esetleg, hogy elrettentsen a szabályszegéstől. Valóban, egy motoros a büntetéstől való félelmében tartózkodhat a gyorshajtástól, de a büntetés nem éri el azt, hogy át is gondolja, hogy a gyors-

hajtás egyaránt veszélyt jelent saját maga és a többi ember számára is. Sajnos ezt a belátást ma nem tudjuk mindenkivel elfogadtatni. Ezért marad számunkra a büntetés, és az, hogy a notórius gyorshajtóktól elvesszük a jogosítványukat. Ez a felnőttek világára igaz, de a gyerekek esetén más le-

¹ W. B. Curry: *Education for Sanity* című műve első fejezetét (1–38. o.) fordította, összefoglalta: Fóti Péter. William Heinemann LTD, London – Toronto. 1947.

² A fordítást Széger Katalin ellenőrizte és javította.

hetne a helyzet. Itt igenis terjesztenünk kell azt a felfogást, hogy kizárólag a megértésre akarunk támaszkodni.

Hogy ezt megvilágítsuk, vegyünk egy másik esetet. Ha egy gyerek ellop valamit, és ezért megbünteted, akkor ebből biztosan megérti azt, hogy te ellenzed a lopást. De ettől még nem fogja tudni, hogy miért ne lopjon, és a lopásra késztető motivációi szintén a homályban maradnak számára. Amit a büntetéssel elértél, az nem más, mint hogy egy új motívumot adtál viselkedéséhez: a büntetéstől való félelmet. Ez lehet, hogy hatásos lesz. Hatásos lesz, ha a tanár, vagy aki a büntetést kiszabta, a közelben van. Ez minden ilyen módszer rákfenéje. Addig működik, amíg téged lát, de viselkedését nem belső meggyőződés motiválja. Ha hátat fordítasz, akkor minden kezdődik előlről. Olyan ez, mint amikor a faluban mindenki iszik és garázdálkodik, mert a falusi rendőr megbetegedett. Nyilván vannak iskolák, ahol a helyzet nem ilyen tragikus, de biztosan sok olyan is van, ahol így folynak a dolgok.

Nálunk a gyerekek viselkedésében nincs semmi különbség attól függően, hogy a tanár az osztályban tartózkodik-e vagy sem. Ezt számos látogató is megerősíti, köztük sok olyan, aki mint leendő tanár jött hozzánk, és módjában volt hosszabb ideig megfigyelni a folyamatokat.

Mindezzel nem azt akarom mondani, hogy nálunk ne lennének – mint minden iskolában – hangoskodók, csibészek és lusta gyerekek. Csak annyit állítok, hogy nálunk nem létezik az a fajta feszültség, ami rögtön zajongásban jut kifejeződésre, abban a pillanatban, ahogy a tanár megfordul és háttal áll az osztálynak. A gyerekek azért dolgoznak, mert *elhatározták*, hogy dolgozni fognak. Bármilyen legyen is a motivációjuk, az biztos, hogy nem a büntetéstől való félelem.

A BÜNTETÉS HATÁSTALANSÁGA ÉS ALTERNATÍVÁI

Szeretném még egy példával megvilágítani, hogy miért nem tudja a büntetés az igazi motivációt feltárni az elkövetőben. Még a háború előtt volt nálunk egy lány, akiről azt gyanítottuk, hogy pénzt lopkodott a többiektől. A lány minden esetben tagadta a tettét. Sokáig nem volt bizonyítékunk. Próbáltam időközben többet megtudni róla. A szülei szegények voltak, a lány ösztöndíjjal tanult nálunk. Szülei legkisebb és nem kívánt gyereke volt, az anyja már a terhessége kezdetétől elutasította a születendő gyermeket. Kislánykorában az apja verte, és a családban az volt a rend, hogy a rossz cselekedetekért büntetés jár.



Félős gyerek volt, visszahúzódó, nem nagyon voltak barátai. Végül aztán egy újabb esetén biztossá vált, hogy ő vette el társa hét schillingjét. Ezúttal is tagadott. Elmagyaráztam neki, hogy nem azért faggatom, hogy megbüntessük, hanem azért, hogy tisztázzuk az ügyet. Úgy tűnt, hiába.

Egy óra múlva egy üzenetet csúsztatott be a szobám ajtaja alatt. Az állt benne, hogy ő lopta el a pénzt, de nem volt képes bevallani. Ez után már nyíltan tudtunk beszélgetni. Az érzéseiről is. Azt mondtam neki, hogy kezdjük újra, és a kárt mi térítjük meg helyette. Megkönnyebbülve hagyta el a szobámat. Arra számítottam, hogy újra előfordulhat az eset, és nekem újra a zsebembe kell majd nyúlnom, de erre nem került sor.

Bár nem vagyok pszichológus, de úgy látom, hogy a bűnöző gyerekek általában a szeretethiányos, elhanyagolt gyerekek közül kerülnek ki, akik megfosztattak valami fontostól. Ezért, ha büntetéssel igyekeznek rájuk hatni, akkor a maguk részéről gyűlölettel fognak erre válaszolni, és azok a hatások, amik bűnözővé tették őket, csak újabb elemekkel gyarapodtak. De ezek csökkenthetők, ha valaki kedvességgel, segítséggel, megértéssel fordul feléjük.

A KERESZTÉNY CIVILIZÁCIÓ IS EZT A NÉZETET VALLJA

Mindez sokaknak nagyon furcsán hangzik, holott ez nem más, mint valami jó tettel válaszolni a rosszra, ami pedig a kereszténység egyik alapelve.

Nem tudunk csodákat tenni, és számos olyan eset fordul elő, amikor az iskola minden erőfeszítése kevés a segítséghez.

Néha pszichológushoz kell fordulnunk, vagy másfajta lelki segítséget nyújtó szervezethez. Én tehát nem azt mondom, hogy nálunk van a bölcsek köve, hanem azt állí-

tom, hogy *a büntetés nem nevelési eszköz*. Inkább nem teszek semmit, és várom a csodát, minthogy olyasmit tegyek, amiről a csontjaimban érzem, hogy helytelen.

inkább nem teszek semmit, és várom a csodát, minthogy olyasmit tegyek, amiről a csontjaimban érzem, hogy helytelen



W. B. Curry

AZ ISKOLAI BÁNTALMAZÁS (BULLYING)

A gyerekek egymás közötti erőszakos cselekedetei esetén is gyakran hangot kap az az álláspont, hogy meg kell mutatni annak, aki a másikkal erőszakos volt, hogy mit is jelent erőszakot elszenvedni. Holott ez értelmetlen, hiszen aki erőszakoskodik, az már pontosan tudja, milyen az erőszakot elszenvedni. Nem feltételezi azt, hogy az áldozata szeretni fogja azt. Úgy bántja a másikat, hogy közben tudja, mit csinál, és hogy amit tesz, az fáj. Megtanítani neki, „hogy milyen az, ha valaki bánt” – tökéletesen felesleges. Erre valaki azt mondja, hogy ebben az esetben a büntetés illeszkedik a tethez, de erről nincs szó. Inkább azt

mondhatjuk, hogy a büntetés megismétli a tettet. Hogyan is lehetne valakit meggyőzni arról, hogy az erőszak értelmetlen, miközben rajta éppen erőszakot alkalmazol?

A VERBÁLIS ÉS FIZIKAI ERŐSZAK ÉLVEZETE

Lehet, hogy a büntetés, amit valaki az általa elkövetett erőszakért elszenved, arra készíti, hogy rövidtávon lemondjon az erőszakról. Így a büntetés átmenetileg eredményes lehet. Mégis, a büntetéssel semmit sem tettél azért, hogy a benne levő gyűlöletet csökkentsd. Sőt valószínűleg növeltél is azt. Ha megtehetné, feltételezhető, hogy veled szemben is erőszakos lenne,

akár szavakban, akár tetteiben. Lehet, hogy erről álmodik. Szeretne bántani téged, de nem teheti meg. Egy napon elhagyja az iskolát, és tovább működik benne a bosszúvágy. Lehet, hogy egy gyárban egyszerű művezető lesz, lehet, hogy egy hivatalnok vagy katonatiszt. Lehet, hogy férj, feleség, apa vagy anya lesz. Lehet, hogy iskolaigazgató lesz, vagy iskolai tanár. Ezekben a szerepekben meglesz a lehetősége arra, hogy erőszakot alkalmazzon.

Különösen az utóbbi két esetben, otthon és az iskolában találkozhat gyerekekkel, akiknek kevés védelmük van az erőszakkal szemben. Hová lesz itt annak a büntetésnek a hatása, amit te adtál neki azért, hogy ne erőszakoskodjon? Csak annyit értél el, hogy kitoltad az időpontot, amikor erőszakosan viselkedhet. Csak ennyi lenne a szereped, hogy a félelemmel megakadályozd egy ideig, hogy erőszakoskodjon? Valójában az lenne a feladatod, hogy a szívében lévő gyűlöletet barátság-

az lenne a feladatod, hogy a szívében lévő gyűlöletet barátságossággal és megértéssel feloldd

gossággal és megértéssel feloldd, hogy ne akarjon erőszakoskodni. Ez a nehezebb dolog, és nem mindig sikerül. De az egyetlen dolog, amit érdemes megpróbálni.

AMIKOR EGY CSOPORT KÍNOZ VALAKIT

Ez is előfordul, bár az olyan iskolában, mint a miénk, ahol a gyerekek nagy szabadságot élveznek, nagyon barátságos a hangulat. Amit mi kínnak hívunk, azt más iskolában csak cikizésnek neveznék. Amit ott kínnak neveznek, az nálunk elő se fordul. Vannak gyerekek, akik szinte kihívják maguk ellen a sorsot. Jellemző tulajdonságuk: külsejük nem kellemes és/

vagy könnyen dühbe jönnek. A gyerekekben pedig van egyfajta vadság, ami egy ilyen gyerek esetén könnyen elindíthatja a lavinát.

Ilyen esetekben igyekeznem szoktam, hogy

találkozzak az egész csoporttal, az áldozat jelenléte nélkül – például mikor fodrászhoz ment vagy fogorvoshoz. Ezt el lehet valahogy intézni. A többi gyerekekkel találkozva meg szoktam őket kérdezni, hogy milyen tapasztalataik voltak az áldozattal kapcsolatban. Segített az, amit a csoport csinált az áldozattal, és jobbá vált-e a helyzet és az áldozatuk viselkedése, vagy bármi, ami megindította a vele kapcsolatos erőszakot? Ezekből a beszélgetésekből az szokott lezűrődni, hogy a kínnak csak rosszabbá teszi a helyzetet, és rosszabbá teszi az áldozatot is. Ezen a ponton szinte kivétel nélkül elhatározzák a gyerekek, hogy felhagynak társuk kínnásával. Gyakran jelentkeznek a csoportból, hogy a jövőben nem hivatalos

megfigyelők lesznek, akik segíteni fognak megfékezni az áldozat kínzását.

A megfigyelő feladata, hogy adott esetben, ha jelei mutatkoznának, hogy valaki meg akarná szegni, figyelmeztesse a többieket a közösen elhatározott megállapodásra. Ez a módszer számos esetben működött, sőt jobban működött, mint egyéni esetekben. Csak nagyon komoly neurotikus kényszer lendít túl valakit a megállapodáson, ha egyszer beismerte, hogy a társa kínzása – ami ugyan neki örömet okoz – a másikat még inkább rossz felé taszítja. Az ilyen esetek valóban speciális kezelést igényelnek.

Szókratész jegyezte meg egyszer, hogy senki nem bűnözik akaratlanul.³ Ez biztosan nem igaz a felnőttekre. Ha sokan közülük nem hágták volna át ezt a határt, akkor az elmúlt harminc év története egészen máshogy alakult volna. Mindazonáltal úgy találtam, hogy a gyerekek esetében igaz Szókratész mondása azokra, akik szeretetet és biztonságot kapnak, és akikkel ésszerűen/igazságosan és humánusan bánnak gyerekkorukban. Az ő esetükben biztosak lehetünk abban, hogy a közösen hozott döntésekről valóban azt gondolják, hogy azokat követniük kell.

AZ ISKOLA ÖSSZETÉTELE

Az iskolában mindig sokféle, a fejlődés különféle fázisaiban levő gyerek található. Vannak, akik kisgyerekként kerültek ide, és most, 12 év után a Senior School végzősei, mások éppen most jöttek. Vannak, akik jó otthoni körülmények közül jönnek, és vannak, akik mindezt nem kapták meg.

Vannak, akiket azért küldtek hozzánk, mert a szülők hisznek ebben a fajta iskolában, és ennek megfelelően nevelték is gyerekeiket. Aztán vannak olyanok is, akiknek a gyerekei kudarcot vallottak a tradicionális iskolákban, így a szülők elhatározták, hogy tesznek egy kísérletet az egyik ilyen „bolond” helyen, mint a mi iskolánk. Így kerülnek az iskolába problémás gyerekek, mert a szülők sok esetben igyekeznek eltitkolni a dolgokat. Így aztán, ha a mi iskolánk 100%-os sikereket tudna is

elérni (amit persze nem tud!), akkor is mindig lenne nálunk probléma, konfliktus és nehézség. Egy iskola, ami azt állítja

magáról, hogy nála minden rendezett, szép, tiszta, nyugodt és rendes, az nekem gyanús is lenne.

A NEMZETEK KÖZÖTTI BÉKE ÉS A CSALÁDI BÉKE ÖSSZEFÜGGÉSE

Az Atlanti Charta 8. pontja kimondja, hogy tartózkodni kell a nemzetek közötti erőszaktól. Ha azt szeretnénk, hogy ez egyszer valóra is váljon, akkor tartózkodnunk kellene az erőszaktól az otthonokban és az iskolákban is. A béke itt kezdődik. Egyesek azt vallják, hogy minél nagyobb a bűn, annál súlyosabbnak kell lennie a büntetésnek is. Ezzel sem értek egyet. Nagy problémák általában erős érzelmi állapotokra utalnak. Amíg kisebb jelentőségű ügyekről van szó, addig el tudok képzelni a korrekció érdekében büntetéseket, egy-egy kisebb pénzbüntetést is. Ha ilyen ügyekről van szó az iskolában, akkor magam ugyan nem szoktam ilyeneket javasolni, de nem is el-

³ Max Maxwell: *A Socratic Perspective on the Nature of Human Evil*. Letöltés: http://www.socraticmethod.net/socratic_essay_nature_of_human_evil.htm (2015. 10. 27.)

lenzem őket erőlesen. Azonban ha erős érzelmekről és szélsőséges tettekről van szó, akkor a büntetés többet árt, mint használ, és ezért erősen ellenzem azt. Ha ilyenkor büntetésre gondolunk, akkor inkább a kannibalizmus felé, és nem a béke irányába teszünk lépéseket.



AMIKOR GYEREKEKTŐL MEG KELL VÁLUNK

Bár erre büntetésként szokás gondolni, én nem feltétlenül tartom annak. Vannak gyerekek, akik megfontoltan szembesze-
gülnék az iskolai szabályokkal, amelyeknek célja a gyerekek jóllétének biztosítása. Egy iskola szabad intézmény, nem pedig börtön. Itt senki nem diktálhatja egyedül az együttélés szabályait. Minden közösségnek vannak szabályai, amit annak tagjai be kell, hogy tartsanak, és aki ezeket nem hajlandó betartani, annak el kell hagynia a közösséget. Hasonló helyzet állhat elő például egy beteg gyerek esetén is, aki speciális kezelést igényel. Egy ilyen gyerek jelenléte is túlzott terhet jelenthet a többieknek, miközben maga sem tud eleget profitálni az iskolából. Ebben az esetben sem úgy gondolkodom erről, mint büntetésről.

KINEK JÓ A MI ISKOLÁNK?

Botorság volna azt állítani, hogy az iskolánk minden gyereknek megfelel. Annyit mindazonáltal állítok, hogy azoknak a gyerekeknek, akik korai gyerekkorukban jó légkörű családokban éltek, a mi iskolánk szabadsága és önkormányzata nagyszerű lehetőségeket biztosít. Mivel sok gyerekünk körülményei nem ilyenek, ezért számos kivétel lehetséges, az iskolának jogában áll eldönteni, hogy kit fogad be és kit nem.

AZ ISKOLARENDSZER KÖTELEZŐ JELLEGE / AZ ISKOLAKÖTELEZETTSÉG

Az iskolarendszer kötelező volta nem pedagógiai, hanem politikai és gazdasági okokban keresendő. Szerintem az ideális az, ha az iskolalátogatás nem kötelező. Az iskolakötelezettség igazi oka az, hogy ezzel lehet megakadályozni, hogy a gyerekeket gazdaságilag kizsákmányolják. Ha ez az ok nem létezne, mást nem tudnék felhozni a kötelezőség mellett. Ha eltörölnék a kötelező iskolalátogatást, az iskolák nagymértékű és gyors fejlődésnek indulnának, hogy olyan helyekké váljanak, mint a mi iskolánk, ahová a gyerekek szívesen jönnek.

Nem kétséges, hogy talán születésüknél fogva vagy talán rossz családi viszonyok miatt vannak agresszív, antiszociális gyerekek, akik nem tudnak a mi iskolánkba beilleszkedni. Számukra kell, hogy létezzenek speciális intézmények. Nincs tapasztalatom arról, hogy hogyan kellene egy ilyen intézményt vezetni. De az, hogy ilyen

gyerekek vannak, nem teszi kétségessé az elméletemet, mint ahogyan a börtönök és az elmeegógyintézetek léte sem kérdőjelezi meg, hogy a normális polgároknak joguk van a polgári szabadságra és a polgári jogokra. Az, hogy egy kisebbségnek bizonyos okokból az átlagosnál nagyobb korlátozások között kell élnie, nem jelentheti, hogy a többség jogait, szabadságát korlátozzuk. Korábban a gyerekekkel úgy bántak, mint ha többségében bűnözők vagy elmebetegségekké lennének, akiknek állandó korlátozások és felügyelet alatt kell élniük. „Nézd meg, mit csinál Johnny, és szólj neki, hogy hagyja abba.” Akivel így viselkednek, az úgy fog reagálni, hogy azután valóban igényelni is fogja ezt a fajta nevelést. Ez volt a viktoriánus kori iskolák ördögi köre is. Ezt az ördögi kört kellene egy olyannal helyettesíteni, ami a jó tulajdonságokat hozza ki a gyerekekből.

HUMÁNUS ÉS ÉSSZERŰ NEVELÉS MINDEN GYEREK SZÁMÁRA

Ha humánusan és felvilágosultan bánsz a gyerekekkel, akkor humánus és felvilágosult emberek válnak belőlük. Nincs bizonyítékom arra, hogy ez minden gyerekre igaz lenne. Arra azonban van bizonyíték, hogy a gyerekek többségét a rossz körülmények és a korai testi és lelki nélkülözések olyan mértékben károsítják, hogy ezek a gyerekek aztán nem, vagy csak nagyon nehezen tudnak a normális gyerekek közösségeibe beilleszkedni. Nekik speciális intézményekre van szükségük, de ezekben az intézményekben sincs arra szükség, hogy durván bánjanak velük! Homer Lane⁴ és David Wills⁵ is megmutatta, hogy a progresszív módszerek jól alkalmazhatók a bűnelkövető gyerekek körében is.

⁴ A fiatakorú bűnelkövetők számára létrehozott „Little Commonwealth” vezetője. (<http://infed.org/mobi/homer-lane-and-the-little-commonwealth/>)

⁵ Angol terapeuta és szociális munkás. (<http://www.quakersintheworld.org/quakers-in-action/182>)



FAREED ZAKARIA: IN DEFENSE OF A LIBERAL EDUCATION.
W. W. NORTON & COMPANY, NEW YORK, 2015.

Takács Dániel: A szabadművészeti képzés védelmében

Fareed Zakaria legújabb könyvében amellett érvel, hogy súlyos tévedés a részünkről, ha a technológiai-gazdasági realitásokra hivatkozva fel akarjuk számolni a filozófia, antropológia, szabadbölcész és az ezekhez hasonló szakokat. Súlyos hiba, ha mindenáron teret akarunk engedni a teljes szakmai specializációnak, s ami ezzel együtt járna – doktriner módon hozzáigazítani a felsőoktatást a gazdaság aktuális igényeihez. Ismerős probléma.

A könyv címe szó szerinti magyar fordításban így hangozhatna: *Egy szabad oktatás védelmében. A liberal education kifejezés szabad oktatásként való fordítása azonban meglehetősen félrevezető lenne.* Az angolszász *liberal education* a görög előzményekre épülő római, majd középkori *hét szabad művészet (septem artes liberales)* leszármazottja. A kifejezésben szereplő „*liberal*” (szabad) fogalma tehát legfeljebb közvetett viszonyban van a „szabadelvélységgel”, esetleg „liberálissal”, – amely szavakra a magyarított címet olvasván spontán módon asszociálhatnánk. A felsőoktatás bolognai átszervezése következtében – amelynek mintája az amerikai felsőoktatási rendszer – gyakran hallani nálunk *szabad bölcészet* szakokról. Fontosnak tartom azonban megjegyezni, hogy amit most ná-

lunk *szabad bölcészetnek* neveznek, annak bár elviekben éppen a *liberal education* lenne a mintája, gyakorlatban azonban igen messze áll ettől. Az óhatatlanul működésbe lépő téves asszociációk elkerülése végett a címet így fordíthatnánk: *A szabadművészeti képzés védelmében.*

Fareed Zakaria legfőbb kérdése az, hogy milyen küldetése lehet egy szabadművészeti képzésnek a mai világban. S, hogy erre válaszolni tudjon, válaszolnia kell azokra a kérdésekre is, hogy milyen amerikai hagyományokon alapul a szabadművészeti képzés, s ez napjainkban milyen viszonyban áll a társadalmi-gazdasági valósággal.

Az első fejezetben a szerző saját életútján keresztül szemlélteti az amerikai felsőoktatási rendszerről szerzett benyomásait. Egyáltalán nem véletlenül. Más forrásokból ugyanis tudhatjuk, hogy szakmai életútja igazi amerikai sikertörténet. Fareed Zakaria indiai felső-középosztálybeli családba született, s egy bombayi angol nyelvű középiskola elvégzése után felvételt nyert az egyik legjobb amerikai egyetemre, a Yale-re. Itt történelemből szerzett diplomát, majd a Harvardon védte meg a doktoriját politológiából. Szerkesztője volt a *Time*-nak, rendszeres szerzője

a *Washington Post*-nak, több sikerkönyv fűződik a nevéhez,¹ s ezenkívül politikai-társadalmi beszélgető műsort vezet az egyik legnagyobb amerikai TV-csatornán, a CNN-en. Az ilyen jellegű listáiról híres *Forbes* magazin 2009-ben a 25 legbefolyásosabb amerikai médiaszemélyiség közé választotta, s kissé ironikusan így jellemezte: „Szinte minden médium legfelsőbb szegmensében elhelyezkedve, a mindenhol jelenlevő és megbízhatóan-mindent-tudó Zakaria a globalizáció, a politika és a külügyek szakértője.”² Világos, hogy Zakaria nem igazán történész, még kevésbé oktatási szakember. De akkor mégis, milyen együttállások vezettek oda, hogy egy Zakaria-féle intellektuális médiasztrár, aki Barack Obamával készít interjúkat, s aki korábbi sikerkönyveiben az USA hatalmi politikájának vagy a világgazdaságnak a törvényszerűségeit elemezte, egy speciális képzési és oktatási eszményről írjon könyvet? *Pontosabban: a személyes sikertörténeten túl, mi készteti Zakariát, hogy kiálljon a szabadművészeti képzés mellett?* Az ok minden bizonnyal az, hogy itt ismét egy sajátosan amerikai történetre bukkanunk. A szerző a könyv 2., 3. és 4. fejezetében is érinti ezt a kérdést, azonban sokszor csak utalásszerűen, úgyhogy érdemes itt röviden összefoglalni. A szabadművészeti képzés az egyik legnagyobb hagyománnyal bíró amerikai felsőoktatási intézményhez, a *liberal arts college*-hoz kötődik. Az amerikai *college*-ok angol mintára, a 18–19. században jöttek létre – a legkorábbi a Harvard 1636-ban –, s kezdettől fogva jellemző volt rájuk a szerveződésnek az a módja, amely ma is amerikai sajátosság:

a *college* intézményének egy helyre, egy épülethozsoprtb, a *campus*ba való koncentrálóds. Továbbá jellemző volt még rájuk, egy uralmon lévő támogató monarchia híján, a kisebb és sokkal kevésbé központosított költségvetés, s a helyi adományoktól való függés. S ami ezzel összefügg, a *college*-okba az európai egyetemekhez képest kevesebb diák járt. A tananyagot szintén angol mintára állították össze, ami nem jelenti azt, hogy ez, és a képzési cél, ne nyert volna sajátosan amerikai színezetet. Az 1828-as keltezésű, nagy hatást gyakorló *Yale Report* (Yale-jelentés) célja közvetlenül a latin és görög képzés védelme volt a főiskolai curriculum modernizációját sürgető követelésekkel szemben.³ A jelentés szerzői azonban egyúttal felvázolják, hogy szerintük miből kell, hogy álljon egy klaszszikus alapokon nyugvó szabadművészeti képzés. Az egyik leglényegesebb pont az, hogy ez nem szakmai képzés, vagyis nem közvetlenül a polgári hivatásokra – jogász, orvos, mérnök stb. – készít fel, hanem arányos módon fejleszt az összes intellektuális fakultást. Vagyis – szól a gondolatmenet – az elmét nem annyira a „tudás tárházává” kell tenni, mint inkább „növelni erejét”. A szabadművészeti képzés célja nem egy szakember kinevelése, hanem: „Egy szellemi nevelési rendszerben semmi sem fontosabb, mint a köteleességek és hajtóerők olyan elrendezése, amely a leghatékonyabban képes rávezeti a tanulót arra, hogy a saját értelmének erőforrásaira támaszkodjon. E nélkül a könyvtárak és eszközök, bemutatók, előadások és tanárok teljes apparátusa is hiábavalónak fog bizonyulni abban, hogy az igazi kiválóságot megőrizzük.” (8.

¹ Fareed Zakaria sikerkönyvei többek között: *The Post American World* (2008); *The Future of Freedom: Illiberal Democracy at Home and Abroad* (2003). Letöltés: <http://fareedzakaria.com/about/> (2015. 09. 22.)

² Letöltés: http://www.forbes.com/2009/01/22/influential-media-obama-oped-cx_tv_ec_hra_0122liberal_slide_16.html?thisSpeed=15000 (2015. 09. 22.)

³ Letöltés: http://www.higher-ed.org/resources/Yale/1828_curriculum.pdf (2015. 09. 22.)

o., kiemelés az eredetiben). Ahhoz, hogy ez megtörténhessen – folytatódik a *Jelentés* további oldalain – szükséges az írás és beszédképesség fejlesztése, a képzelőerő és az érzékenység gazdagítása, a retorikai képzés és a klasszikus szerzők tanulmányozása. Egy ilyen „szellemi nevelési rendszer” eredményességéhez a *Jelentés* szerint legalább három külső feltétel is szükséges:

1. a tanulók közösségi és mindennapi együtt-léte nevelőikkel – a *tutorokkal*;
2. a nagy német és angol egyetemeket utánozva ne emeljék meg a hallgatói létszámot, és ne bővítsék az intézményt mindenféle rangú és rendű más képzésekkel;
3. ne az a sietség tükröződjön a tananyag összeállításában, hogy mindenképp meg kell tanítani valami kicsit, hanem az arra való idő bősége, hogy a diákok elmélyülhessenek a tudományok alapszertanában és alapelveiben.

Vagyis az idő jobb beosztása nem a hivatás és a megélhetés sürgetése miatt, hanem az értelem saját erőinek megtapasztalása és magabiztossága végett szükséges. Tehát a *Yale Report* szerint tulajdonképpen a *liberal education* az arisztokratikus ideál alapja a pragmatikus Amerikában. *Thomas Jefferson* kifejezésével: a „természetes arisztokrácia” ideálja. Korántsem arról van szó, hogy a *Yale Report* elutasítaná a puritán amerikai pragmatizmust, a vállalkozó, kísérletező, feltaláló, evilági, gyakorlatias szellemiséget – ahogyan ezt a *Jelentés* ellenfelei már akkor is igyekeztek beállítani. A *Jelentés* szerzői éppen azt szeretnék bemutatni, hogy mivel az amerikai egy fiatal és expanzív társadalom – *Dewey* megfogal-

mazásában – „fejlődő társadalom, amely nem ismer korlátokat, mind tökéletesebbé akar válni” ezért van szükség egy olyan általános képzésre, amely a szellem „eredetiségére és függetlenségére”⁴ törekszik. A *Yale Report*-ban foglaltak annak a nagyobb amerikai vízióknak a részei, amelyben a puritán munkaetika egyesül az egyenlőség

iránti rajongással és az ember racionális képességeibe vetett hittel. „Ahol egy szabad kormány az emberi értelem növekedése és működése számára teljes szabadságot biztosít, a képzésnek éppannyira

szabadnak és tágasnak kell lennie. Mikor hegyeink, folyóink és tavaink is oly léptékűek, hogy nagy és hatalmas nemzetet válsunk elrendelését jelölik, lehet-e műveltségünk gyér, szűkös és felszínes?” (30. o.), írták 1828-ban.

Zakaria tehát nem véletlenül szentel egy egész könyvet a szabadművészeti képzés ügyének. S az sem véletlen, hogy a mai amerikai nyilvánosságban erről a témáról minden magára valamit is adó értelmiségi és szakember beszélni akar. Jóllehet ma már a főiskolára beiratkozott hallgatók egyre kisebb hányada választja a hagyományos *liberal arts college*-ok valamelyikét, ez nem jelenti azt, hogy a különböző egyetemeken és college-okban meghirdetett *Liberal Arts and Sciences* programok ne jelentenének még ma is sok diáknak vonzó alternatívát. Két pontot fontos itt hangsúlyozni. Az egyik *Zakaria* személyes története, ami arról szól, hogy ő maga a *szabadművészeti képzésnek* köszönheti saját hivatása megtalálását. A másik pedig ezzel összefüggésben az, hogy *Zakaria* pontosan a nagy amerikai vízió lényegi részének

⁴ John Dewey (1976): *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó, Budapest. 13. o.

tekinti a *liberal education*-t. A probléma viszont az – írja a szerző – hogy mostanra a liberálisok és konzervatívok politikai egységfrontot alakítottak ki a szabadművészeti képzéssel szemben (8. o.). A vád: erre a képzési formára nincsen szüksége a gazdaságnak. „Elhiheti nekem, hogy az emberek sokkal többre mennek szakmunkásképzéssel vagy kereskedelmi képzéssel, mint egy művészettörténet diplomával.” – idézi a szerző az amerikai elnök akkor aktuális nyilatkozatát (12.

o.). *Zakaria* ellenérvei tulajdonképpen egy mondatban összefoglalhatóak: a mai tudásalapú gazdaság a felsooktatástól nem feltétlenül „kész” szakembereket vár, hanem az állandó fejlődést

és alkalmazkodást lehetővé tevő általános szellemi/kognitív képességekkel rendelkező pályakezdeket. *Zakaria* azzal teszi meggyőzőbbé állítását, hogy cégvezetők nyilatkozataiból idéz. Ezekben a nyilatkozatokban tulajdonképpen nincsen semmi meglepő. Egyszerűen arról van szó, hogy a hagyományos alapképességek továbbra is meghatározóak a szakmai sikeresség szempontjából. *Norman Augustin*, a Lockheed Martin korábbi igazgatója például így nyilatkozott: „Arra jutottam, hogy a vezetői rangsorban való előrehaladással a legszorosabb korrelációban az állt, hogy egy egyén mennyire tudja világosan kifejezni a gondolatait írásban.” (104. o.). Érdemes még kiemelni a kritikai gondolkodást, valamint a kommunikáció képességét is. A művészeti tárgyaknak is megvan a létjogosultsága: a szórakoztatóipar és vizuális média gazdasági szegmensei olyan képességeket igényelnek, amelyekhez a művészeti nevelés is sokban hozzájárulhat. S ami még külön érdekes lehet, hogy *Zakaria* – bár érveit itt nyilvánvalóan óvatosan kell kezel-

nünk, elvégre nem oktatási szakemberről van szó – a nemzetközi tudásszintmérő tesztek eredményeinek sem tulajdonít olyan jelentőséget, mint arra szokásosan következtethetnénk. Az USA, Svédország vagy Izrael például kifejezetten gyengén teljesít a PISA-teszteken. Ez látszólag ellentmondásban van ezen országok innovatív gazdaságának sikerességével (111. o.). *Zakaria* szerint azonban az ellentmondás megszűnik, amint figye-

lembe vesszük, hogy a kreativitást, az érzelmi intelligenciát, az ambíciót és a *magabiztosságot* igen nehéz megmérni, holott ezek a tulajdonságok, képességek nagyban hozzájárulnak egy sikeres

szakmai életúthoz. A szabadművészeti képzés során pedig ezek a képességek, érzelmi és motivációs faktorok is nagy hangsúlyt kapnak. *Zakaria* azonban e mellett nem akarja elkendőzni a *liberal education*-re leselkedő valós veszélyeket. Az egyik ilyen komoly probléma, amit ő személy szerint oktatóként tapasztalt meg, az a tanulmányi elvárások csökkenése, s ezzel együtt az érdemjegyek látványos és indokolatlan javulása. Szerinte ez szoros összefüggésben lehet a sportösztöndíjak fetisizmusával. Közvetetten pedig az intézmények fenntartásának, ezzel együtt a tanulmányi költségeknek a meredek növekedésével (121. o.). *Zakaria* szerint a tandíjak növekedése az, amely a leginkább megingathatja a szabadművészeti képzés pozícióját. Ugyanis minél több pénzt kell fizetni egy képzésért, a szülők annál inkább hajlamosabbak a minél rövidebb távú megtérülést szem előtt tartani. Amiből másfelől következhet a *liberal arts college*-ok és a *Liberal Arts and Sciences* programok elitizálódása is, vagyis csak a leggazdagabb szülők engedhetik

meg maguknak, hogy a gyerekük négy évig szabadművészeteket tanuljon. *Zakaria* szerint a megoldás részét képezheti az új kommunikációs technológiák, így például az internet bekapcsolása a képzési rendszerbe. Itt olyan, már létező online kurzusokra utal, amelyek a felnőttoktatás előtt is nyitva állnak, és részt vevői létszámuk tulajdonképpen a végtelenségig bővíthető. *Zakaria* ezenkívül fontosnak tartaná, hogy a szabadművészeti képzés tananyagában a természettudományok és az interdiszciplinaritás még nagyobb szerepet kapjon. Vagyis világos, hogy *Zakaria* a szabadművészeti képzés „megmentését” nem úgy képzei el, mint ahogyan azt sokan az amerikai kultúr-konzervatívok közül, vagyis nem visszatérésként az amerikai alapító hagyományhoz és a klasszikus műveltséghez. A könyv utolsó két fejezete így egy optimista fejtegetés a meglehetősen borúlátó – *Allan Bloom* és *Christopher Lasch*-féle – koncepciókkal⁵ szemben, a fiatalok hitelességéről és a tudás hatalmáról.

Fareed Zakaria könyve, hasonlóan eddigi munkáihoz, tulajdonképpen egy könyv terjedelmű esszé. Jellemzően bőséges statisztikai adathalmazzal támogatja érveit, annyira azonban soha nem ragad le ezek elemzésénél, hogy ugyanakkor ne merjen

nagy ívű meglátásokat felvázolni és általános tendenciákra utalni. Ez – párosulva *Zakaria* töretlen optimizmusával és az „amerikai álomba” vetett hitével – olyan

kombináció, amely nem véletlenül teszi őt bestsellerszerzővé. Ennek persze megvannak az árnyoldalai is. A könyv alaposabb olvasásakor ugyanis világos lesz, hogy a legtöbb fontos összefüggést csak nagyon felszínesen fejt

ki – hogy csak két példát említsek: a tanulmányi követelmények csökkenése és a szabadművészeti képzés legitimációja közötti összefüggést vagy az oktatói feladatok és az egyetemek elüzletiesedése közötti viszonyt éppen csak megérezszerűen vázolja. S *Zakaria* könyve távol esik attól is, hogy akár olyan mély – még ha sötét – elmélkedéssé váljon az amerikai szellemről, mint a fentebb említett kultúr-konzervatív szerzőknél, vagy olyan átfogó és gondolatgazdag legyen, mint a klasszika-filológus, filozófus-jogász *Martha Nussbaum*nak e tárgykörben íródott műve.⁶ Világos, hogy *Zakaria* célja ezzel a könyvével is az volt, mint a korábbiakkal: publicisztikai nyelven hozzájárulni ahhoz, hogy az a sajátosan amerikai vízió, küldetésstudat, amely a *Yale Report*-ban is megjelenik, továbbra is a közbeszéd tárgya maradjon.

⁵ Lásd: Allan Bloom: *The Closing of the American Mind*; Christopher Lasch: *Az önimádat társadalma*

⁶ Martha Nussbaum (1998): *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*

**TAR ÉVA (SZERK.): RASHAJOK, PAPOK, SZERZETESEK
– ISTENES EMBEREK A CIGÁNYOK KÖZÖTT. JEZSUITA
KÖNYVEK, BUDAPEST, 2014.**

Imre Katalin: Te del o Del... Adjon az Isten...

Hosszan forgatom, nehezen olvasom. Megállok, beszélek róla. Hosszan forgatom, megint olvasom. Leteszem. Beszélgetek róla. Megint fölveszem.

Olvasó embernek tartom magam; viszonylag sok könyvvel alakítottam ki bensőséges viszonyt. De ez a könyv fájdalmat okoz.

Hetek óta próbálom megfejtetni, hogy mi lehet az oka ennek az indokolatlan

fájdalomnak. Lassan értem meg, hogy időtlen idők óta magamban mélyen dédelgetett – de soha el nem mesélte – emlékeket érintenek meg ennek a könyvnek a sorai, még akkor is, ha a kirajzolóddó élettörténetek merőben különböznek az enyémtől.

Kilenc élet bontakozik ki előttem a kötetet olvasva; kilencen mesélnek és emlékeznek az interjúkötetben. *Vojnitsné Kereszty Zsuzsa* pszichológus és *dr. Békési Ágnes* szociológus kérdezi és hallgatja őket. Cigány és nem cigány származású papok, szerzetesek beszélnek az életükről. A cigányok papi hivatáshoz vezető életútja mellett jelenik meg a nem cigány papok cigányokhoz vezető útja.

Túl sok magam számára nehezen megválaszolható kérdés kerít be, miközben a riportokat olvasom. Milyen lehet az az embercsoport, akinek a tagjait még Isten szolgálja is nehezen szólítják meg? Hogy

lehet az, hogy a papi hivatás minőségének megbízható jele lehet a cigányokkal kialakított (jó) viszony? Vajon milyen Istent keres és talál magának az a cigánygyerek, aki putriban nő fel? Kit választ majd követésre méltónak az a kisgyerek, aki számozatlan, ablaktalan házban nő fel? Szükségszerű, hogy a papot – és a papi hivatást – kövesse az, akit éhesen, fázva a templom fogad be?

Napokig, hetekig forgatom magamban

ezeket a túl nehéz, túl szomorú kérdéseket. Sokára veszem kezembe újra a könyvet, esélyt adva neki arra, hogy válaszoljon is a kérdésekre.

A cigányokkal kapcsolatot kialakító nem cigány papokról írja

Vojnitsné Kereszty Zsuzsa: „hiszen ők tudnak valamit, amit mi sokan még nem: hogyan lehet testvérként együtt élni cigány közösségekkel.”

a cigányok papi hivatáshoz vezető életútja mellett jelenik meg a nem cigány papok cigányokhoz vezető útja

AKIK ELKÖTELEZETTEK

Somos László kaposfői plébános mesél erről először. Sikeres mezőgazdász, egyetemi munkatárs volt. „Hiába éreztem azonban, hogy jó, amit csinálok, a hallgatókkal is szerettem foglalkozni, mégse éreztem úgy, hogy azt csinálok, ami a dolgom, nem

ott vagyok, ahol lennem kellene” – vallja be az interjú során. Melengeti a szívemet a mondata, mert ismerős számomra a benne megfogalmazott törekvés: addig menni, míg meg nem találom azt az utat, ami valóban az enyém. *Somos László* a helyét megtalálva, lelkésként találkozott a körülötte élő beás, oláh és közsörűs cigányokkal. Felnőttekkel, akik Kaposfőn foglalkoztatási program keretében havi 47 ezer forintot kerestek, napi nyolcórát munkáért. A másik négy faluban, ahol a lelkészi szolgálatát végezte, még

ennyire sem számíthattak az emberek; ott százszázalékos volt a munkanélküliség. A plébános a cigányok lakóhelyét a következőképp írja le: külterület, számozatlan

kunyhókkal, „se ágy, se asztal, se szék”, szoba-konyhás cselédház. Nem sajnálva rá az időt, sorra látogatta az itt élőket. Tehetőség gondozó és felzárkóztató foglalkozásokat szervezett a gyerekeknek. A templom helyett a közösségi házban tart igeliturgiát az odaseregltő cigányoknak. „Az Evangéliumot cigányul is felolvassuk, az énekeket magyarul és cigányul énekeljük.”

Lankó József Alsószentmártonban plébános. Hosszú volt az a lelki út, míg végérvényesen a papi hivatás mellett döntött. Gyönyörű mondata: „Kamasz kölyökként imádkoztam azért, hogy világosan lássam, mit kell tennem.” Önkeresése – és istenkeresése – katonáévei alatt, sőt, a teológiai kurzus éveit is folytatódta, belső érése még évekig zajlott. Ismeretlenül is barátommá fogadtam *Lankó Józsefet* a következő kérdésre adott válaszáért: „Mégis elküldték ötödik év végén a teológiáról. Miért?” „Volt véleményem. Le is írtam és fel is olvastam.” – válaszolta egyszerűen. Majd újabb és újabb mondatai készítették rövid megállásra és hosszú mosolygásra, megerősítve a rokonság érzését.

1990-ben kinevezték a pécsi egyházmegye cigányokért felelős lelkészévé.

Sokat tanult, sokat lehet tőle tanulni. „A cigányokkal tegeződünk, mivel az ő nyelvükben nincs magázás.” A beás, a helyi cigányok anyanyelve neolatin nyelv, épp úgy román nyelvváltozat, ahogyan a csángó is egy magyar nyelvsziget.

Gilvánfán a muncsán nyelvjárást beszélik a cigányok, amelyet ért és beszél is a plébánosuk. Szentmiséken és temetéseken a magyarokon kívül ezen a nyelven is énekelnek.

Mánfán 1996-ban egyik kezdeményezője volt a 2008-ig működő Collegium Martineum megalapításának, a pécsi középiskolákba járó

cigány fiatalok számára, azzal az alapkoncepcióval, hogy a cigánygyerekek járjanak a többiekkel egy iskolába, „tanulják meg a világot”, de legyen támogató otthonuk is.

Adományokból fenntartott konyhájukban három falu 100 óvodásának és 90 időse emberének főznek. Tanodát, családi napközit működtetnek Alsószentmártonban, Kóroson, Adorjásán, Magyarmeckén, Gilvánfán, Oldon és Nagyfaluban. Fontos számomra az is, ahogyan *Lankó József* a körülötte élő cigányok értékrendjét foglalja össze. Nem elsősorban a sztereotípiává kövesedett kulturális elemeket veszi észre – a cigányok szeretnek táncolni és énekelni –, hanem a jóval áthatóbb erejű értékeket is. Észreveszi a család kulcsszerepét a cigányok életében, és mindazt, ami ebből következik; az időseket vagy az ápolásra szoruló családtagokat sem adják szociális otthonba, intézetbe, és a haldoklót is különös gondoskodással veszik körül.

Gergely Dezső neve mellett a ‘rashaj’ kifejezés olvasható az interjúkötetben.

15 évnyi papi szolgálat után megnősült, és életét a kallódó gyerekekkel való foglal-

a közösségi házban tart igeliturgiát az odaseregltő cigányoknak

kozásnak szentelte. A kallódó gyerekeket „szőkevény hittanosoknak” tekintette. A XIII. kerületi HÍD Önkormányzati, Egyházi Családsegítő és Módszertani Központ munkatársaként került közelebb a vidéken munkanélkülivé váló, tömegesen a fővárosba érkező cigányokhoz. Az éhes, hajlékkal nem rendelkező cigányokat hallgatva született meg az a gondolata, hogy cigány nyelvű istentiszteletekkel segítse a hozzá érkező, nagy bajban lévő embereket. Bíborosi engedéllyel mint lelkipásztori kisegítő szegődött a cigányok mellé és vált a cigányok rashajává. A HÍD megszűnése után, 1999-ben hozta létre

Bársony János segítségével az Amari Sunto Marija cigánymissziós alapítványt. Később Monoron indított családsegítő központot, és mint cigánygondozó sokat járt a „Tabán” szegénytelep-

re. Felismerte az ott élők égető problémáit – például azt, hogy fáztak –, és felvette a kapcsolatot a Magyar Máltai Szeretetszolgálattal. Így indult el az a program, amely ma már monori modellként ismerhetünk. „A cigányok Isten iránt fogékonyak, rajta keresztül kell őket polgárosítani” – állítja *Gergely Dezső*. Olvasva a történetét, én úgy gondolom, hogy *Gergely Dezső* nem „polgárosította” a körülötte összegyűlő cigányembereket, hanem meglátta a gondjaikat és segítette őket.

AKIK KIVÁLTAK

Nagy szomorúsággal olvastam a cigány származású papokkal folytatott beszélgetések némelyikét. Megrendített az a mély-séges szegénység, amely a történeteikben megelevenedik.

Balázs József borsodbótai plébános gyerekkorában ablaktalan házukban hallgatta nagy esők idején, ahogy a lyukas tetőn át befolyó esővíz zenél a vízgyűjtő tálakában.

Iskolásként része volt mindenben, amiben egy cigány gyereknek része lehet, ha előítélettel közelítenek felé: „olyanná is váltam, amilyennek feltételezték, hogy vagyok” – summázza röviden. Tizenegy éves korában családjával együtt elköltöztek Vilyvitányba, ahol már ablakos házban lakhattak, és az iskolában is másképp fogadták. Tanítónője bizalmának köszönhetően: „A lopós, verekedős, csúnyabeszédű

gyerekből »normális«
fiúgyerek lett.”

Tizenkét éves korában történt meg vele, hogy egy templomba igyekvő asszony kézen fogta és megmutatta neki Isten házát.

Latolgattam, vajon mi történt volna vele a találkozás nélkül? A templom volt kulcsfontosságú, vagy pusztán a kézen fogás?

Balázs József így adta meg magának a választ: „Azelőtt csak a megélhetés érdekelt, az, hogy ehessenek, később a tanulás, aztán csak Isten.”

Lakatos Péter görögkatolikus diakónus, származását tekintve cerhari oláh cigány.

Életútjának elbeszélésében nagy jelentőséget tulajdonít a pedagógusi hozzáállásnak. Azt mondja, hogy jó pedagógusok kísérték az útját, akik benne is – mint minden gyerekben – képesek voltak felfedezni a pozitívumot, és képesek voltak azt erősíteni. 3-4 évesen kezdett el „a hit legalapvetőbb dolgaival” megismerkedni. A szomszédos Hodáson *Sója Miklós* atya által már évtizedek óta működő cigánypasztoráció ért el akkor az ő közösségükhöz. Saját nyelvükön imádkozhattak a misén, 1995-ben pedig már saját templomot szentelhettek.

„Óriási önbizalmat, lökést adott az, hogy Isten szemében – még ha a többség szemében nem is – egyenrangúak vagyunk” – vallja az interjú során. (Vajon mi történe akkor, ha a többség szemében is egyenrangúak lennénk? – teszem föl a megválaszolatlan kérdést.)

Lakatos Péter az interjúkötet születésének idején a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézetének kutatói ösztöndíjasaként a romani-magyar kétnyelvűségből fakadó iskolai hátrányokat vizsgálja, egyúttal az ELTE doktori iskolájának első éves hallgatója.

Csonka Csaba plébános romungro család sarja. A vas- és fémesztergályos szakmát tanulta ki először, majd leérettségizett. Volt betanított pék, segédmunkás, közmunkás és golyóálló mellényeket készítő betanított szabász is. Egy fiatal plébános hatására jelentkezett kispapnak. Ahogy meséli: „Példaértékű volt, ahogy beszélt, ahogy megszólította az embereket, ahogy bánt velük. Láttuk rajta, hogy boldog. Olyan jó volt ezt látni, az ember szinte megkívánta azt az életet, amit ő élt.” 24 évesen került a papi szemináriumba, Egerbe, Esztergomban végzett. A nagy-kőrösi Kolping Katolikus Általános Iskola hitoktatója lett, ahol cigány gyerekekkel, nevelőotthonos gyerekekkel, elvált szülők gyerekeivel foglalkozott. Több helyen is teljesített szolgálatot, ma Tar plébánosa.

Orsós Mózes harmadikos általános iskolásként a hittanórák hatására misékre is kezdett járni, ahol lenyűgözve hallgatta a hívek énekét, az orgonaszót. Megtanult orgonán játszani. Az általános iskola elvégzése után szakácstanuló lett. Szakmunkástanuló éve alatt döntött úgy, hogy papnak

áll. „Isten mindig jobban tudja, mire van szükségünk, és az ő vezetésére teljesen rábízam az életemet.” Ez a bizalom vezette végül a bencések közé.

Gávodi Róbert oláh cigány, anyanyelve is ez, több cigány dialektust ért és beszél.

Osztályfőnöke segítségével a makói Galamb József Mezőgazdasági Szakképző Iskolába került.

Azt mondja, egy cigány már gyerekkorában megtanulja meghallani, hogy ki az, aki ellenségesen ejti ki a ‘cigány’ szót, és ki az, aki barátságosan. Érettségi után kezdte meg szemináriumi éveit, amely alatt megtanította társait arra, hogy megfelelő dallammal ejtsék ki a ‘cigány’ szót. Felszentelése után kötelességének érezte, hogy cigány embereknek segítsen. Ópusztaszer káplánjaként további öt falu papja, amelyek között akad olyan is, ahol magas a cigányok lélekszáma. Az egyházmegyében a cigánypasztoráció felelőse is ő lett.

Povpa Valér már gyerekként hozzá szokott a munkához; napszámba járt ásni, kapálni, gereblyézni, kukoricát, krumplit szedni. Az iskolától három kilométerre laktak, olykor lyukas lábbeliben

az ember szinte megkívánta azt az életet, amit ő élt

ki az, aki ellenségesen ejti ki a ‘cigány’ szót, és ki az, aki barátságosan

gyalogolta le a napi hat kilométert. Kárpátalján, ahol született és gyerekként élt, nem tettek különbséget ukrán, magyar és magyar cigány között. „Amikor érettségi után, 2000-ben Magyarországra kerültem, akkor itt tapasztaltam meg, hogy szegény cigánynak lenni.” Tízévesen került közel a baptista közösséghez, de mégsem tudta teljesen elfogadni őket. 12 évesen, Marcsa néni segítségével találta meg a maga hitét; a katolikus hitet. 2003-ban kezdte meg tanulmányait a szegedi Hittudományi

Főiskolán. 2006. október 14-én tett örök fogadalmat mint ferences szerzetes.

Hofber József jezsuita szerzetes Reményik Sándor *Templom és iskola* című versére hivatkozva szólítja meg az olvasót az interjúkötet elején. Megismerkedve az élettörténetekkel, számomra a vers sorai közül ezek azok, amelyek leginkább a könyv elejére kíváncsognak: „A koldusnak, a páriának, / A jöttmentnek is van joga / Istenéhez apái módján / És nyelvén fohászkodnia. / Csak nektek ajánlgtatják templomul / Az útszélét s az égbolt sátorát?

Nem tudom eldönteni, hogy a *Rashajok, papok, szerzetesek* az üdvözítő

utat akarják megmutatni a cigány-nem cigány megbékéléshez, avagy „pusztán” kilenc élet történetét mesélik el, amelyben Isten és a cigányok a narratívát identitássá ragasztják össze?

Jobban esik, ha úgy képzelem, hogy ez a kötet egy sorozat első darabja, amely életútinterjúkat tartalmaz. Olyanokat, amelyek cigányokról és nem cigányokról és a közöttük kialakuló kapcsolatokról is szólnak.

Eloolvastam. Föl-alá járkálok. Nem beszélek róla. Visszalapozok. Leteszem. Csöndben vagyok.



„TUDÁS – HATALOM” – SAJTÓFOTÓ A HATVANAS ÉVEKBŐL

Nyolc tantermes leány és fiú általános iskola nyílt meg a közelmúltban, a X. kerületben. Kőbányai út 38. Meggyes Mária, Légrády Anna és Perniczky Zsuzsa V. osztályosoknak nagyon tetszik az iskola ivókútja. Az iskolát 9 millió forintos költséggel építették. A nyolc tantermen kívül két nagyméretű előadóterem is van. Az iskolának úttörőszobája, ifjúsági könyvtára, ebédlője és melegítő konyhája van. A tornaterem hideg-meleg vízzel ellátott külön leány- és fiúöltözővel rendelkezik. (MTI Fotó, Bartal Ferenc felv.)

ABSTRACTS

VESZPRÉMI, ATTILA: Who's in the Mirror? – Thoughts on Information Society and Education

Keywords: *information society, false consciousness, education, smart tools, love*

The study argues that the information society can become a positive life-changing possibility if we no longer identify with the false consciousness which moves its evolution. Identifying with the cultural conscience which is legitimate at all times, and the urge to do so both overlook life itself, therefore, education which introduces culture too often means a series of anti-life acts. However, the possibility is there: our false consciousness (our eternal human nature) is uncovered more obviously than ever in the digital culture. „Smart tools” and „digital character network” are outstanding examples of Freudian slips of human culture. False consciousness moves out of us, and moves into our digital tools. For us to wake up from the hypnosis of identifying with this false consciousness, it would be sufficient to realise our distance – the length of a selfie stick – from it. Yet, it seems that instead of this, in the information society, a new hypnosis is about to come into

power: the new false consciousness pretending to denounce itself, imitating reflection, and pretending that we are all partners, helpers, spiritual beings for each other. Parallel to that, in most cases, the pedagogical-educational tradition again invades (that is, fills with its own beliefs and intent of reproduction) the potential spaces of whole living, in order to keep or reclaim children, with various methods. Even though that both schools and families could become real, unconditional shelters, as a result of the detachment from analytic social representations and the awakening to the real *us*. This is what this study calls the decision of love. The new digital age is not the crisis of us, looking at it, but that of the analytical culture, as an idea hypnotising to identification. Life should use culture, and not vice versa (currently, it looks as if culture was using life). It's high time we put an end to the history of analytical-cultural educational supremacy.

Kovácsné Lapu Mária¹ 1954–2015

Szivák-Tóth Viktor: Búcsú- beszéd Lapu Mária sírjánál

Biztos vagyok benne, hogy nem én vagyok itt az egyetlen, aki kétszer született.² Másodjára egy közösség által, amely befogadta. Egy közösség, amelyet Géza bácsi³ és Mari indítottak útjára. Amikor kopogtattam volna, '98-ban, mint sokan mások előttem, én is azt találtam, hogy tárva-nyitva az ajtó: ide ki-be lehet szaladgálni. Maradsz, amíg a kedved itt tart, és ha elmész, akkor sem marad utánad harag. Noha akkor még bennem sok düh és minden más is volt, ami az életet megkeserítheti, és jó időnek kellett eltelnie, míg Mari és Géza bácsi keze alatt odáig szelídültem, hogy én se zárjam kettőre, nyitva merjem hagyni az ajtót: újjászülettem ebben a közösségben.

„Sosem válogatott a gyerekek között, mindig mindenkivel dolgozott, akinek kedve volt a színjátszáshoz (ezért szaporodott egyre a csoportok száma). Az emberi eredmény volt a fontos. Előadásai igazán jóvá a bennük megjelenő emberi értékek miatt váltak. Munkájának középpontjában is ez állt: közösségeket formált, amelyek a személyiségfejlődés természetes közegévé váltak. Próbált tenni arról, hogy kíséreljünk meg úgy élni, mintha nem hazugságok irányítanák a világot. Ettől talán az

emberi gesztusaink is őszintébbek lesznek, így talán a másik ember iránt is kíváncsibbakk lesznek” – írja Sándor L. István, kritikus, folyóirat-szerkesztő, aki Mari előadásait is többször zsűrizte.

Akkor, '98-ban ez a közösség már virágzott, de tíz évvel korábban, amikor Mariék Inárcsra érkeztek, még nem létezett. A két dátum között történt valami, amit bátran nevezhetünk teremtésnek.

„Ha van teremő élet, az övé az volt, ha nyomot lehet hagyni a világban, ő az tette. Jobban, nemesebben, egyszerűbben, mint bárki, akit valaha ismertem. Hiányozni fog a világból, a világnak...”, írja Perényi Balázs, rendező, drámapedagógus, barátunk.

Tíz évig voltam aztán Mari játszója: sokszor haltam meg a keze alatt. (Biztos vagyok benne, hogy nem én vagyok az egyetlen itt, akit elkapott ez a végzetes járvány.)

Anyukám, öcsém már előre félték, amikor közeledett egy inárcsi bemutató: hogy eljöjjenek-e megnézni, hogy akkor most megint meg fogok-e halni? Nem szertették akkor még ezt a sírást.

Marinál mindenféle szerepben és műfajban meg lehetett halni: színre vittük a halált mesében, novellában, regényben, drámában, versben; a forradalmártól az arisztokratáig senkit sem kíméltünk. A Petőfi-előadásunkban egyenesen halomra haltunk. És minden évben az ünnepi műsorokban, '48-as vagy '56-os hősként rituálisan, tömegesen pusztultunk.

¹ Kovácsné Lapu Mária Csokonai Vitéz Mihály-díjas, Prima-díjas, Gyermekszínházi Színház patrónusa-díjas drámapedagógus, rendező, tanár. Pályájáról lapunkban is beszámoltunk: Tóth Teréz (2014): Beszélgetések Kovácsné Lapu Máriával és tanítványaival a közösségi színházzal. *Új Pedagógiai Szemle*, 64. 3-4. sz. 79-94.

² Szivák-Tóth Viktor Lapu Mária tanítványa, a KB35 Társulat művészeti vezetője.

³ Lapu Mária férje, segítője és kollégája, magyar-történelem szakos tanár.

Miért szerettük ezt annyira? Ezekben a halálokban, a forradalmakéban, a közösségeiben, az egyénében benne volt valami, ami az életnek értelmet adott – és bennük volt az újjászületés.

„Aulich, Damjanich, Dessewffy... Kurta Laci! Minek örülnek ott?” Minek örültünk? Az életnek, annak, hogy nem vagyunk egyedül. Hogy megtanultuk szeretni a halottat egymásban.

Létrehoztak valamit, ami nélkül ma nem lennénk itt.

„Inárcsról egy Csoda indult útjára. Csak egy vagyok azok közül, akik benne élnek abban, amit elindított. Ha ez nem lenne, nem igazán tudnám, hogy ki vagyok. Ebben – úgy érzem – nincs semmi költői túlzás. Jelenlegi áldatlan körülmények között is, olykor csodák esnek meg... Csodák persze nincsenek, csak az van néha, hogy töménytelen mennyiségű hit, befektetett energia, és ráfordított idő egyszer csak megtérül” – írja Boda Tibor, rendező, színész – a KB35 tagja.

És a közösség egyre csak gyarapodott. „A legfőbb titkotat végre megfejtettem: a tekinteted, a látásmódod, ahogy a világot szemlélted, és ahogy ezt csodálatos játékokba öntötted, az bizony itt marad közöttünk. Az évek alatt mi is inárcsiak lettünk lelkünk mélyéig” – írja Pap Gábor, rendező, drámapedagógus, barát.

Túlélők lettünk, és ez olyan fájdalmasan ér bennünket, mintha nem erre készített volna fel minket a kezdetektől Mari, mintha nem ezt kerestük volna a közösség menedékében, mintha nem ezért jött volna létre ez az egész: túlélni együtt a nehéz időket, a veszteségeket mindentől függetlenül és minden ellenére.

Jelentős életművet hagyott hátra. Ezeket az előadásokat, melyek maguk is csupán egy-két évet élnek, nem lehet újra játszani. De elmúlhat-e a szeretet, amit a játékosok tőle kaptak?

Azt hiszem, minden elérhető díjat megkapott, jólesően fogadta, bár meg is mosolyogta a kései díj-esőt (akkor már diagnosztizálták benne a halált).

A dicsőség elmúlik. De elmúlhat-e a szeretet, ami segítő szavaiból áradt? Sok barátság kísérté végig, de bármily erősek is ezek a kapcsolatok, nem tarthatják itt Marit. Sok emléket őrzünk majd, de idővel ezek is elkopnak. Generációk váltják egymást, és egyszer ez a közösség is szertefoszlik. De elmúlhat-e a szeretet, amit tőle kaptunk?

„Isten nyugalomra, drága Mari! Dicsőősegesen messzire jutottál, mielőtt útra keltél. Mély szeretet tartja majd meg minden dolgodat!” – írja Uray Péter, rendező, koreográfus, barát.

„Drága Mari! Köszönöm, hogy megszerettél, elfogadtál és befogadtál. Neveltetél, bátorítottál, megbocsátottál, ha arra volt szükség” – írja Fodor Éva, rendező, drámapedagógus, színész – a KB35 tagja.

„Benne vagy minden gesztusban, mozdulatban, ami a színjátszók háza táján történik Inárcson, Zamárdiban, Pest megyében...” – írja Kis Tibor, rendező, drámapedagógus, barát.

Egyszerű dolgokat tanultunk Maritól:

Csak az adható tovább, ami épít, összeköt, ami az életet gazdagítja. Ami rombol, nem tud fennmaradni. Csak szeretettel lehet adni.

Az ő szeretetét adjuk tovább mi is, az ő szeretete van benne abban, ahogy egymáshoz fordulunk, egymásra nézünk, ahogy szavakat, gesztusokat, érintéseket váltunk, ahogy a tanítványainkkal dolgozunk, és mindabban, ahogy az egykori tanítványok gyerekei egymással játszanak.

Egyszerű dolgokat tanultunk Maritól:

Csak azt adhatjuk tovább, amit mi is kaptunk. Csak azt adhatjuk tovább, ami nem a miénk. A közösséget az tarthatja meg, ha szeretettel tudunk adni. S akkor nem maradunk egyedül.

Bozsik Viola:

Együtt méltósággal

Romák/cigányok jelenléte a hazai tankönyvekben

Az OFI TÁMOP 3. 1. 15. projektje és az EMMI Szociális Ügyekért és Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkársága által 2015. július 20-án megrendezett konferenciát – *A cigányasszony meg az ördög* című rövid animációs film vetítését követően – *Balog Zoltán*, az emberi erőforrások minisztere nyitotta meg,¹ majd *Dr. Orsós Anna*, a Pécsi Tudományegyetem Romológia és Nevelésszociológia Tanszékének egyetemi docense tartott nyitóelőadást, melyben a tankönyvek fontosságáról, és a velük szemben támasztott elvárásokról beszélt. A magyarországi cigányok megjelenése a 2012-es Nat-ban kortörténeti és nemzeti alaptanterv-történeti szempontból egyaránt jelentős. Óriási lehetőség és felelősség eldönteni, milyen cigányképet szeretnénk megjeleníteni a tankönyvekben. S a kérdés

azért is nehéz, mert ennek a népcsoportnak önmagával is számos konfliktusa van. A tankönyv a legdemokratikusabb taneszköz, s mivel mindenki kezébe kerül, hatása széleskörű, fontosabb, mint a tanterv. Feladata az ismeretközvetítés, képességfejlesztés, s tudományos (korrekt ismereteket, értéket és kultúrát ad át), pedagógiai (feldolgozási módszereivel hat a tanuló személyiségére, szemléletformáló hatású) és intézményi funkciót is betölt (a köznevelési rendszer művelődési anyagát, nevelési céljait, követelményeit közvetíti az iskolákba). Az UNESCO 1989-ben alapelveket fogalmazott meg a tankönyvek megítéléséhez; ezek közé tartozik, hogy a tankönyv tartalma életközeli, életszerű legyen, feleljen meg a tanulók életkori sajátosságainak, szemléletben legyen logikus, következetes, multiperspektívus, legyen előítéletmentes és ösztönözze a diákokat magasabb gondolati műveletek elvégzésére. A romák tankönyvi reprezentációjával kapcsolatosan *Orsós Anna* és munkatársai a következő tételekmondásokat fogalmazták meg:

ALAPVETÉSEK

- Az általános iskola alsó tagozatos olvasókönyveiben jelentős hangsúllyal kell szerepeltetni a cigány, roma népköltészet (népmese, ballada, keserves/lassú dal) alkotásait.
- Az általános iskola ének-zene tankönyveiben hangsúlyosan kell szerepeltetni a cigány, roma népdal-hagyomány alkotásait.
- A középiskolai ének-zene oktatásban jelenjen meg a cigány, roma nép- és műzene széles műfaji repertoárja, a műfajok jellegzetes zenekari összetétele, hangszerei, elismert szerzői és előadói.
- A magyar nyelv oktatásában jelenjen meg a kétnyelvűség kérdésköre a roma, cigány anyanyelvűek (romani, beás) vonatkozásában oly módon, hogy ezzel a cigány nyelvek emancipációjához járuljon hozzá.

¹ Balog Zoltán beszédének szerkesztett változata jelen lapszám Látószög rovatában olvasható.

- A magyar nyelv oktatásában szerepeljen a cigány nyelvekre vonatkozó folytonos reflexió a nyelvtörténet tematikájában, a nyelvcsaládok tárgyalásakor, az idegen és jövővényszavak tárgyalásakor.
- A magyar irodalom oktatásában a későmodern magyar irodalom tárgyalásakor szerepeljenek cigány, roma írók, költők szövegei.
- A középiskolai irodalomoktatásban jelenjen meg a romák, cigányok literalizációjára vonatkozó reflexió. Ilyen reprezentáció-elemzésre alkalmat kínálnak Vörösmarty Mihály, Petőfi Sándor, Arany János, Móricz Zsigmond, Ady Endre, József Attila, Esterházy Péter művei.
- A vizuális kultúra oktatásában hangsúllyal szerepeljenek a kortárs cigány, roma képzőművészet alkotói és alkotásai.
- A történelem oktatásában és az ehhez kapcsolódó dokumentumokban hangsúlyosan szerepeltetni kell a Kárpát-medencei cigány népesség és a magyar-cigány együttélés történetét.
- Az európai történelem oktatásában és az ehhez kapcsolódó dokumentumokban hangsúlyosan szerepeltetni kell a cigány népesség vándorlásának, európai megjelenésének és a többségi társadalmak - roma csoportok együttélésének történetét.
- A történelem feldolgozásakor ki kell térni az antijudaizmus, antiszemitizmus kialakulásával párhuzamosan a kirekesztő ideológiák cigányokkal kapcsolatos különböző megjelenési formáinak megismertetésére és kritikai elemzésére, valamint a holokauszt (vézskorszak) bemutatására.
- A tudományok és a művészetek oktatása keretében szerepeltetni kell a cigány/roma származású magyarok kiemelkedő teljesítményét.
- A földrajz/természetismeret oktatása során a hazai társadalommal, népességgel kapcsolatos anyagok feldolgozásakor ki kell térni a hazai cigány népesség főbb csoportjaira, a társadalmi peremhelyzetre, demográfiai, társadalmi, iskolázottságbeli, munkaerő-piaci helyzetük főbb ismérveire és ezek összefüggésszerűségeire, okaira.

A harmadik nyitóelőadást *Daróczi Ágnes* etnológus, népművelő, a Romano Instituto Alapítvány elnöke, a European Roma and Travellers Forum egyik alelnöke tartotta. A MONITOR 2014-es kutatását² felidézve rámutatott, hogy az 53 vizsgált tankönyvből 30 tartalmazott romákkal kapcsolatos ismereteket közlő szövegrészeket, ebből azonban csak 6 mondható pozitívnak, 7 semlegesnek/tényközlőnek, a maradék 17 negatív színben tüntette fel

a cigányságot. 23 könyvben szó sem esett a romákról – az elhallgatás is az elnyomás, az erőszakos asszimiláció eszköze; a roma gyerekek nem találkoznak vállalható én-képpel az iskolában. Az iskolai kánonnak nincs egy jó mondata, gondolata a romákról és közös történelmünkéről. Az előadó úgy fogalmazott, betiltott nép a cigányság, pedig bőven lenne mit tanítani a romákkal kapcsolatosan: Lippai Balázsról, a '48-as szabadságharc roma származású kapitányáról.

² A Magyar Képzőművészeti Egyetem hallgatóiból alakult MONITOR állásfoglalásáról a romák tankönyvi megjelenéséről és ehhez kapcsolódó programjairól beszámoló olvasható az ÚPSZ 2014/9–10-es lapszámában. Bogdán Péter (2014): Egy kritikai műhely állásfoglalása és javaslatai a romák tankönyvi megjelenéséről. *Új Pedagógiai Szemle*, 64. 9–10. sz. 84–88. Letöltés: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/egy-kritikai-muhely-allasfoglalasa-es-javaslatai-a-romak-tankonyvi> (2015. 12. 01.)

nyáról, az először 1979-ben megrendezett országos roma képzőművészeti kiállításról, a Kalyi Jag³ feltűnéséről és az 1981-től kezdődő roma folklórtalálkozókról. Alkalmazható eszközökként hozta példának a *Historia romani* c. oktatófilmet, és *Bársony Jánossal* közös, alsó tagozatosok számára készült kétnyelvű segédanyagát, a *Vrana mámi mesél* c. népismereti köteteket.

Daróczi Ágnes szólt a pedagógusok, oktatásfejlesztők, tankönyvírók óriási felelősségéről: lehetnek jövőablók vagy jövőépítők. Vajon nyújtanak elég, pontos ismeretet, jó szemléletet közös történelmünkről? Hozzátette, hogy a kérdés a pedagógusképzésben sem kap elegendő súlyt, és az iskolából hiányzó ismeretek is okai lehetnek annak, hogy mára ilyen mértékben előítéletes a közgondolkodás. Saját szerepére utalva hozzátette, vitában állt a kormányokkal, mert mindig többet tudtak, jobban tudták. Ezért a jelenlegi kormánytól azt kéri, hallgassák meg

őket: „Együttműködést ajánlunk. Mert mi jobban tudjuk, hogy nekünk hol fáj.” A két társadalmi csoport egymáshoz képest fordított tendenciákat mutató korfájára utalva hangsúlyozta, többek között minőségi oktatással kell felkészíteni a születendő nemzedéket az idősödő generáció ellátására. Jutassuk őket piacképes, versenyképes tudáshoz. Használjuk ki, hogy a cigány családokban a gyermek áll a központban, általa biztosíthatjuk az iskola és a szülői ház harmonikus együttműködését, mely a siker záloga. Minden gyerek – romák és nem romák is – kapjon vállalható énképet az iskolában. Nem vagyunk a vesztesek népe – mondta *Daróczi Ágnes*. Kapjunk választ azt iskolában is arra a kérdésre, milyen értékek mozgatták mindig is a cigány közösségeket? Aki jó cigány akar lenni, az egyben jó magyar és jó európai állampolgár is lesz – zárta beszédét *Daróczi*, aki a következő tételmondatokat hozta a konferenciára:

TÉTELMONDATOK

Roma nemzetiségi szempontok a tananyagfejlesztéshez

Néhány bevezető gondolat:

Ha a roma gyerekek oktatásáról beszélünk, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a rendkívüli mértékben áruklódó sikertelenséget. Ez akkor is így van, ha az iskolai sikertelenség mögött nagyon gyakran más természetű problémák húzódnak meg (az éhezés, vagy a megfelelő ruházat nélkülség problémáját nem az iskola feladata megoldani stb.).

Ugyanakkor tudatában kell lennünk, hogy a **siker záloga a szülői ház, az iskola** és a környezet harmonikus, egy irányba mutató értékrendszerű **együttműködése**. Rövid távon lehet sikeresen a szülői ház ellen nevelni, de hosszú távon beláthatatlan személyiségzavarokat tud okozni az erőszakos asszimilációs nyomás, ami azt jelenti, hogy a társadalommal fizettetjük meg felkészületlenségünket és érzéketlenségünket...

³ Cigány népzenei együttes.

A romák értékrendjében **a gyermek van a középpontban**, nagyon gyakran a gyermek fejlődése hoz nagy változásokat a család életébe is – tehát **a pedagógus** nyugodtan tekintheti munkáját és erőfeszítését **változtató értékűnek**, amelyet könnyebb lesz elérnie, ha szövetségesnek nyeri meg a családot, különösképpen az édesanyákat.

Az oktatási kánonban a nemzetiségi gyermekeknek is – köztük a romáknak – **vállalható énkép** kell kapnia az iskolában, az iskolarendszerben. Látnia kell a múlt összefonódó sorsaiból a jövőt is a maga számára, és meg kell találnia a sikeres érvényesülést. Ebben vannak a legnagyobb hiányaink, ezt tudhatná új szemléletével segíteni az új tankönyvek sora.

„Nem vagyunk a vesztesek népe” – ennek a szellemnek kell érvényesülnie minden oktatási anyagból és módszerből. Ha ezt érvényesíteni tudjuk, a legtöbbet tehetjük azért, hogy a tradicionális és a modern sikeresen ötvöződjön, és a tanítványunk győzni tudjon minden körülmények között.

A gyerekek saját maguk is részt vállalhatnak településük, városrészük történetének feltárásában, ha együtt kutatják pl. a kisebbségek, köztük a romák helyi történetét, szakmai tudásuk érvényesülését, szokásaikat, az előző generációk megélhetési módjait, szakmáit, munkakultúráját stb. Kipróbálhatják, milyen nehéz munka volt a vályogvetés, az aratás, a kapálás stb. – ezáltal a természethez való viszonyuk is alakulhat.

1. A történelemoktatásban és az ehhez kapcsolódó dokumentumokban hangsúlyosan szerepeltetni kell a romák és magyarok több évszázados együttélésének és együttműködésének történetét. A korabeli hagyományos roma foglalkozásokat rangjukon kell értékelni és hangsúlyozni, hogy a romák a tudásuk alapján kaptak kiváltságokat a különböző uralkodóktól, Zsigmond királytól Rákóczi Ferencig...

Az együttműködés, egymásrautaltság történelmi példáit a megfelelő időszakoknál történelmi dokumentumokkal alátámasztva lehetne tanítani: pl. Zsigmond (1422) útlevele László vajda és népe számára, II. Ulászló Salvus Condoctusa (1496) Bolgár Tamás vajda és népe számára, I. Ferdinánd (1552) a szamosújvári cigányok adómentességéről stb.

Ehhez segítséget nyújthat a Mezey–Pomogyi–Tauber féle *A magyarországi cigánykérdés dokumentumokban, 1422–1985* című kötet és a *Historia Romani – Roma történelem* (Romédia Alapítvány: Bársony János – Daróczi Ágnes – Gábor Péter) című 6 részes oktatófilm sorozat, benne Zsigmond és Izabella kiváltságokat adományozó rendelkezései.

2. A romák indiai származása kapcsán hangsúlyozni kell, hogy egy hétezer éves kultúrából (lásd fémműves és a tűzfegyverek használatának ismerete, pl. ágyú!), és a népvándorlások szokásos útvonalán érkeztek. Hogy rokonságuk az indo-árja népekkel

pl. nyelvük szerkezetéből is jól látszik, a romani máig közelebb áll a szankszrithoz, mint pl. a latin, az angol vagy az orosz nyelv, amelyekkel mind-mind rokonságban van. Az a tény, hogy a romaniban nincsenek arab vagy török jövevényszavak, bizonyítja, hogy az iszlám hadak betörése előtt menekültek.

3. Az otthon használt nyelv és a többnyelvűség előnyeinek hangsúlyozása legyen része már az alsós tananyagnak, értékként felmutatva: „ahány nyelvet tudsz, annyi ember vagy.”
4. Az irodalomoktatásban kapjanak helyet már alsó tagozatban is olyan eredetmondák és mesék, amelyek jól reprezentálják a romák világról alkotott filozófiáját, sajátos gondolkodásmódját: pl. *A Nap és Hold története, Hogyan lett az ember, Valaha madarak voltunk, A teknősbéka története* stb. (In: *Vrana mámi mesél*, Sulinovali Kiadó, 2005)
5. A felső tagozatos irodalomoktatásban neves roma írók, költők legszínvonalasabb munkáit is tanítani kell. Pl. Bari Károly Petőfiről írott verse, vagy a *Szeptember végén* című Petőfi-vers megszólaltatása cigány nyelven olyan többletet adhat tudásban és szemléletben, amely segít megértetni, mit értünk kettős identitáson.
6. *A polgárosodás története és a technológia fejlődése* fejezetben hangsúlyosan ki kell térni a könyvnyomtatás jelentőségére. Az általános műveltség és a szakmai műveltség átalakulásának folyamatára, az iskarendszer kiépülésére – illetve a romák kimaradására ebből a folyamatból. Példaként fel lehet hozni Székesfehérvár 1931-es levelezését; a város még ekkor sem tett eleget kötelezettségének, hogy az általános és kötelező népoktatást a romákra is kiterjesszék, sem termet, sem fűtést nem találtak, hogy a roma gyerekek iskolába járhassanak.
7. Rendkívül fontos megtanítani, hogy a történelem nem pusztán uralkodók, csaták és háborúk, fontos események egymásutánisága, de a narratíva kialakítása és elfogadása is. Hogy ebben a folyamatban a technológiai fejlődésnek is meghatározó szerepe van; hogy a modernitás eszközök és technológiák terén bekövetkező változása hogyan okoz társadalmi szerkezeti változásokat, stb. A romák kiváltsága és lemaradása ugyanebben a modernitás-technológia-társadalmi változások gondolatkörben lesz érthető, ha rávilágítunk a tudásátadás hagyományos módjának elavulására.
8. Fontos hangsúlyozni a roma hősök és egyszerű emberek részvételét a szabadságharcokban és az országépítésben. Hasznos lenne, ha ebben az indirekt képi ábrázolást is segítségül hívnánk (pl. Pesti srácok az '56-os forradalomban és mellette pl. *Dilinkó Gábor* ('Bizsu') portéja vagy *Dandos Gyuláé*, a lakótelepek, az utak építői stb.). Többek között a *Koportos* vagy a *Cséplő Gyuri* című filmekből kitűnő fotók kérhetőek.

9. A kirándulásokat, a gyermekek saját gyűjtéseit felhasználó feladatokat kell adni a hagyományos cigány szakmák és a romák munkája által is épített környezet tudatosítására. Érdemes tudatosítani a roma muzsikuskok szerepét a csatákban és békében, a nemzeti ellenállásban, a nemzeti zene kialakulásában, vagy pl. egy hagyományos falusi portán milyen sok különféle eszköz található, amely az ő munkájuk nyomán került-kerülhetett oda. Alsó tagozatban jól használható a *Mihaszna mese* című írás, amelyhez hasonló lehetne íratni a gyermekekkel is, az együttműködésről, az egymásrautaltságról.
10. A tankönyvírókat segíteni kell megfelelő szakmai anyagokkal és az oktatásban is használható segédanyagok rendelkezésre bocsátásáról is gondoskodni kell. Valamint nem lehet tovább halogatni, hogy a roma történelmet kutató tudományos műhelyek kapjanak forrásokat munkájukhoz.
11. Az egymáshoz való alkalmazkodást, mint az egyik legösibb roma szokást (lásd: külső és belső béke) és István király intelmeit együtt kellene megtanítani, azzal, hogy mindkettőből kötelezettségek származnak, felelősségvállalás önmagunk, valamint szűkebb és tágabb közösségünkkel szemben.
12. Ahhoz, hogy az oktatásban kánonná válhasson a romákkal kapcsolatos szemlélet, ahhoz ezeket a közmegegyezéseket ki kell munkálni vitákban, előadásokban, párbeszédben, kommunikációs és tudományos folyamatokban. Ehhez azonban forrásokra van szükség. A Romano Instituto itt közreadott javaslatai a tételfelvetésekre ennek a folyamatnak a kezdeményezését szolgálják.

Dr. Kaposi József, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet főigazgatója pozitívumként értékelte, hogy a tankönyvek vonatkozásában az állami tankönyvkiadással nincs többé kiszolgáltatva a rendszer a piaci alapú kiadóknak. Régi adóssága volt az oktatáspolitikának rendezni ezt a helyzetet. A társadalmasított tankönyvfejlesztés (megalapozó kutatások – kipróbálás, ellenőrzés – korrekció, véglegesítés) garanciája lehet a jó minőségnek. Az OFI-s tankönyvek nagy hangsúlyt fektetnek a tanulók aktív bevonására, érdeklődésük felkeltésére, a korszerű és megbízható ismeretek átadására. Fontos az is, hogy az új generáció reménységet tudjon tanulni belőlük, megismerkedhesen a közös Kárpát-medencei múlttal, a családi élet értékeivel, s a könyvek feladat-

vállalásra, közösségépítésre, harmonikus életre ösztönözzenek. *Kaposi József* reményét fejezte ki, hogy az induló Nemzeti Köznevelési Portálra már számos roma/cigány anyag kerülhet fel, lehetővé téve a pedagógusok számára ennek a kultúrkörnek a megismerését. A köznevelés célja a *Daróczi Ágnes* által is említett versenyképes tudás. A történelem tantárgyban és tankönyvekben fontos, hogy hangsúlyosan megjelenjen az együttélés története, a főbb történelmi csomópontoknál a cigányság történelme is szerepeljen, s a főbb történelmi korszakokban bemutassuk a demográfiai és társadalmi viszonyokat; a tankönyvek ösztönözzenek a multiperspektivikus nézőpontra és a cigányság történelmét ne tematikus blokkként, hanem a tanított

anyag integráns részeként tárgyalják. A 7. és 11. évfolyam történelemtankönyveiben már megjelenik ez a nézőpont, az átdolgozás után a többi kísérleti tankönyvben is meg fog jelenni. Az OFI már korábban is egyeztetett a MONITOR csoporttal, a párbeszédre a továbbiakban is nyitott. Teljes egyetértésre biztosan nem fognak jutni, azonban az érintettek jóindulata segíthet abban, hogy az egyeztetések előremutatóak legyenek. *Kaposi József* felidézte a Zsidó Oktatási Kerekasztal munkáját, melyben sokan sokfélét akartak, azonban közös pont volt, hogy mindenki meg akart egyezni, s az OFI alkalmasnak bizonyult a tananyag körüli vitákban a moderátori szerep betöltésére.

Balázs Anna, a MONITOR csoport képviselője ismertette tankönyvkutató-sukat, melynek alapjául *Terestyéni Tamás* Beszélőben publikált 2004-es kutatása szolgált.⁴ Ezt a kutatást ismételték meg a 2013/14-es tanévre szóló hivatalos tankönyvjegyzék történelem, ember- és társadalomismeret, állampolgári ismeretek és etika általános és középiskolai könyveiben a képzőművészeti egyetemisták, melyet *Fekete pont 2014* című tanulmányukban foglaltak össze.⁵ A vizsgálat során arra voltak kíváncsiak, hogy a tankönyvek által kanonizált történelmi narratíva hogyan jeleníti meg a cigányságot, és helytálló-e *Balog Zoltán* azon kijelentése, hogy Magyarország az első ország a világon, ahol a Nat-ban szerepel a roma történelem és kultúra tanítása, illetve senki sem végezheti úgy el az általános iskolát, hogy ne találkozott volna a cigánysággal a tankönyvek lapjain. A kutatás azt állapította meg, hogy a könyvek nem járulnak hozzá az előítéletek lebontásához, és a fenti meg-

állapítás sem állja meg a helyét. Épp azok a tankönyvek maradtak fent a jegyzéken a tankönyvpiac államosítása után, melyek mennyiség és mondanivaló szempontjából is problematikusak. *Balázs Anna* kritizálta, hogy bár az OFI valóban konzultációra hívta a MONITOR csoportot, azóta semmiféle fejlemény nem történt. Javasataik a romák tankönyvi reprezentációjához:

1. szakmai korrektség,
2. tematikus gettó helyett integrált megjelenítés,
3. a romák differenciált ábrázolása homogén masszaként való megjelenítésük helyett,
4. a többség szerepének és felelősségének tárgyalása a többség-kisebbség viszony bemutatása során,
5. több szempontú megközelítés,
6. a cigányság értékeinek bemutatása,
7. pozitív példák a cigányságról, a kettős identitás bemutatása,
8. a kulturális sokféleség értéként való bemutatása, emberi méltóság tisztelete,
9. direkt értékítélet helyett önálló gondolkodásra ösztönzés,
10. cselekedtető tankönyv.

Imre Katalin előadása⁶ után a tételmondatokról és a konferencia addigi előadásairól élénk vita bontakozott ki *Antal István*, a Jezsuita Roma Szakkollégium rektorának moderálásával. *Bársony János* (több cigányokkal kapcsolatos néprajzi és mesekönyv szerzője) mellett érvelt, hogy egy ilyen munkához nem elegendő egy bizottság, több diszciplína (nyelvészet, történelemtudomány) képviselői egyeztessenek a tankönyvírókkal. Fontos, hogy a közoktatás a roma gyerekek számára is

⁴ <http://beszelo.c3.hu/cikkek/fekete-pont>

⁵ http://issuu.com/monitornyitottmuhely/docs/monitor_fekete_pont_2014_tank_nyvk

⁶ Imre Katalin beszédének szerkesztett változata jelen lapszám Látószög rovatában olvasható.

közoktatás legyen, amelynek keretei között saját magukról is tanulhatnak. *Menyhért Ildikó* roma származású pedagógus, népismereti tankönyv szerzője rámutatott, hogy a roma gyerekek többsége saját cigányságát stigmaként éli meg. A tételmondatok kapcsán kételyeit fogalmazta meg: ezek diktátumok, s mint ilyenek, nem lesznek hatásosak, hiszen a tanárok pontosan tudják, hogyan ne vegyenek tudomást valamiről, amiről nem akarnak. Inkább a pedagógusok szemlélete a lényeg: ő maga tanítási gyakorlatában például minden átadott ismeretanyaghoz hozzáteszi, ez a cigányok tudása is. A cigányság reprezentációja kapcsán felvetette, hogy egyfelől nem lenne jó újabb tananyaggal terhelni a gyerekeket, másfelől megfontolandó, hogyan hozzuk be a romákról szóló ismereteket a tankönyvekbe: a cigány mesék egy része például felnőtteknek íródott, nincs mindig jó nevelő hatással a gyerekekre. *Binder Máttyás* történelemtanár, kulturális antropológus, a piliscsabai tanoda szakmai vezetője a Nat-ot és a kerettanterveket összevetve rámutatott, utóbbiban sokkal nagyobb hiányosságok vannak, a felső tagozatos történelemoktatásban a romák csak a rendszerváltás után jelennek meg.

A munkafüzetekben pedig nincsen a tankönyv romákkal kapcsolatos anyagához feladat; hiányoznak belőlük a legújabb – már rendelkezésre álló – szaktudományos eredmények.

Demarcsek Zsuzsa, a Magyar Művészetoktatásért Országos Szakmai Szervezet (MaMosz) elnöke felhívta a figyelmet arra, hogy az alapfokú művészeti iskolák nem szerepelnek egyik tervezetben sem (tankönyvük sincs), holott sok feladata és lehetősége van a művészetoktatásnak a romák reprezentációjában. *Székely János* katolikus püspök elmondta, rengeteg előítélet tévképzeteken alapszik, ha elkezdjük megismerni a cigányságot, megtanuljuk szeretni és értékelni is. Fontos lenne, hogy az iskolákban (ünnepségeken), köztereken is megjelenjen a cigányság, hogy a cigány testvérek otthon érezhessék magukat. Elmondta, hogy a magyar katolikus egyháznak igen jelentős cigánypasztorációs tevékenysége van, mintegy száz településen tart fenn családi napközit vagy tanodát, csaknem 20.000 gyerekkel van rendszeres kapcsolatuk. Felajánlotta együttműködését az induló munkához, s tételmondatait átadta a bizottságnak:

TÉTELMONDATOK – CIGÁNY KULTÚRA A KÖZOKTATÁSBAN

A cigány nyelvről

A cigány (romani) nyelv az indoeurópai nyelvcsaládhoz tartozik (szemben a magyarral). Rokona a latin és szláv nyelveknek. Legközelebbi rokonai az újind nyelvek: pandzsábi, radzsásztáni, gudzsaráti, hindi. Sok cigány szót Indiában is megértenek, pl. manush (ember), paji (víz). A magyar nyelv sok jövevényszót vett át a cigányból, pl. shavo (csávó – fiú), shej (csaj – lány), shero (séró – fej), love (lóvé – pénz), vurdon (verda – szekér), chorro (csóró – szegény).

A magyarországi cigányok nagy része csak magyarul beszél. A cigányok kb. 12%-a beszéli a cigány (romani) nyelv valamelyik dialektusát, kb. 5%-uk pedig beás nyelven beszél, amely a román nyelv egy régi, nyelvújítás előtti formája.

A cigányság fő csoportjai

A magyarországi cigányok három fő csoportra oszthatók. A legnépesebb a magyar cigányok, vagy romungrók csoportja. Az ő őseik kb. 600 éve, a 15. században érkeztek hazánkba. Emiatt a romungrók többsége a cigány nyelvet elveszítette. Ahol még beszélnek a nyelvet, ott egy igen ősi dialektust, a kárpáti cigányt használják. A romungrók a társadalmunkba általában jól beilleszkedtek.

A második legnagyobb csoport az oláh cigányok. Az ő őseik a 18-19. században érkeztek hazánkba. Többnyire beszélnek a cigány nyelv valamelyik dialektusát (lovári, kelderashi, cerhari stb.). Sok cigány szokást megőriztek, jellemző volt rájuk a törzsi, nagycsaládi logikával való gondolkodás. Kevésbé integrálódtak a magyar társadalomba.

A harmadik csoport a beás cigányok, akiknek az ősei többnyire a 19. század végén, illetve a 20. század elején érkeztek Magyarországra. Gyakori mesterség volt náluk a teknővájás és faeszközök készítése.

A cigányság története

A cigányok Indiából származnak, ezt bizonyítja többek között a nyelvük. Vagyis rokonai annak a nagy és szeretetreméltó népnek, melynek fia volt Mahatma Gandhi vagy Rabindranath Tagore.

A cigányok kivándorlását Indiából többnyire az iszlám hódítás okozta. Kr. u. 1001-ben Mahmud, gaznai (Afganisztán) szultán elfoglalta India észak-nyugati részét és Delhi környékét. A hódítás elől sokan elmenekültek.

Hosszú vándorlás után a cigányok a Bizánci Birodalom területére érkeztek. Innen a törökök elleni harcok miatt menekültek még nyugatabbra. A 15. század elején Európa sok államában feltűntek.

A Magyar Királyság területére a cigányok a 14. század végén, illetve a 15. század elején érkeztek meg.

Nyugat-Európában a cigányok igen gyakran borzalmas üldözések áldozatai lettek. Sok helyen (pl. az Angol Királyságban) a pusztító tény miatt, hogy az ország területén tartózkodnak, fel lehetett akasztani a cigányokat. Több helyen voltak cigányvadászatok is.

Magyarországon a cigányság megérkezését követő első 300 évben (vagyis a 18. századig) nem voltak jelentős feszültségek a cigányok és a többségi társadalom között. A magyarság rugalmas módon megtalálta az együttélés járható útjait a cigányok őseivel. A végvári harcok idején a cigányok ügyes fegyverkovácsokként nagyon hasznos szolgálatokat tettek. Ezért Mátyás király 1476-ban adómentességet adott a nagyszebeni cigányoknak. II. Ulászló 1496-ban menlevelet állított ki Bolgár Tamás cigányvajdának, hogy eljuthassanak Pécsre, ahol fegyverkovácsokként fognak dolgozni. 1500-ban a cigányok Temesvárott ágyúkat öntöttek. 1585-ben a házsongárdi temető kialakításához Kolozsvár városa a fém szegeket, kapcsokat a helyi cigány vajdától vette. Igen szép megszövegezésű Thurzó György nádorispán 1616-os menlevele, amelyet Ferenc vajda számára állított ki.

A cigányok sokféle mesterséget űztek: muzsikás, lókereskedő, kovács, bányász, teknővájó, kosárfonó, kanalas, medvetáncoltató, rézműves, köszörűs, vályogvető, pecér, tenyérvás, stb. Igen nagy nehézséget jelentett a cigányok számára, hogy lassanként ezek a mesterségek feleslegessé váltak.

A cigányok sorsa Mária Terézia uralkodása idején vált először nagyon fenyegetetté. Mária Terézia (1761-től kezdve) elrendelte, hogy a cigány gyerekeket 2 illetve 4 éves korban vegyék el a szüleiktől, és magyar családok neveljék őket.

A náci ideológia a cigányokat is ki akarta irtani. Összesen mintegy fél millió cigányt öltek meg a cigány holokausztban (cigányul: pharrajmos). Magyarországról kb. 30.000 cigányt hurcoltak el megsemmisítő táborokba. A cigányok elleni kegyetlenkedésekben, tömeges kivégzésekben gyakran magyar csendőrök vagy katonák is aktívan részt vettek. Ugyanakkor sokan próbálták menteni az üldözötteket, pl. Tüskeváron egy idős parasztember, vagy Apor Vilmos püspök Győrben.

A cigányok a magyar történelem szerves részei, sok esetben hősei. Az 1948-49-es szabadságharcban kb. 6000 cigány honvéd harcolt. Az 1956-os forradalomban is nagyon sok roma fiatal küzdött a szabadságért. A budapesti Corvin-közből halt hősi halált Szabó Ilonka (a „kócos”). 1990 márciusában Marosvásárhelyen a magyarellenes pogrom idején ezzel a felkiáltással érkeztek meg a cigányok: „Ne féljete magyarok, megjöttek a cigányok!”

Néhány cigány vagy cigány származású jeles személyiség az irodalom, művészet, sport világából

Zenészek: *Elvis Presley, Pablo Casals, Czinka Panna, Dankó Pista, Pege Aladár, Szakcsi-Lakatos Béla, Rácz Aladár, Cziffra György, Snétberger Ferenc*

Előadóművész: *Charlie Chaplin*

Festők: *Serge Poliakoff, Balázs János, Péli Tamás, Szentandrassy István, Dilinkó Gábor*

Írók: *Lakatos Menyhért, Bari Károly, Orsós Jakab, Choli Daróczi József, Rostás-Farkas György, Szécsi Magda, Nagy Gusztáv*

Sportolók: *Verebes József, Papp László, Kótai Mihály, Pisont István*

Cigányok az irodalomban

A cigányság eredetmondái: *Madarak voltunk, Kemencében barnára sült emberek, A szegény asszony 17 gyermeke*

Cigány népmesék: *A lyukasztó eredete, Az elrejtett kincs, A fekete ember lovai, A teknősbéka, Szent Péter és a lusta ember*

Cigányokról a magyar irodalomban: *Jókai Mór: A cigánybáró, Gárdonyi Géza: Egri csillagok (Sárközi), Mikszáth Kálmán: A beszélő köntös*

Híres cigány írók művei a cigányságról: *Lakatos Menyhért: Füstös képek, Rostás-Farkas György: Szeressetek*

A cigányság létszáma, mai helyzete

Jelenleg mintegy 700.000 roma él hazánkban. Európában összesen kb. 12 millió cigány él: Törökországban kb. 3 millió, Romániában kb. 2,5 millió, Bulgáriában és Spanyolországban kb. 800-800.000, Szlovákiában kb. 520.000.

A rendszerváltozásig a legtöbb cigány dolgozott. A cigány munkások munkájukkal rengeteget tettek hazánkért építkezéseken, útépitéseken, a nehéziparban, a mezőgazdaságban. 1993-ban már csak a munkaképes cigányok 28%-nak volt munkahelye. Ez a helyzet azóta sem változott gyökeresen. Ennek következményei az óriási szegénység és a közbiztonság romlása.

A cigányság iskolázottsága jóval az országos átlag alatt van. Ugyanakkor az utóbbi években egyre több roma fiatal végez felsőfokú tanulmányokat. Jelenleg a főiskolai és egyetemi hallgatók 2-3%-a roma.

A kivetető út a jelenlegi nehéz helyzetből hármas: munkához juttatás, oktatás és a mentalitás alakítása. A cigányság integrációjának folyamata sok türelmet igényel. Amit a többségi társadalom családjai évszázadok óta tanulnak (állandó munkahely, írás-olvasás, magántulajdon), azt sok cigány család 60-70 éve kezdte el megtanulni. Meg kellett birkóznuk az eltérő időfelfogással és higiéniai kultúrával is.

Cigányság, magyarság

A cigányság nagy értékei a gyermek iránti szeretet, a családi összetartás, a hit iránti nyitottság, zenei és táncbeli tehetség.

A cigány és a magyar identitás a legtöbbjük szívében elválaszthatatlan. *Péli Tamás* festőművész ezt így fogalmazta meg: „A cigányember homlokán kettős aranypánt van: a cigány öntudata és a magyar kultúrája. Egyikről sem vagyunk hajlandók lemondani.”

Egy hazában csak egymást segítve, egymás jogait tiszteletben tartva, csak együtt tudunk boldogulni.

A cigányság ünnepe az iskolákban

Minden olyan iskolában, ahol jelentősebb számban vannak roma tanulók, évente tartásuk meg a cigányság valamelyik ünnepét, például április 8-át (mely a cigányság nemzetközi ünnepe). Az ünnepségen hangozzanak el cigány versek, énekek, mutassanak be cigány táncot, idézzenek fel a magyar cigányság történetéből egy-két részletet. A minisztérium készségesen segédanyagokat az ünnepség megszervezéséhez.

Varga Dénes, a Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Területi Roma Nemzetiségi Önkormányzat elnöke elhívta a figyelmet arra, hogy az országos cigány önkormányzat mellett 19 megyei testület működik, érdekes volna javaslatokat kérni tőlük, mivel a cigányok mindennapi életét ők ismerik, ők tudják, mi lenne számukra jó – mégsem kaptak külön meghívást a konferenciára, magától jelentkezett. Szívesen állnak azonban rendelkezésre. Hozzátette, hogy a gyülekezetek és a hit sokat tehetnek a felzárkózásért. Egy debreceni táborról mesélt el egy történetet: 90 gyereket vitt, köztük ötöt, akiket az iskolaigazgató (akitől ki kellett kérni őket) nem javasolt táboroztatásra, mondván, azok nagyon rosszak. Semmi gond sem volt velük: aki az iskolának a legrosszabb, más környezetben lehet a legjobb?

Daróczi Ágnes hangsúlyozta, ez a munka egy folyamat, melynek során megpróbálják megalkotni a roma narratívát, mely úgy beszél a romákról, ahogyan az számukra elfogadható és a többséget sem sérti, s a magyar társadalom- és kultúrtörténet mozaikjában a cigányság részét a helyére illeszti. Időre van szükség ahhoz, hogy ez a narratíva megszülessen. A tudományos műhelyeknek és a cigány közösségeknek is egyezsége kell jutniuk, mi a számukra elfogadható roma énkép. *Orsós János* Waldorf-pedagógus, a sajkókazai Dr. Ámbédkar Iskola tanára rámutatott, a cigányság reprezentációja a tankönyvekben önmagában nagyon kevés: legyen belőle számon kérhető tudás, érettségi tétel, vagy épp a kompetenciamérések feladatai között szerepeljen. Erről a problémáról már 2009-

ben írt a Népszabadságba a Cartographia történelmi atlasza kapcsán, mely érettségien használható segédlet, ám a cigányság teljes egészében kimaradt belőle. (*Kaposi József* megjegyezte, a XX. századdal kapcsolatos érettségi követelményekben szerepel a cigányság, s az elmúlt évek történelem érettségi feladatai között többször is volt rájuk vonatkozó kérdés.) *Orsós János* hozzátette, van néhány, roma gyerekekkel sikeres munkát végző pedagógus az országban, őket mindenképpen keressék meg a most kezdődő munka során, faggassák őket gyakorlati tudásukról. *Varga Aranka*, a PTE Romológia és Nevelésszociológia Tanszékének adjunktusa figyelmeztetett, fontos végiggondolni, hogyan fognak a tanárok viszonyulni ahhoz, ha a tankönyvekbe bekerülnek a romákkal kapcsolatos ismeretek, őket mennyi idő felkészíteni erre. A bizottság a kontextust, az attitűdformálást is gondolja hozzá a tételesorhoz.

Heltai János, a KRE-BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszékének adjunktusa a cigány/roma gyerekek nyelvi szocializációjáról szólva elmondta, az többnyelvű környezetben zajlik, oralitáshoz kötődik és nem sztenderd beszédmodok használatával történik. Arra tett javaslatot, az iskola ne várja el a nyelvcsere, a tankönyvek pedig közelítsenek másként a többnyelvűséghez, a leíró nyelvészetet minden szintjén lépjenek be a nem sztenderd beszédmodok szempontjai. Módszertanukban jó lenne, ha több képzőművészeti, hangzó anyagot, improvizációra épülő feladatot tartalmaznának, mind a magyar, mind az idegen nyelvi tankönyvek. *Fenyődi Andrea* erkölcs-tan tankönyvek és kerettanterv írójaként elmondta, ehhez a témához a tanároknak, tankönyvíróknak is nagy szükségük lenne a magyarországi helyzetet tükröző segédanyagokra, jó minőségű képekre, egy 10–15 oldalas háttéranyagra a cigányságról. Figyelni kell arra, hogy ugyanaz a tankönyv,

és ugyanaz a feladat (például a roma kisgyerek kiközösítéséről szóló) kerül többségi és kisebbségi gyerekek elé is, a benne lévő anyagnak tehát ugyanúgy tudnia kell szólni a legjobb helyzetű többségi gyerekekhez, mint a leghátrányosabb helyzetű roma tanulókhöz. Fontos meghatározó az is, hogy iskolánként milyen a viszony roma és nem roma gyerekek között, hiszen az erkölcs-tan nem a tankönyvekből indul ki, hanem abból, ami a gyermek saját tapasztalata: ez lehet a tankönyv által akármilyen pozitívrá festett képpel szemben negatív. *Alexandrov Andrea* magyartanár hozzátette, egy narratíva kialakítása évtizedekbe kerül, képanyagokra és személyes történetekre azonban most van szükség. Konkrét feladatterveket kért, melyek bekerülhetnének az erkölcs-tan könyvekbe.

Mohácsi Vilmosné bibliaoktató a Romák Felzárkóztatásáért Egyesülettől szülői szempontból kapcsolódott be a vitába: a mindennapi gyakorlat azt mutatja, a tankönyv nem is annyira fontos, mint a tanár tapasztalata és szemlélete. A pedagógusképzésben is lenne helye a romákról szóló ismereteknek, de a már pályán lévő, kialakult tematika szerint haladó pedagógusok szemléletformálása is fontos. *Balázs Anna* rámutatott, jelenleg is vannak használható tankönyvek, nem kell sietni az új tankönyvek írásával. A romák reprezentációjával kapcsolatosan jó nemzetközi példákra kellene támaszkodnia az OFI-nak. Továbbra sem egyértelmű számára, tette hozzá, van-e az Intézetnek kisebbségi reprezentációkkal foglalkozó csoportja vagy sem. *Trencsényi Borbála* magyartanár és tankönyvszerző arra hívta fel a figyelmet, hogy a mostani első osztályosok nagy arányban roma származásúak: vajon mennyire érzik ők otthon magukat az iskolában? Ezt támogatathatná, ha önmagukat látnák viszont a tankönyvekben. Mint mondta, az új tankönyveknek se jó a szemlélete, nagy hibák vannak

bennük. Első körben, tűzoltásként az is jó lenne, ha az OFI-s tankönyvfejlesztők elolvashatnának egy, a cigányságot korrekt és érdekes módon bemutató könyvet – erre *Székely János* atya népismereti munkáját ajánlja. Ezt követhetik a tudományos viták, s ezzel párhuzamosan nagy szükség lenne a tanárképzés és továbbképzések átalakítására is.

Egy konkrét történelmi ügy, az egyik tankönyvben is szereplő zsigmondi oklevél kapcsán *Daróczi Ágnes* felhozta, hogy ha a magyarok rablóhadjáratait a tankönyvek taníthatják kalandozásokként, akkor a tankönyv ne vitassa Zsigmond király 1422-es, cigányoknak (László vajda és népe) kiállított menlevelének hitelességét. A roma narratíva az, hogy a cigányok fontos szaktudásaik miatt kaptak kiváltságokat az uralkodótól – ennek a szabad értelmezésnek a lehetőségét kérik. *Landauer Attila* nyelvész, történész, a Károli Gáspár Református Egyetem munkatársa úgy érvelt, a középkor és a latin nyelv jó ismeretével egyértelműen kijelenthető, hogy a szóban forgó menlevél nem készülhetett a zsigmondi kancellárián. Ugyanígy vitatta a *Daróczi* tételmondataiban szereplő okfejtést, miszerint az arab/török jövevényszavak hiánya a romaniban bizonyítéka lenne az iszlám hadak előli menekülésnek. Az 1931-es székesfehérvári példa kapcsán rámutatott, hogy 1926 és 1931 között több, mint ezer iskolát alapítottak Magyarországon. Hangsúlyozta, hogy a történelem fő funkciója nem az, hogy egy adott csoport tagjai büszkékké lehessenek rá.

Ezt követően *Kaposi József* bemutatta a romák tankönyvi reprezentációját felülvizsgálni hivatott bizottság tagjait. Az emberi erőforrások minisztere által összehívott csoport elnöke *Orsós Anna* (PTE), tagjai *Czeglédi Mihály* (Tiszapüspöki Általános Iskola), *Daróczi Ágnes* (Romano Instituto Alapítvány), *Dobszay Ambrus* (OFI) és

Takács Géza (OFI). Alakuló ülésükre 2015. április 23-án került sor, feladatuk a tartalmi szabályozók, érettségi követelmények, kerettantervek áttekintése, majd teteles javaslattétel a tankönyvi változtatásokra. A bizottság munkájának eredménye minden bizonnyal nem a mindenki számára legkíváncsiabb, ámde mindenki számára elfogadható lesz – tette hozzá az OFI főigazgatója.

Menyhért Ildikó javasolta, a népismeret legyen osztályozható tantárgy, tisztázzák, van-e rá külön tantárgyként szükség, s ha igen, milyen óraszámban. *Bársony János* a diszciplináris albizottságok felállításáért emelt szót. *Takács Géza* mint a bizottság tagja emlékeztetett, hogy csak az érintett közösség felhatalmazásával tehetnek bármit is, egyben felajánlotta az ÚPSZ hasábjait a vita folytatására. *Dobszay Ambrus* hozzátette, a bizottság legitimációját a minisztertől kapja, ugyanakkor fontos lenne, hogy a bizottság felhatalmazását a közelet roma szereplői is megerősítsék (akik közül azonban nincs mindenki jelen), kapcsolódjanak be a bizottsági munkába. *Kaposi József* végül arra kérte a résztvevőket, ha van személyi elképzelésük a bizottsági, albizottsági tagságra, tegyék meg javaslataikat. *Nagy Pál*, *Purcsi Barna*, *Dupcsik Csaba*, *Miklós László*, *D. Magyar Imre*, *Junghaus Tímea*, *Kalla Éva*, *Imre Katalin*, *Bársony János*, *Balázs Anna*, *Derdák Tibor*, *L. Ritók Nóra*, *Rostás-Farkas György*, *Szabóné Kármán Judit* és *Bari József* neve hangzott el, illetve együttműködő partnernek javasolták a Magyar Rajztanárok Országos Egyesületét, a Történelemtanárok Egyesületét, valamint a Magyar tanárok Egyesületét. Ezt követően *Szuha Péter* mutatta be *A Roma Kultúra Virtuális Háza* c. DVD-jét.

A konferencia záró előadását *Langerné Victor Katalin* társadalmi felzárkózásért felelős helyettes államtitkár tartotta. Elmondása szerint jó volt látni, hogy elindult

az együttgondolkodás magyar emberek között azon, hogy ennek a nemzetnek hogyan lehetne jobb. A konferencia kulcsszavai közül a partnerséget, közösséget, tudást, türelmet és felelősséget emelte ki. Emlékeztetett, nem várhatjuk a diákoktól, hogy békésen üljenek egymás mellett, és közös megegyezésre jussanak, ha mi magunk sem vagyunk képesek erre – például kell mutatnunk a konferencián is, és a tankönyvtanácsban is, hogy közös megegyezésre tudunk jutni. Felvetette, hogy akár kétlépcsős folyamatként is felépülhetne a bizottsági munka, egy gyors átnézést

követhetne egy alaposabb elemzés. A célban biztosan mindenki meg tud egyezni: hiteles, valóságos tudást nyújtó tankönyveket szeretnénk. Fontos, hogy ne csak cigányokról szóló ismereteket adjunk át, hanem tegyük kíváncsivá a tanulókat ennek a kultúrának a megismerésére, s tudjuk átadni azt a szemléletet, hogy a cigányok a honfitársaink – használjuk ezt a kifejezést. *Langerné Victor Katalin* egy *Karácsony Sándortól* vett idézettel zárta beszédét: „A közösségnek is érnie kell, hogy a másik emberre nézve tudjon élni.”⁷

⁷ 2016 januárjában elkészült a PTE Romológia Tanszékének elemzése a romák reprezentációjáról a tankönyvjegyzékben szereplő könyvekben. Ezzel párhuzamosan az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyereknek Alapítvány is elkészítette a kísérleti tankönyvek és a kerettantervek elemzését ebből a szempontból. (A szerk.)



„TUDÁS – HATALOM” – SAJTÓFOTÓ A HATVANAS ÉVEKBŐL

Év vége az ország legtisztább iskolájában. (Heves megye)

Az iskola naposa gondosan ügyel arra, hogy a gyermekek papuccsal cseréljék fel utcai cipőjüket az iskolában.

A korszerűen felszerelt szarvaskői iskolában 69 tanuló készül az év végi vizsgákra. A tisztaságáról és rendjéről megverszte híres intézmény tanulóit az általános iskolák tisztasági versenyében. Az ország legtisztább iskolája címet már többször elnyerték. (MTI Fotó, Bereth Ferenc felv.)

Díjalapítás és díjátadás Majzik Lászlóné emlékére

Az Új Pedagógiai Szemle szerkesztőbizottsága – egyetértésben a lap szerkesztőségével; kiadójával, az OFI-val; szakmai támogatójával, az MPT-vel, és a névadó családjával – 2015-ös őszi bizottsági ülésén határozott a *Majzik Lászlóné-díj* megalapításáról. A díj kezdeményezője *Majzik Lászlóné* lánya, *Majzik Katalin* volt, külön köszönet jár neki ezért.

A díjjal az alapítók hozzá kívánnak járulni *Majzik Lászlóné*, a kiváló és fáradhatatlan szerkesztő, a pedagógiai közélet jeles személyisége és szervezője emlékének megőrzéséhez. *Majzik Lászlóné* kutatói feladatai mellett a pedagógiai szakújságírás és szerkesztői feladatvállalás kiemelkedő alakja volt, akinek igényessége, fiatal szerzők iránti gondos figyelme évtizedeken át meghatározta a Pedagógiai Szemle minőségét. A díjjal, a legjobb teljesítmények elismerésével az alapítók a lap szakmai minőségének erősítését szeretnék segíteni.

A díj egyaránt szólhat a díjazott dolgozat szakmai eredetiségének, elméleti igényességének, a szemléleti horizont tágasságának, a pedagógiai gyakorlat újszerű megközelítésének, az elmélet és gyakorlat közötti kapcsolat minőségének, az írás irodalmi értékeinek, az írással vállalt szakmai-közéleti bátorságnak.

Az alapítók 2015-től kezdődően minden évben az előző évfolyamból két írásművet (kivételes esetben fotóriportot), illetve annak szerzőjét (szerzőit) részesítik az elismerésben.

A szavazás eredményeként a 2014-es évfolyam díjazottjai:



Az ÚPSZ szerkesztőségében: Majzik Lászlóné és Schüttler Tamás főszerkesztő.

- **Gergely Ferenc**, akinek két tanulmányát: *A B-lista és a pedagógusok*, illetve *A pedagógustársadalom fegyverkezése (1919–1926)* címmel közölte az év folyamán az ÚPSZ a 3–4., illetve a 9–10. számában, és
- **Tóth Teréz**, akinek 2014-es munkái: *Beszélgetések a közösségi színházasdról*; *Egy finn üzletember, egy finn iskola és egy magyar kastély találkozása Iszkaszentgyörgyön*; *Látogatás Iszkaszentgyörgyre, az Amadé-Bajzáth-Pappenheim kastélyba*; *Kerekasztal-beszélgetés a magyar közoktatási rendszer digitalizációjáról*. Ezek az írások az ÚPSZ 3–4., 7–8. és 11–12. számában jelentek meg.

A díjakat 2015. december 15-én, az OFI karácsonyi ünnepségén *Dr. Kaposi József* főigazgató, *Dr. Halász Gábor* szerkesztőbizottsági elnök és *Majzik Katalin* adták át. A kitüntetett szerzők emléklapot, Majzik Lászlóné-emlékkötetet, egy éves lapelőfizetést, és egy-egy diákalkotást – *Szdvai István* Szolnoki Metszőkörében készült linómetszetet – kaptak ajándékba.

A 2015-ös évfolyam legjobb írásairól a tavasz folyamán szavazunk (két írást, illetve szerzőt javasolhat díjazásra az MPT elnöke, az OFI főigazgatója, minden szerkesztőbizottsági tag, a szerkesztőség,

Majzik Lászlóné családja, és olvasóinktól is várjuk a javaslatokat).

A díjazottaknak szeretettel gratulálunk!

Folytatás a belső borítóról

A kor egyik legnagyobb vívmányának tartott 8 osztályos általános iskola elterjedésének objektív akadályai voltak: rengeteg tanterem hiányzott hozzá. Elkezdtek a vidéki 1-2 tantermes osztatlan iskolák bővítését, azzal a céllal, hogy a településen belül legyenek meg a nyolc tanulócsoporthoz külön nevelésének tárgyi feltételei. Az elkészült típusútervek alapján sorra épültek a falvakban a 8–12 tantermes, míg a városokban a 12–16 tantermes iskolák. Kísérletképpen épültek 24 tantermes „mamut”iskolák is. Huszonöt év alatt mintegy 9200 új általános iskolai tanterem készült el, és 5000 szükségstantermet alakítottak ki a tanácsok, eredetileg nem iskolának készült épületekben. A 20. század során két hasonló volumenű iskolaépítési program zajlott, az egyik az 1910–1913 között a Bárczy-féle székesfővárosi, illetve az 1920-as évek Klebelsberg-féle tanyasi és falusi iskolaépítési program.

A hatalom nagy igyekezettel megteremtette a tudás és a nevelés helyszínét: a szocialista iskolaépületet. Többségükben már rendelkezésre álltak – a tantermeken és az egy-két adminisztrációs helyiségen kívül – tanulószobák, külön szertárak, úttörőszobák, igazgatói irodák és nevelői szobák. A nyolc – vagy ennél több – tantermes iskolákban tornaterem, öltöző, mosdó, konyhaüzem, étkező, orvosi szoba, műhelyterem, központi fűtés és könyvtár segítette a szocialista „kiművelt emberfők” nevelését.

A tanulók „második otthonáról”, az új szocialista iskoláról, az ott zajló munkáról tudósítani is kellett. Ez – több más téma mellett – a Magyar Távirati Iroda feladata volt. Budapesten, a Tanács körúton az MTI Fotó kirakatában óriási faliújságon sorakoztak a fényképek cserélhető fémkeretekben, alattuk a hivatalos szövegekkel. Az utca népe megállt és végignézte ezt a szerkesztett „képregényt”, miközben várták a 9-es busz érkezését. A faliújság kisebb (tízképes) változatát üzemek, gyárak rendelték meg. A szakorvosi rendelőkben, közintézményekben is jelen voltak ezek az MTI Híradók, így szinte mindenki láthatta, olvashatta azokat.

Az 1960-as évek MTI fényképészeinek többsége a magyaros stíluson nőtt fel. Gyakori volt, hogy mestereiket követve – „gyöngyös-bokrétás” módon – a „libák tollán megcsillanó napfényt” koncentrálták a téma középpontjába, és ezt a veretes kompozíciót ültették át az akkor már erősen elvárt szocialista realizmusba. Legtöbb esetben a fotográfus – a zársebesség és a blende megadása mellett – beállította a fényképek szereplőit, néha kellékeit is, elképzelései szerint megrendezte a témát. A képek pontosan datáltak, azonban készítőjüket csak monogram jelöli. A fényképek hivatalosan és kötelezően megadott szövege két részre oszlott, a kiemelt központi esemény, hír megnevezésére és a konkrét képcímre.

Az itt kiállított fényképek sajtófotósai is így kapták meg feladatuk a témát, a központi gondolatot, és indultak a helyszínre elkészíteni a felvételt a szocialista iskolaépítés és a népi

demokratikus oktatásügy reformjainak sikereiről: így kukucskálnak be kíváncsian egy új tanterembe a kisdíákok Miskolcon; így vonulnak a frissen megépült lakótelep házai előtt a csepeli iskolások, hogy megismerkedjenek a termelőszövetkezeti élettel; így szemez egymással, teljes iskolai szerelésben (kantáros nadrágban, iskolaköpenyben, hátitáskával és fehér ingben) egy első kislány és kislány; így szédülnek bele a lányok a simizésbe (sörgés); így kortyolnak vizet a 9 millióból épített budapesti iskola modern ivókútjából; így kezdi iskoláslapjait Varga Terike spiccen nyújtózkodva a táblánál; így tette lehetővé a koedukáció a lány és fiú intim közeledését egy fülbesúgás erejéig; így gyönyörködhetnek az első tanítási napon a kislányok az új, ingyenes, még bekötetlen tankönyveikben; így cserélnek utcai cipőt papucsra, karszalagos diákfelügyelők kontrolljával a megye legtisztább iskolájában; és így komponálódott meg az egyik képen a TUDÁS – HATALOM háromszög-elrendezés. Egy látens tartalom, egy lehetséges ikonográfiai interpretáció (a képet lásd: 34. o.):

- balra a gyermek és felette az elvárás, a TUDÁS,
- jobbra a pedagógus, felette a HATALOM,
- szoros szemkontaktus, tekintélyelvűség,
- maga a jelmondat: A TUDÁS – HATALOM,
- a háromszög csúcán pedig a Kádár-címer.

A rendszer elvárása? A fotós gondolatai? A néző reflexiója?

Sajtófotók az 1960-as évekből.



„TUDÁS – HATALOM” – SAJTÓFOTÓ A HATVANAS ÉVEKBŐL

Fiúk-lányok egy osztályban. „Neked megmondom, de el ne áruld senkinek!”

Az iskolákban megtörtént a koedukáció. Később, majd ha felnőnek, elválhatnak egymástól, de az iskolapadokban véges-végig együtt kell lenniük. A megvalósulásig a felnőttek sokat gondolkoztak a kérdésen, a gyerekek között azonban, a tapasztalatok szerint, semmiféle probléma nem mutatkozik. (MTI Fotó, Patkó Klári felv.)

SZERKESZTŐI JEGYZET

Ennek a lapszámnak az írásai rendesen, időben megérkeztek a szerkesztőségbe, még 2015 őszén, így hát, ha a nyomdai megjelenés csúszik is, a lap a borítón jelzett időszakban készült. Van azonban ez a szerkesztői jegyzet, ami akkortájt íródik, amikor közeledik a tördelés, és hát a tördelésre ezúttal 2016 január végén kerül sor. Megesett már ilyesmi máskor is, egy-két hónapos csúszás, a 9-10-es számban például az új tanévet köszöntöm, holott a megjelenéskor lepergett már abból majdnem a fele. Most azonban ennél is nehezebbnek látszik a helyzet, az új év a miskolci Herman Ottó Gimnázium nyílt levelével kezdődött, és most épp ott tartunk, hogy tízezer aláíró és száz oktatási intézmény állt a testület kritikája és követelése mellett. Ezt én, pedagógusként a legjelentősebb eseménynek gondolom a hazai pedagógustársadalom elmúlt negyedszázados történetében. De persze mindjárt hozzá is kell tennem, pontosabb lenne úgy fogalmaznom, hogy a legjelentősebb eseménnyé válhat.

Miként lehet úgy írni, hogy egy 2015-ös lapszámban egy 2016-os eseményt taglaljak, melynek a kimenetele még csak nem is sejthető? De mire a lap megjelenik, addigra a láng akár el is lobbanhat, és persze tűzvész is okozhat, hát akkor most mi a teendő?

Tehetem-e azt, hogy egyszerűen csak visszaállítom az órát, s próbálom a tavaly őszi helyzetenél, problémáknál maradni?

Tanácsalanságomban maradnék annál a dilemmánál, ami 2010 óta különös erővel vetődik fel, bár a magyar neveléstörténet-

ben eleve komoly tradícióval bír. Milyen legyen a tanár? A tőle telhető legjobb pedagógus, vagy a lehető legjobban teljesítse az intézményi-szakmai-oktatáspolitikai-közösségi elvárásokat? Ez a két lehetőség jó esetben folyton egymásba gabalyodik, és alig-alig elválasztható. A mi pedagógiai kultúránkban azonban 2010 egy komoly korszakhatár. Az volt akkor a kiindulópont, hogy ha az elvárások a lehető legjobbak, a lehető legrészletesebbek, és ezeket a lehető leghatékonyabban közvetítik a pedagógusok felé, akkor ők maguk is azonosulnak majd ezzel a programmal. És minden remekül alakul majd. Az a baj azonban, hogy nincsenek legjobb elvárások, a legjobb elvárások az ösztönzések, az a baj, hogy a leghatékonyabb, legrészletesebb előírások, programok, ajánlások egy határon túl már a tanári szabad mozgás korlátozásává válnak. Az a baj, hogy az intézményi, a szakmai, az oktatáspolitikai, a közösségi elvárások nem fordíthatók le semmiféle programnyelvre. Ha megpróbáljuk, csak zavar lehet a vége.

Nagyjából ott tartunk, hogy van egy adminisztrált közoktatásunk, van a pedagógus, aki azt érzi, bábnak kellene lennie, hogy jónak tűnjék, van a neveléstudós, az oktatási szakember, aki éveken át robotolt, versenyt futva az idővel, hogy eljussunk idáig, és nyilván csalódott, és van a mindennapi pedagógiai gyakorlat, ami legjobb esetben valamelyest intakt tudott maradni, bár sok esélye nem volt rá.

A bátor pedagógus ötvenhatról évtizedekig csak virágnnyelven beszélhetett, ma ott tartunk, hogy a saját pedagógiája