



UD SZ

UJ
Pedagógiai
Szemle

2016 / 5–6.

KÖZOKTATÁS-IRÁNYÍTÁSI VÁLTOZATOK
XXXII. OTDK – Sárospatak – válogatott
hallgatói dolgozatok

Budapesti fizikaórák

Közös regényírás mint franciatanulás

A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete

**HELYZETJELENTÉS KUTATÓI
ÉS TANÁRI SZEMMEL: GAZSÓ FERENC
SZOCIOLÓGUS ÉS GOMBOS ESZTER
TANÁR ÍRÁSAI**

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET



A képekről

(Föültni a korlátra)

Ebben a lapszámban a budapesti Deák17 Galériában 2016 tavaszán rendezett *GYIK40* kiállításon készült fotóim láthatók szubjektív jegyzetekkel (a 16., 39., 88., 89., 105. és 143. oldalakon), amelyekhez a felvezető idézeteket *Kárpáti Andrea: Esztétikai nevelés az új képkorszakban* című írásából kölcsönöztem. Ugyanezen a kiállításon készültek az egy-egy mondattal kísért képek is (a 87., 115., 123., 127. és 136. oldalakon).

A GYIK Műhely kiállítására az utolsó előtti nyitvatartási napon érkeztem. Még nem volt szó jegyzetekről, nem volt feladatom, csak nyitottságot és bizalmat éreztem. Nem tudtam, mit fogok látni, de tudtam, hogy olyasmit, aminek egyszerre van köze a szabadsághoz és a gyerekekhez. Ez pedig ma nem kicsi és nem gyakori lehetőség.

Amikor a jegyzeteket írni kezdtem, rendre túlcsondult a szövegem. Nem a pedagógus szólalt meg belőlem, hanem a gyerek. Az alkotás azonban röviden, egy GYIK-videóban hallott kifejezéssel: a szabadságtudat önkorlátozó tevékenysége. Kerestem hát a korlátokat, elég kevés reménnyel; képtelen voltam irányítani magam. Aztán kitaláltam, hogy ugyanannyi szóból építem fel minden szövegemet. Megszámoltam az első, nagyjából elkészültet: pontosan 111 szóból állt. Találtam mindjárt hozzá bulvárfilozófiai tételt is: „A 111-es szám olyan, mint egy villanólámpa vakító fénye. Azt jelenti, hogy a Világegyetem éppen »lefényképezte« a gondolataidat, és most anyagi formába önti őket.” Ami engem ugyanahhoz a felismeréshez vezetett el, mint *André Malraux* dísztelen mondata: „Bár gyakran művészi értékeket mutat fel, a gyermek nem művész, hiszen tehetsége irányítja őt, s nem ő a tehetségét.”

Honnét valók a Világegyetem lesifotói és ki vezeti a tehetség bábelőadásait? Nem tudhatjuk. Annyi biztos: ezek *megtörténnek* velünk. Ma már rólunk szóló képek, színjátékok tengerében úszunk. Mégsem muszáj csak sodródni. A parttalanságban épp *alkotói szabadságunk az a korlát*, amelyre ha akarunk, fölkapaszkodunk, s ott ülve-billegve (mintha játszótéren) ennek a tengernek hullámain hallgatjuk, szemléljük és csodáljuk, beszélünk róla. Persze dönthetünk arról, részt veszünk-e ebben a jóféle, aktív, örömteli és közös *elidegenedésben*. Ehhez a döntéshez egy felnőttnek nincs szüksége semmire, a gyerekeknek viszont szüksége van hozzá a felnőtt szabadságára.

Veszprémi Attila

A címlapon a GYIK-Műhelyben készült egyik mű részlete látható. Másik kiemelt részlete a 16. oldalon van, ott olvasható a műhöz kapcsolódó rövid írás is Veszprémi Attilától.

UP SZ

ÚJ Pedagógiai Szemle

66. évfolyam
2016 / 5–6.



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



TARTALOM



A képekről

LÁTÓSZÖG

5 GAZSÓ FERENC: Társadalmi átalakulás és oktatási rendszer

9 GOMBOS ESZTER: Két közoktatás-kritikai jegyzet

TANULMÁNYOK

17 GYÖRGYI ZOLTÁN: Közoktatás-irányítási változatok

MŰHELY

XXXII. OTDK – SÁROSPATAK

41 GLÓSZ NÓRA: A közoktatásban részt vevő, autizmussal élő diákok nyelvi képességeinek vizsgálata

47 GLÓSZ NÓRA magyartanár–fejlesztőpedagógussal beszélgetett **VESZPRÉMI ATTILA**

53 NYIRŐ PÉTER: A gyakorlati programozás és játékfejlesztés tanításának alternatív módszere grafikai felületek támogatásával

62 SÁROSPATAKI BARNABÁS: Természetes, élő hely – Gondolatok egy természetbúvár tábor szervezéséhez

71 TAKÁCS NIKOLETT: A pedagógus szakmai önreflexiójának szerepe énhatékonyságának alakulásában

77 VANCsik ANNAMÁRIA: „Lakjuk be a múzeumot!” – Olasz egyetemi gyűjtemények a múzeumpedagógia szolgálatában

83 Otto von Guericke jelmezében – **BALÁZS SZABOLCS** (1989 – 2015) szegedi egyetemi hallgató emlékére (Farkas Zsuzsanna és a szegedi kollégiumi közösség nekrológiával)

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

90 RADNÓTI KATALIN – ADORJÁNNÉ FARKAS MAGDOLNA: Milyen napjainkban egy fizikaóra? – Óralátogatások margójára

PEDAGÓGIAI JELENETEK

- 99 PASCAL BIRAS – ÁBRAHÁM MÁTÉ – SZÁNTÓ VIKTÓRIA – SZEPE ANNA:** Alternatív tollbamondás, avagy hogyan írtak franciául regényeket péntek délutánonként budapesti gimnazisták

SZEMLE

- 106** Knausz Imre – Ugrai János (szerk.): A pedagógiai kultúráváltás lehetőségei. Miskolci Egyetemi Kiadó (Bozsik Viola)
- 112** Knausz Imre: A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól. Miskolci Egyetemi Kiadó (Lehmann Miklós)

116

ABSTRACTS

NAPLÓ

- 117** Wágner Bendegúz: Egészségfejlesztő (-fenntartó, -tudatos) egyetem
- 120** Heltai Miklós: Karácsony Sándor és a magyar pszichológia
- 124** Sólyom-Nagy Fanni – Takács Géza: Gyermekek az iskola világában
- 127** Bogdán Péter: A román/cigányok tankönyvi jelenlétét elemző kutatásokról
- 136** Bozsik Viola: Hátrány – Iskola – Egyetem. Bemutatkozott a miskolci Tanárképző Intézet a Wesley-n
- 144** Szerkesztői jegyzet

Lapunkban Veszprémi Attilának a GYIK-Műhely kiállításán készült felvételei láthatók

- B4** Idézetek a *Magyar Paedagogia* 9. évfolyamának 2., 3. és 4. számából

UJ Pedagógiai Szemle

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

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

GLOVICZKI ZOLTÁN | **HORVÁTH ZSUZSANNA** |

KÁLLAI MÁRIA | **KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA** |

MÁTRAI ZSUZSA | **MÉSZÁROS GYÖRGY** |

TURI KATALIN

Főszerkesztő

TAKÁCS GÉZA

Szerkesztők

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

Oktatáskutató 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

Felelős kiadó

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

főigazgatója: Kaposi József

Megjelenik kéthavonta.

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Zrt.

Hírlap Igazgatóság, Hírlap Értékesítési Osztály.

Előfizethető a postahivatalokban, illetve megrendelhető a szerkesztőség címén.

Előfizetési díj 1 évre 3600 Ft+postaköltség, 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:

ÁBRAHÁM MÁTE

AKG alumnus | francia és történelem szakos egyetemi
hallgató | Durhami Egyetem | Egyesült Királyság

ADORJÁNNÉ FARKAS MAGDOLNA

fizikatanár | Arany János Általános Iskola és
Gimnázium | Budapest

BALÁZS SZABOLCS (1989 – 2015)

fizika-matematika tanárszakos egyetemi hallgató |
Szegedi Tudományegyetem

PASCAL BIRAS

anyanyelvi franciatanár | Alternatív Közgazdasági
Gimnázium | Budapest
nyelvvizsgaanyag-fejlesztő | Centre international
d'études pédagogiques (CIEP)

BOGDÁN PÉTER

tudományos segédmunkatárs | MTA TK
Kisebbségkutató Intézet
pedagógus | Budaörsi Tanoda
doktorjelölt | ELTE-PPK Neveléstudományi
Doktori Iskola

BOZSIK VIOLA

szerkesztőségi munkatárs | Új Pedagógiai Szemle

FARKAS ZSUZSANNA

tanszékvezető főiskolai tanár | SZTE Juhász Gyula
Pedagógusképző Kar | Általános és Környezetfizikai
Tanszék

DR. GAZSÓ FERENC

szociológus | professor emeritus | BCE-TK
Szociológia és Társadalompolitika Intézet

GLÓSZ NÓRA

nyelv- és beszédfelkészítő tanár | magyar szakos
tanár, fejlesztőpedagógus | Kőbányai Kertvárosi
Általános Iskola | Budapest

GOMBOS ESZTER

némettanár | Debreceni Egyetem Kossuth Lajos
Gyakorló Gimnáziuma

GYÖRGYI ZOLTÁN

oktatáskutató, egyetemi docens | Debreceni
Egyetem, Neveléstudományok Intézete
tudományos főmunkatárs | OFI

HELTAI MIKLÓS

történelem–latin szakos tanár | ny. gimnáziumi
igazgató | a Csökmei Kőr vezetője | Pécel

LEHMANN MIKLÓS PHD

tanszékvezető | ELTE-TÓK |
Társadalomtudományi Tanszék

NYIRŐ PÉTER

okleveles mechatronikai mérnök | BME-GTK
játékfejlesztő programozó | Edu&Joy Kft.

RADNÓTI KATALIN

főiskolai tanár | ELTE-TTK Fizikai Intézet

SÁROSPATAKI BARNABÁS

biológia–kémia–magyar szakos tanár |
Szentendrei Móricz Zsigmond Gimnázium

SÓLYOM-NAGY FANNI

színházi szaknevelő | disszeminációs munkatárs |
OFI

SZÁNTÓ VIKTÓRIA

AKG alumna | összehasonlító irodalom és
művészettörténet szakos egyetemi hallgató | St.
Andrews-i Egyetem | Skócia

SZEPES ANNA

AKG alumna | drámainstruktur szakos egyetemi
hallgató | Színház- és Filmművészeti Egyetem |
Budapest

TAKÁCS GÉZA

főszerkesztő | Új Pedagógiai Szemle

TAKÁCS NIKOLETT

óvodapedagógus
tanító | Magyar Ilona Általános Iskola | Kecskemét
neveléstudomány szakos egyetemi hallgató | SZE-
BTK

VANCSIK ANNAMÁRIA

okleveles kulturális örökség tanulmányok
szakembere | oktatásszervező | Szentendrei
Szabadtéri Néprajzi Múzeum

VESZPRÉMI ATTILA

szerkesztőségi munkatárs | Új Pedagógiai Szemle

WÁGNER BENEDEGÚZ

óvodapedagógus | neveléstudomány mesterszakos
hallgató | ELTE-PPK



GAZSÓ FERENC

Társadalmi átalakulás és oktatási rendszer¹

LÁTÓSZÖG

Tisztelettel köszöntök mindenkit! Az előadás, amelyre engem Kozma Tamás fölkért, a konferencia témájától eltérően nem a tanulással összefüggő kérdéskörökkel foglalkozik, hanem egyfelől azzal, hogy a makrotársadalmi folyamatok – a társadalmi működés egésze – hogyan befolyásolja az oktatási rendszer teljesítőképességét, fejlesztésének, fejlődésének, funkcióellátásának lehetőségeit, másfelől pedig azzal, hogy a hatalom és iskola összefüggésének az utóbbi 25 évben folyamatosan aktuálisnak mutatkozó problémái, anomáliái és tapasztalatai miképpen közelíthetők meg és értelmezhetők az *iskola* szempontjából. Több mint negyven év kutatási eredményeire támaszkodva igyekszem felvázolni, hogy a hatalom és iskola kapcsolatrendszerében lezajlott változások milyen hatással és következménnyel jártak és miképpen alakították az oktatási rendszer teljesítőképességét.

Majdnem két évtizedet szenteltem mással együtt annak, hogy megvizsgáljuk: a makrotársadalom *tagoltsága*, a társadalmi *egyenlőtlenségi rendszer* hogyan jelenik meg a magyar oktatási rendszerben, s hogy ez

utóbbi miképpen befolyásolja a felnövekvő nemzedék társadalmi életesélyeit, iskola-rendszeren való végighaladását, egyáltalán: azt a teljesítőképességet, amit a társadalom elvár a tudás- és képességpotenciál újratermelése terén. Ezek a kutatások a hatvanas évek elején indultak, a hetvenes évek pedig talán eljutottunk oda, hogy az összefüggéseknek szinte minden lényeges dimenziójáról megalapozott, analitikus igényű, tudományos képet tudtunk rajzolni.

A végkonklúzió kettős volt. Egyfelől az államszocializmus társadalmi azt hirdette magáról, hogy közegében már nem strukturális eredetű egyenlőtlenségről van szó, hanem csak múltbeli maradványról, amely a változások menetében szétporlad, és az oktatási rendszerben is egyre inkább az esélyek egyenlősége érvényesül. Valójában a kutatások azt mutatták, hogy egy olyan társadalomban élünk, amelynek *alapszerkezetét és működését konzisztens egyenlőtlenségi rendszer jellemzi, s ez a javak, a kompetenciák és esélyek teljes körére kiterjed, valamint nagyon konzekvensen és nagyon nagy erővel újratermelődik*. Másfelől kiváltképp lehangoló volt az iskola számára az a

¹ A Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (Hungarian Educational Research Association – HERA) és a Kaposvári Egyetem HuCER 2016. konferenciáján (Hungarian Conference on Educational Research) nyíróelőadás-ként volt tervezve, végül záró előadásként, záróként hangzott el a Kaposvári Egyetemen 2016. május 27-én. (Az előadásról felvettelt készítette, gépeltte és szerkesztette: Veszprémi Attila)

felismerés, hogy ezzel az alapszerkezettel és működéssel – amely nem iskolai termék, nem iskolai eredetű, de az iskola világában elháríthatatlanul jelen vannak a következményei – az oktatási rendszer *az égvilágon semmit nem tud kezdeni*. Sőt, koherencia mutatkozik az iskolarendszer működése és a makrofolyamatok között: *ugyanaz a folyamat zajlik az iskolában, mint a makrovilágban*, ennek következményeképp pedig az egyenlőtlenségi rendszer *növekvő mértékben* termelődik újra.

Mindennek ellenére volt egy reményünk. Azt gondoltuk, ha megvalósul Magyarország az expanzió az oktatási rendszerben, vagyis a közép- és felsőfokú oktatás társadalmi befogadó- és áteresztőképessége kiteljesedik, akkor ez utat nyit az iskolarendszerben való végighaladáshoz azok számára is, akik a nagyon erős preszelektációs folyamatok miatt törvényszerűen megrekedtek az oktatási rendszer alsó szintjein. De az expanzió az államszocializmusban nem következett be. Egy-egy korosztály maximum 40 százaléka szerezhetett befejezett középfokú végzettséget, és 10-12 százaléka jutott be a felsőoktatásba.

A rendszerváltozás után az expanzió bekövetkezett. A kilencvenes éveket követő empirikus kutatások azonban feltárták, hogy ennek – a korábbi reményekkel ellentétben – *semmilyen pozitív hatása nem jelentkezett*; az expanzió nem hozta magával az iskolarendszer társadalmi áteresztőképességének szignifikáns növekedését, az alsó rétegekhez tartozók változatlanul kiszorulnak a középiskolából és a felsőoktatásból, sőt, jó részük funkcionális analfabétaként lép ki az iskolából. Azt láthattuk tehát, hogy az esélyegyenlőtlenségek aka-

dálytalanul érvényesülnek az iskolarendszer minden szintjén.

Az a pillanat, amikor mindez világgossá vált számunkra, ugrópontnak bizonyult. Korábbi kutatásaink irányultságát illetően is azt kellett felismernünk, hogy a makrotársadalom és az iskola kölcsönviszonyában nem a társadalmi makrofolyamatok spontán hatásai érdekesek, hanem *a hatalom és az oktatási rendszer összefüggése és kölcsönhatása*. Ez a meghatározó jelentőségű. *Az iskolarendszer ugyanis hatalomfüggő intézmény*. Olyan funkcionális alrendszer, amely elvileg élvezi az

az expanzió nem hozta magával az iskolarendszer társadalmi áteresztőképességének szignifikáns növekedését

autonómia bizonyos lehetőségét – mert minden alrendszer élvezi valamilyen autonóm mozgáslehetőséget –, gyakorlatilag azonban lehetséges, hogy egy társadalom oktatási rendszere oly mértékben hatalomfüggővé és a hatalom

által közvetlenül irányítottá válik, hogy *a pedagógiai logikát politikai logikára váltja föl*. Ez pedig óriási funkcionális kisiklás. Hiszen a politikai logika uralma azt jelenti, hogy a pedagógiai szakszerűség, a tudás- és képesséspotenciál fejlesztésének szakmai elképzelései, megoldási módok egyrészt *mint innovációk nagyon kevésbé jelenhetnek meg az oktatási rendszerben*, másrészt ezeket *szelektálja, keresztezi vagy esetleg tiltalmazza* az iskola fölött uralkodó politika. Ezért az oktatási rendszer tulajdonképpen olyan alrendszer, amelynek *nincs* föltétlenül érvényesülő szakmai autonómiája. A szakmai autonómiát a hatalom meg tudja vonni az oktatási rendszertől, akár hosszú időn át, és olyan állampedagógiai *dirigista* oktatási rendszert működtethet, amely nem más, mint a központi politikai akarat *transzformálója*. Mert a transzformációt elvégzi ugyan az alrendszer – de mindeközben a politikai akarat kiszolgáltatottja.

Ez jellemezte az államszocialista rendszert. Ez egy olyan szerkezet volt, ahol az iskola a politika foglyává vált és *a politika foglya is maradt*. Ezért saját innovációs potenciálját sem kifejleszteni, sem pedig hatékonyan működtetni nem volt képes. Csak elszórt innovációs *szigetek* működhettek. Mint például a Zsolnai-féle Nyelvi, irodalmi és kommunikációs program, amely afféle rendszeridegen kísérletnek számított, hiszen szembe fordult a kanonizált állam-pedagógiával.

Tisztelt hallgatóság! Nagyon nagy bajban vagyunk, mert a hatalom és az oktatás kompetenciáinak elrendeződését *nem sikerült megoldani a rendszerváltást követően sem*. Ez igazából ma is tisztázatlan és kiszámíthatatlanul működő terület. Az oktatási rendszerbe történő politikai beavatkozást az elmúlt 25 évben a *politikai szertelenség* és a politikai *voluntarizmus* jellemezte. Ez idő alatt nem alakult ki átgondolt, távlatos koncepció, sokkal inkább egyes kormányzati ciklusokra érvényes, sok tekintetben öletszerű megoldások és elgondolások jöttek létre, amelyek mindig a végletekben mozogtak.

Az egyik véglet a neoliberális megoldás volt, amikor magát az államot is ki akarták iktatni az oktatási rendszer működéséből. Pedig ebben *az állam szerepe meghatározó*, hiszen az oktatási rendszer olyan alrendszer, amely nem tudja megtermelni saját működésének feltételeit – és ezeket más instanciák sem tudják garantálni számára. Erre egyedül az állam képes. Ezért az államra egy-

a hatalom és az oktatás kompetenciáinak elrendeződését nem sikerült megoldani a rendszerváltást követően sem

a szakmai autonómia rendszerének kiépítéséhez és garantált működéséhez alapvető társadalmi és állampolgári érdekek fűződnek

részt az a feladat hárul, hogy tegyen eleget *ellátási kötelezettségének*, azaz biztosítsa az oktatás működéséhez szükséges *feltételeket*. Ez máshonnan nem várható el. Sokféle fönntartó lehet, sokféle szervezet hozzájárulhat az iskola működéséhez, de a műkö-

dési feltételek szempontjából az egész rendszer biztosítója csak az állam lehet. Ezt a feladatot nem lehet az önkormányzatokra hárítani, miként az a rendszerváltást követően történt. Másrészt az állam határozza meg az oktatási

rendszer külső funkcióit, szerkezeti kereteit, illetve azt, hogy milyen prioritások érvényesüljenek az oktatási rendszer társadalmi funkcióinak ellátásában.

De hatalmi döntés függvénye az is, hogy az iskolarendszerben egyáltalán érvényesülhet-e bárminemű intézményi autonómia, avagy a totális politikai uralom, az állampedagógiai dirigizmus rendszere működik. Utóbbi eset *kizárja* az intézményi önfejlődés, az iskolai szintű innováció esélyét, miként azt is, hogy a tudás és képességfejlesztés *helyi programok keretei között igazodjon* a tanulók differenciált lehetőségeihez. Az uniformizált pedagógia azután futószalagon termeli a funkcionális

analfabétákat, és általános teljesítményhiányt generál. A szakmai autonómia rendszerének kiépítéséhez és garantált működéséhez *alapvető társadalmi és állampolgári érdekek fűződnek*.

Az állam szerepének lekicsinylése tehát éppúgy elkerülendő, mint az ellenkező véglet, a visszakanyarodás az állampedagógiai

dirigizmusához, ami mérhetetlenül rombolja a pedagógiai rendszer hatékonyságát.

Tisztelt jelenlévők! Bővelkedünk kutatási feladatokban. Nem tudunk az iskolarendszer működésének hatalmi befolyásolásáról annyit, amennyit tudnunk kellene. A tudományos kutatás adós az információk sokaságával. Például meg kellene vizsgálnunk, hogy az oktatásra vonatkozó pártelvű döntések, a hazai pártokrácia kormányzati pozícióba emelkedett csoportjainak oktatáspolitikája és pedagógiai víziója miképpen befolyásolta az iskolarendszer funkcionális teljesítőképességét. Alighanem kiderülne, hogy a közoktatás nem véletlenül sodródott teljesítménylejtőre. Az iskola működésére vonatkozó kardinális politikai döntések tartalmát, továbbá a hatalmi döntések hatásait és következményeit empirikus kutatásokkal, mélyrehatóan és részletekbe menően föl kellene tárnunk, és *a döntéshozók, illetve a társadalmi nyilvánosság elé terjesztetni*. Ez talán segíthetne valamit, legalábbis annyiban, hogy nem lehetne a kívülről érkező elgondolásokat és kritikai megjegyzéseket *minden további nélkül* lesöpörni az asztalról, és nem lehetne *belefullasztani* az iskolával kapcsolatos diskurzust, a vitát és útkereséseket *a pártok hatalmi küzdelmébe*. Mert arról van szó, hogy a pártokrácia hatalmi eszközként tekint az oktatási rendszerre; a hatalom letéteményesei igazából egymás gyengítésére vagy saját pozíciójuk erősítésére próbálják fölhasználni az oktatással és az iskolarendszerrel kapcsolatos

a közoktatás nem
véletlenül sodródott
teljesítménylejtőre

társadalmi-állampolgári és szakmai törekvéseket, elképzeléseket.

Elérkezett hát az ideje annak, hogy a pedagógiai szakmában dolgozó és kutatással foglalkozó emberek erőteljesebben forduljanak a felé, tudatosabban tekintsenek arra, ami itt zajlik, és igenis vállalják a *konfrontációt*, amelynek nem utcai tüntetéseiben meg társadalmi akciókban kell kifejezésre jutnia, hanem elsősorban abban, hogy szembesítik a döntéshozókat az eltelt 25 esztendő hatalmi-politikai változásainak társadalmi és iskolarendszerbeli hatásaival és következményeivel.

Én *Durkheim* meggyőződéses híve vagyok, abban az értelemben, hogy axiomaticus kijelentését, miszerint „nincs az az ember, aki el tudná érni, hogy egy társadalomnak másképpen működő iskolarendszere legyen, mint ami az alapstruktúrájából következik”, messzemenően igaznak és megalapozottnak vélem. Az alapproblémát pedig végül is – az elmondottakon túl – abban látom, hogy az egész magyar társadalom nem tudott emelkedő pályára állni az elmúlt 25 esztendőben, tehát *nem indult be egy felzárkózó, az erőforrásokat szüntelenül gyarapító* folyamat sem a gazdaság szférájában, sem az alrendszerek működésében. Ez egy *stagnáló, időnként válsághelyzetbe sodródó társadalom*, amelynek a legfontosabb szociológiai jellegzetessége a társadalmi újratermelés egészét átható krónikus *hiány*.

GOMBOS ESZTER

Két közoktatás-kritikai jegyzet¹

1. ÉRTED? ÉRTEM?

Egy szabályozás akkor jó, ha a legszélesebb körben szolgálja azok érdekeit, akiket érint. No meg akkor, ha a valóság talaján áll. A kutatásoktól elvárt objektivitás, reliabilitás és validitás akkor érvényesül, ha a vizsgált terület legtöbb szegmensét, több nézőpontból, a vizsgálati protokoll betartása mellett vesszük górcső alá. És hogy ezek a nyilvánvaló megállapítások miért jutottak eszembe?

Az utóbbi időben egyre gyakrabban találkozhatunk olyan kérdőívekkel, melyek azt tudakolják, hogy milyen a tanártársadalom hozzáállása az IKT-eszközök használatához, vagy a web 2.0 használata mennyire elterjedt a körükben. A fokozott érdeklődés érthető, hiszen a digitális kompetencia és eszközhasználat igencsak felértékelődött, már-már alapkövetelménnyé vált. Tehát nem ezekkel a szondázásokkal van bajom. Csak hiányérzetem van. Mindaddig ugyanis nem találkoztam olyan kérdőívvel, mely azt próbálta volna feltárni, hogy a mindennapos tanár-diák, sok esetben tanár-diák-szülő kapcsolat hogyan harmonizál a tanári munka munkaidő-elszámolási gyakorlatával. Ez azért lenne fontos, mert e ponton lényegi elvi különbségekbe botlunk.

Míg az egyik oldalon a pedagógus munkaidejét kettő plusz egyes felosztásban kell kiszámítani, azaz 32 órát a munkahelyén kell tartózkodnia (kötött munkaidő), és nyolc órányi tevékenység a munkahelyen kívül végezhető, addig a szakmai oldalon erősödik az elvárás, hogy a pedagógus a tanulók megváltozott ismeretszerzési és tanulási szokásaihoz alkalmazkodjon, mindinkább integrálva a virtuális közösségi tér nyújtotta előnyöket.

Nézzük az első megközelítést. A pedagógus számára előírt munkaidőből a pedagógus számára a kötött munkaidőnek neveléssel-oktatással le nem kötött részében, ami igen gyakran a 26 kötelezően megtartandó tanóra és a benntartózkodás különbsége, különböző feladatokat kell ellátnia. Arról már sokan írtak, hogy ez az idő mire elég, ezért ebbe nem kívánok belemenni. Ami részünkről lényeges, hogy ebben a kb. hat órában az igazgató által elrendelt feladatok ellátása számolható el.

Elvileg marad tehát heti nyolc óránk, aminek a felhasználásával a pedagógus szabadon rendelkezik. Sajnos a gyakorlatban már régen kimerítettük ezt is, az alkalmi rendezvényekkel, értekezletekkel, továbbképzésekkel, a versenykísérletekkel és a napi munka ellátásához szükséges tevékenységekkel. Ha csak ennyit tenénk, már akkor is feszültség állna fenn a

¹ Az első írás lapunk idei 1–2. számában megjelent *Pedagógus életpályafutás – Riport a startvonalról* című kritikai jegyzet párja. A második a szerkesztőség felkérésére készült, hogy körvonalazza a kritikák szemléleti hátterét.

közszféra igényeihez igazított, más közalkalmazotti és köztisztviselői munkakörök jellegéhez illesztett szabályozás, vagyis a pedagógus szakma sajátosságait figyelmen kívül hagyó jogszabály és a valóság között.

A netes közösségi tér használata nem köthető sem az iskolához (már csak azért sem, mert nem adottak a feltételek), sem a délelőtti vagy délutáni időszakhoz. Tipikusan akkor jellemző, amikor a diákok otthon leülnek a lecke mellé, és a házi feladat megoldásakor támaszkodni szeretnének a tanári segítségre, vagy egyszerűen csak gyakorolni szeretnének. Ilyenkor érkeznek a „segélyhívó” e-mailek, vagy a skype-hívások. Ilyenkor kezd élni a közösségi tér. Itt adódik lehetőség arra, hogy beavatkozzunk az informális tanulás folyamatába, és a tanár a birtokában lévő tapasztalattal, ismeretekkel segíteni tudja a hatékony tanulást. Aki próbálta, tudja, hogy a virtuális térben a diákjaink jelentős része mára már ugyanolyan gyakorlottan mozog, mint a reális világban, és bizonyos tantárgyak esetében (pl. informatika és idegen nyelvek) az ismereteik jelentős része innen származik. Ha a pedagógiai tevékenységünket hatékonyabbá akarjuk tenni, akkor nekünk, tanároknak kell belépünk ebbe a világba. Ez időigényes feladat. Aki ilyesmire adja a fejét, annak birtokolnia kell a megfelelő IKT-ismereteket, de nemcsak alkalmazói szinten, hanem képesnek kell lennie arra is, hogy önálló tartalmakat hozzon létre. Vagyis folyamatos tanulás áll a dolog hátterében, és jelentős időráfordítással állíthatók elő a színvonalas, a tanulói igényekhez szabott tartalmak. Gondolom, ezzel a szakma vezetői is egyetértenek. A kérdés csak az,

ha csak ennyit tennénk, már akkor is feszültség állna fenn

A kérdés csak az, hogy mindez hobbi vagy munka. Mert ha az utóbbi, akkor hol a helye a munkaidőben?

hogy mindez hobbi vagy munka. Mert ha az utóbbi, akkor hol a helye a munkaidőben?

Nem túlzás, ha azt állítjuk, hogy a munkaidőt a pedagógus szakma elvárásaihoz igazították, az elvárások pedig a hivatáshoz méretezettek. Ez utóbbi pedig sok-sok szabadidő feláldozásával jár. Az igazi tanárnak a munkája a hobija és szabadidejében is tanít...

Ezért látnám szívesen azt a felmérést, amely rámutatna, hogy az elvárások és a szabályozás között nincs megfelelés, és ez utóbbira ráférne a „frissítés”. A jelenlegi szabályozás ugyanis az iskoláról alkotott korábbi felfogást tükrözi. (A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet) Hogy ez kinek jó? Te érted? Mert én nem értem.

2. „TANÁR ÚR, ÉN KÉSZÜLTEM”

Egy probléma megértése mindig azzal kezdődik, hogy fel kell tudni tenni a helyes

kérdést. Ez esetben a jelen szemszögből elemzendő miert. Aztán jöhet a válaszadás.

Vegyük sorra a pedagógusok által érzékelt problémákat.

„Úgy tűnik, hogy a pedagógusok számára a legnagyobb problémát az országos oktatásirányítás kiszámíthatatlansága jelenti. [...] A második legnagyobb probléma a munkaterhelés, majd az elégtelen szülői támogatás és a

szakmai elismerés hiánya. Ezeket követi az egy osztályban tanulók eltérő haladási sebessége, illetve az iskola szociokulturális problémái. A munkaidő-terhelés aránytalan eloszlása és a pedagógusok munkáját segítő személyzet hiánya hasonló mértékben okoz problémát. A közepesnél nagyobb problémát jelent az, hogy osztályonként magas az integrált oktatásban részt vevők aránya, illetve, hogy eleve magasak az osztálylétszámok. A legkevésbé problémás területnek a kollégákkal és az iskolavezetéssel való együttműködést érzik a pedagógusok.” (TÁRKI, 2010)

Vajon nem késtünk el máris ezzel? Az idézett szöveg nem most íródott, hanem hat évvel ezelőtt, amikor a tanárokat megkérdezték arról, hogy milyen problémákat érzékelnek napi munkájuk során. A válasszoknak mégis sajnálatos aktualitásuk van, mert az eltelt időszakban nem változtak, sőt, még a sorrend is időtállóan bizonyult. Azóta annyi történt, hogy ahelyett, hogy rövidült volna a sor, új elemekkel bővült. Ennek az az oka, hogy 2011 után modern szemlélettel, de problémás gyakorlattal új pályára állították a magyar oktatást, ezért további megválaszolatlan kérdések, megoldatlan problémák merültek fel.

Tehát, az első pont: az országos oktatásirányítás kiszámíthatatlansága, gyors változékonysága 2010 után nem csillapodott, hanem felgyorsult, fokozva a bizonytalanságot. „Nagy magyar jogalkotási

cunami” (Kozák, 2012) indult el, és tart azóta is. Az áradatot a 2011. évi törvény a nemzeti köznevelésről (Nkt.) indította el, amely mára már némileg „plasztikázva” érvényes.² A „ránccelvarrás” népszerű szakma lett a törvényhozás területén, mert, mint azt majd látni fogjuk, az eredeti változatot időről-időre átszabják, fokozatosan módosítják, kiegészítik.

Az oktatási rendszerben különösen a 2013 után életbe lépett jogszabályok idéztek elő jelentős változásokat és okoztak problémákat, melyek megjelenése már a bevezetéskor várható volt, részint

azért, mert elmaradt az új munkaformák előzetes kipróbálása, megvitatása, részint azért, mert nem volt elég idő a jogszabályok értelmezésére és arra, hogy az intézmények felkészülhessenek a bevezetésre. (Nagy, 2013)

Életpályamodell

„A pedagógustársadalmat az új pedagógus-életpályamodell kidolgozásával és bevezetésével megosztották, hisz az új kereseti besorolás elkészültével szembesültek azzal, hogy ez a rendszer nem ismeri el az általuk végzett többletmunkát, a jobb minőségi munkát, és azt a többlettudást, amit több tízezer pedagógus megszerzett a különböző továbbképzéseken.

² 2015. évi IX. törvény A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (röviden Nkt.) módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2015. 37. sz. 2896-2897.

³ 88/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet A Klebelsberg Intézményfenntartó Központtról szóló 202/2012. (VII. 27.) Korm. rendelet, valamint az Oktatási Hivatalról szóló 121/2013. (IV. 26.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2015. 48. sz. 4675-4676.; 89/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet A pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2015. 48. sz. 4676-4683.; 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról. *Magyar Közlöny*, 2015. 48. sz. 4617- 4675.

A feszültségeket növelte továbbá az a tény, hogy a nevelési-oktatási intézményekben dolgozó technikai személyzetre nem terjed ki a pedagógusokat megillető béremelés.” (Nagy, 2013, 84. o.) Az eredeti törvényt az eltelt időben már szintén módosították,³ de ez nincs hatással a kialakult helyzetről alkotott véleményekre, tapasztalatokra, mint azt a következőkben bemutatott példa mutatja.

Az életpálya bevalásával összefüggésben a Független Pedagógiai Intézet által kiadott gyorsjelentésből (FÜPI, 2016) most csak néhány, idevágó kérdést és az ezekre adott választ ragadok ki. Arra a kérdésre, hogy a minősítési rendszer bevezetésének milyen hatásai vannak, a két legjellemzőbb válasz az, hogy „az adminisztrációs munka elveszi az időt a tanítástól és a gyerekektől” – ez a véleménye a megkérdezettek 17,4 %-ának. Ennél egy tized százalékkal kevesebben vélik úgy, hogy „méltatlan helyzetbe hozza a több éve pályán lévő pedagógusokat”. A megkérdezettek 60 %-a szerint a minősítés egyáltalán nem befolyásolta a pedagógiai munkája minőségét, és ami talán ennél is fontosabb, az oktatás és nevelés minőségét 50,7% véleménye szerint egyáltalán nem, 28,1% szerint csak kis mértékben fogja javítani. Csaknem 60% szerint viszont nagymértékben nehezíti a pedagógusok munkáját.

Tanfelügyeleti ellenőrzések

Az előmenetellel összekapcsolódva újból megjelent a magyar oktatási rendszerben a

tanfelügyelet rendszerváltás előtt eltörölt intézménye.⁴ (Emlékszem, annak idején mennyire örültünk az eltörlésének.) 2015-ben elkezdődtek a látogatások és a belső ellenőrzések, a legkevésbé sem zökkenőmentesen, mivel a rendszer kipróbálása és

működtetése egy időben zajlott, nem voltak előzetes tapasztalatok, és ezért folyamat közben módosítottak az eljárási szabályokon (az útmutatónak immár a harmadik változatát használjuk). Menetközben derült ki az is, hogy egészen valószínűtlenül nagy terhet ró az érintettek, természetesen a tanítás rovására.

Kellene a pontos mérleg, aztán hiteles mérlegelés.

Klebelsberg Intézményfenntartó Központ

A központosítás csúcshintézménye, a KLIK a 2012-es kormányrendelet⁵ alapján kezdte el működését. Már a kezdetekkor kétséges volt az előzmény nélküli óriásszervezet hatékonysága. S az is, hogy az iskolák duális működtetése ésszerű és lehetséges-e, de a kudarc hivatalos fel- és elismeréséig napjainkig kellett várni. Palkovics László oktatási államtitkár szerint 57 köznevelési központ váltja fel az elődszervezetet 2016. július elsejétől. A duális fenntartás is megszűnik, mert az önkormányzatok maradék közoktatási feladatait is egy új, még ezután kialakítandó állami szervezet veszi át. És azután?

⁴ Nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 78.§ (1) f) pontja

⁵ 202/2012. (VII. 27.) Korm. rendelet. a Klebelsberg Intézményfenntartó Központtról

Tankönyvek

Ha már a KLIK-et említettük, akkor a KELLO-ról is legyen szó. A koncepciót illetően visszaértünk a centralizált, egy kézben tartott rendszerhez, mely szakítani kíván „a korábbi évek helytelen gyakorlatával” (EMMI, 2013). Elvileg minden tankönyvrendelés a KELLO-n keresztül bonyolódott volna, amire a cég nem volt felkészülve, aztán mégse, ami némileg tovább növelte a zavart. A limitált értékhatár minőségi engedményekre kényszerítette az iskolákat. Majd újabb változások következtek, mert 2014-ben megjelent az első,⁶ egy évvel később az azt módosító második rendelet.⁷ Ezek hatására a tankönyvpiac beszűkült, bevált és jól használható tankönyvek tűntek el, egyes tárgyakból a választhatóság került veszélybe. Cserébe megjelentek az új fejlesztésű kísérleti tankönyvek (valamint jó szándékú, de kevésbé használható e-tananyagok), melyek sok esetben nem képesek helyettesíteni a régieket.

Daniel Kahneman Nobel-díjas pszichológus a tervezési fallácia (planning fallacy) kifejezést használja az olyan tervek leírására, melyek túlzott magabiztossággal ígérnek egy adott feladat elvégzését. (Kahneman, 2013, 288. o.) Az eset bemutatójára éppen egy új tanterv és tananyag kidolgozását hozza példaként, melyre a team saját becslése szerint körülbelül két évet szánt, ugyanakkor a referenciakategóriában 7–10 év volt a gyakorlat. Hiteles volt a mutató, nyolc év volt szükséges a fejlesztéshez.

Fogalmi változások

Új fogalmi hangsúlyok jelentek meg. Amolyan szómágia ütötte fel a fejét, különösen érzékelhető ez az *oktatás* és *nevelés* szavak alkalmazásának változatos történetében. Szembeállítás, rangsorolás, átértelmezés, végletek, majd lassan normalizálódó helyzet, majdnem ott tartunk, ahonnan elindultunk, a két fogalom tartalmi-lényegi vonatkozásban helyes, együttes alkalmazásánál.

Betörték a szakmai köztudatba a *kulcskompetencia*, *indikátor*, *IKT-kompetencia*, *interdiszciplinaritás*, *portfólió* kifejezések;

mire a pedagógusok szétnéztek, új elvárások sokaságát jelentették.

A régi szóhasználat új jelentéssel, kellő magyarázat hiányában, zavart

kelthet. Új intézményformákat vezetnek be, 2016. szeptember elsejétől a szakiskolák új neve *sakkközépiskola*, a sakkközépiskoláké *sakkgimnázium*, a speciális szakiskoláké *sakiskola*.⁸ A kérdés az átjárhatóság problémája mellett az, hogy mennyire vannak tisztában a gyors, laikusok számára nehezen követhető változással az érintettek, a tanulók és szüleik. S mennyire tudja majd az iskola, hogy ő micsoda és miért.

Tankötelezettség

A tankötelezettség is változott (20/2012 EMMI rendelet), mind a kezdés, mind a befejezés tekintetében. Miközben meggyőződésem szerint a pedagógusok véleménye változatlan, és kitart, más érvelé-

⁶ 17/2014. (III. 12.) EMMI rendelet módosításáról

⁷ 21/2015. (IV. 17.) EMMI rendelet A tankönyvvé, pedagógus-kézikönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről szóló rendelet. *Magyar Közlöny*, 2015. 53. sz. 4964–4969.

⁸ 2015. évi LXVI. törvény.

sekkel szemben, a korábbi 18 éves korhatár mellett. Mert ez szól a fiatal felnőttek érdekei mellett.

Tantárgyak

A szabályozás a tantárgyi paletta elemeit sem hagyta érintetlenül. Új tantárgyak jelentek meg, például az erkölcsstan és a hittan, más esetben a tantárgy súlya változott meg jelentősen.

A testnevelés már régóta szerves része az ifjúság nevelésének. A heti óraszám hirtelen megnövelése mégis fejtörést okozott. Például azért, mert nem volt, nincs elég tanterem és/vagy tanár. A heti 5 testnevelésórával a diákok óraszámja jelentősen megnövekedett, sok a délutáni tanóra, ami már önmagában túlterheltséget jelent, nehezíti a hagyományos iskolai délutáni foglalkozásokat, az otthoni felkészülést, a pihenést.

Az iskolában eltöltött idő

A szabályozás az általános iskolai tanulók esetében megnyújtja a diákok számára az iskolában töltendő időt, előírva annak a végét, bevezetve ezzel a kvázi egész napos iskolát. Azért kvázi, mert az egész napos benttartózkodás nem azonos az egész napos iskolával. Ez utóbbinak ugyanis az iskolák többségében hiányoznak a feltételei.

A tanárok munkaidejének elszámolása

„Összességében (2010-ben) a pedagógusok heti átlagos munkaterhelése 51 óra, amely azonban jelentősen szóródik. A válaszadó pedagógusok 5,4 %-a egy héten 35 óránál kevesebbet dolgozik, 17,1 %-a pedig 60

órát vagy többet, ami azt jelenti, hogy jelentős a túlterhelt pedagógusok aránya, amivel párhuzamosan ugyanakkor az alulterhelés is megfigyelhető. A teljes heti munka-

(2010-ben) a pedagógusok
heti átlagos munkaterhelése
51 óra

terhelésből 45,3 óra esik a hét öt munkanapjára és 5,7 óra a két szabadnapra.”
(TÁRKI, 2010, 23. o.)

Ehhez képest jelentősen megnöveked(het)ett a pedagógusok tanítással lekötött kötelező heti óraszámja, mivel jelenleg sokan közülük a lehetséges előírt maximum, azaz 26 kötelező tanórán tanítanak, akár beosztás szerint, akár a kényszerű helyettesítések miatt. S minden egyéb csak ezután jön.

Például: a hétvégén vagy a folyamatosan végzett munkát nem lehet a 32 óra terhére elszámolni, ezért egy ötnapos külföldi cserekapcsolat csak engedélyezett csoportos tanári nyaralásnak minősülhet, ahogy az osztálykirándulások is. Ez a helyzet abból is adódik, hogy az elszámolási időke-

egy öt napos külföldi
cserekapcsolat csak
engedélyezett csoportos
tanári nyaralásnak
minősülhet, ahogy az
osztálykirándulások is

ret (egy hét) nagyon rövid, és a feladatok, jellegükből adódóan (projekt, kirándulás, látogatások, intenzív felkészítés), nem

egyenletesen, heti bontásban jelennek meg. Ha már a heti túlmunkáért nem jár anyagi kompenzáció, akkor lehetne a helyzetet rugalmasan kezelni (a rendszer alkalmazkodási képessége egyébként is igen alacsony), például az így keletkezett túlóra átvihető lenne a következő időszakra, úgy, hogy a havi elszámolásban a ledolgozandó órák száma megegyezzen a kötelezően előírttal.

A tanári feladatok mennyisége 2010 óta nőtt, de a napok hossza ezzel egyenes

arányban nem, viszont a növekedéssel fordítottan arányosan csökkent a szabadidő aránya. Például a tanulókkal közösen szerethető élmények terhére. (Bár a tantervi túlterheltség miatt úgyse érnek rá ilyesmire ők sem. A következmények a szakirodalomból, és kollektív megnyilvánulásai a hírekből már ismertek.)

És most a *pedagógusok 12 pontja* következne... Aztán áttérhetnék az elégtelen szülői támogatásra...

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV
Letöltés: 2016. 06. 15.
- ATV (2016): *Palkovics: 57 szervezetre bomlik a KLIK*. Letöltés: <http://www.atv.hu/belfold/20160421-palkovics-57-szervezetre-bomlik-a-klik> (2016. 06. 14.)
- EMMI (2012): *A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet*. Letöltés: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200020.
EMM (2016. 06. 15.)
- EMMI (2013): *Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Köznevelésért Felelős Államtitkárságának tájékoztatója az iskolai tankönyvellátás 2013. évi változásairól*. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasa/tankonyvi/tajekoztatasa_a_tankonyvellatas_valtozasairrol.pdf (2016. 06. 14.)
- FÜPI (2016): *A pedagógus minősítési rendszer dilemmái – kutatási gyorsjelentés*. Letöltés: <http://fupi.hu/?p=3094> (2016. 06. 14.)
- Kahneman, D. (2013): *Gyors és lassú gondolkodás*. HVG Kiadó Zrt., Budapest.
- Kozák András (2012): *A közoktatást érintő fontosabb jogszabályi változások*. Letöltés: http://fupi.hu/dokumentum/A_kozoktatasi_erinto_fontosabb_jogszabalyi_valtozasok_2012_ben.pdf (2016. 06. 15.)
- Nagy Éva Annamária (2013): *Változások a magyar oktatási rendszerben. Sokszínű pedagógiai kultúra*. Letöltés: <http://www.irisro.org/pedagogia2014januar/0112NagyEvaAnnamaria.pdf> (2016. 06. 14.)
- Propeller (2016): *Megjelent a 12 pont, amit a kormánytól követelnek a pedagógusok*. Letöltés: <http://propeller.hu/ithon/3196846-megjelent-12-pont-amit-kormanytol-kovetelnek-pedagogusok> (2016. 06. 15.)
- TÁRKI (2010): *Pedagógus 2010; Pedagógusok időméréleg vizsgálata*. Kutatási zárójelentés. Kutatásvezető: Lannert Judit. Letöltés: http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v_pedagogus2010_zarotanutlmany.pdf oldal. (2016. 06. 15.)

(GYIK40) „Akárcsak a tudomány, a művészet is áttekinthetetlenül gazdaggá és az iskolai műveltségben követhetetlenül változatossá vált. A »megtanítandó« [...] művek, a vizuális nyelvhasználatban fontos technikák és ábrázolásmódok kijelölésekor nem hagyatkozhatunk közmegegyezésre.” Közelebb lépek a *Kincsesfolyó kolibrikkal és egeres mesével* című kompozícióhoz. Egy állványféleségre terített, hullámpapír-alapú tárgykompozíció, csupaszin robbanás, amely minden irányba szórja szét a három dimenziót, no meg az időt. A folyón több kincs is úszik, gyűrött szigetek. Válasszak talán. De kiderül, hogy „nincs választásom”: amelyikhez közel megyek, elvisz magával: otthonra lelek mindegyiken. Elfogadom hát: áttekinthetetlenül gazdag vagyok. Jó lesz ennek okán elnyomni a pedagógiai hangzavart is odabent, nem valami mással, hanem mint egy csikket; amikor vége van, elnyomjuk szeretettel. (Ami felé a mozdulat mutat, az vagyunk mi.) Most közelebről kezdek fotózni egy lassú repedésekkel teli narancsszín kis szigetet, amelyen egy zöld növény szár-oszlop eldőlt magától. Biztató szólítás: nem kell mindent nekem eldöntenem.



(GYIK40) „[...] A személyes relevanciájú művek, a tanulót foglalkoztató problémák képi megoldásai vezetnek el egy intenzív, maradandó kapcsolathoz a művészettel.” Botcsinálta zenetanár voltam. Egy tanítványom egy nap leeresztette a hangszer, sírva fakadt, és ezeket a szavakat mondta: „Emlékszem, miután megszülettem, fölmasztam a világra. Azóta itt ülök és egyre nő a tudásom: sokasodnak a karikák a szemem alatt és fölött. Mindig megcsinálom, amit várnak tőlem. Mindent megtanulok, a versenyeket megnyerem. Nem remélek semmit, hanem hajtok érte. A többiekkel békében vagyok. Ismerem a kérdéseiket, a válaszaikat, másolom vagy felülmúlok őket. Nyesegetem vadhajtasaimat, elsimulok. Ha néha mégsem, a világ időben rendre int. De tegnap álomban gyönyörű tájat festettem, aztán valahogy átmentem rajta. Reggel nem találtam magamban azt, aki átment. Fáj a hiánya. Neked merem mondani. Hoztam festéket, ecsetet, lapot, jó! Közben beszélgetünk, énekeljünk akármir.”



GYÖRGYI ZOLTÁN

Közoktatás-irányítási változatok

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A rendszerváltást követően a 2010-ben felálló új kormányzat alapvető változásokat hajtott végre a közoktatás rendszerében. A változások a korábban önkormányzati fenntartású iskolák állami kézbe vételével csúcsosodtak ki. Az új rendszer új aktorok (Klebelsberg Intézményfenntartó Központ, illetve ennek tankerületei) megjelenését, mások – önkormányzatok – háttérbe szorulását, s a korábbitól teljesen eltérő fenntartói–finanszírozói mechanizmus bevezetését eredményezte. Az európai mintáktól alapvetően eltérő, sok tekintetben végig gondolatlan, s kiforratlan rendszer módosításra szorul.

A tanulmány a 2016 tavaszán tervezett törvénymódosítás kapcsán elemzi a közelmúltban lezajlott változásokat, s értelmezi a tanulmány írása közben nyilvánosságra került törvényi koncepciót, némi európai kitekintéssel. Összegzésül megállapítja, hogy a tervezett változások továbbra is idegenek az európai gyakorlattól. Az intézményfenntartás koncentrátsági foka ugyan – várhatóan – csökken, de a hatalmasra duzzasztott, semmiféle történeti, igazgatási előzményekkel nem rendelkező tankerületek és az országos központ közötti szerepmegosztás továbbra is tisztázatlan. Sem a tankerületek, sem a tankerületen belül az egyes iskolák finanszírozására nem rajzolódnak ki (árnyalt, megalapozott, politikailag is vállalható) normatív mechanizmusok, a korábban finanszírozási pufferként viselkedő önkormányzatok további háttérbe szorítása pedig a jövőbeni finanszírozást vagy rugalmatlanná teszi, vagy az eddigi, sok tekintetben joggal bíralt egyenlőtlenségeket konzerválja, vagy pedig átláthatatlan helyi alkuk terepévé változtatja, miközben a rendszer a helyi erőforrásokat egyre inkább elveszíti. Mindezen folyamatok mögül hiányzik az iskolarendszer differenciáltságának terepére, annak mértékére vonatkozó szakmai, társadalmi vita, s az ennek révén kialakuló konszenzus, amely mentén az oktatási kormányzat hitelesen beavatkozhat a rendszerbe, s az egyes társadalmi rétegigények is megtalálják helyüket.

Kulcsszavak: közoktatás-irányítás, oktatásfinanszírozás, intézményfenntartó központ

BEVEZETÉS

Az 1990-es rendszerváltást követően a közoktatás irányítása több mint húsz évig lé-

nyegében változatlan formában működött. A rendszer a 2010-es országgyűlési választások után megalakult új kormányzat törekvései következtében alapvetően változott meg, de mind a mai napig nem jutott

nyugvópontra: nem alakult ki az eddig el-
telt hat év alatt egy általánosan elfogadott,
stabil, s csak kisebb beavatkozásokra szo-
ruló rendszer. Gondoljunk csak az iskolák
2013-as államosításának 2016 eleji követ-
kezményeire (tiltakozás, sztrájk, személyi
változások, oktatási kerekasztal a rendszer
változtatása/korrektója érdekében), amely-
nek lehetséges (de e tanulmány következte-
tési alapján még mindig nem) végpontja a
2016 májusában az országgyűlés döntésére
váró törvénytervezet.¹ A szakképzés is vál-
tozik ismét, s bár annak alakulóban lévő
irányítási rendszere még elemzésre vár, az
eddigiek a legkevésbé sem utalnak stabili-
tásra: a megyei fenntartású iskolákat 2012-
ben államosították és megyei intézmény-
fenntartó központok alá rendelték, majd
betagolták a *KLIK*-be. Ezután 2015-ben új
fenntartókhoz, a Nemzetgazdasági Minisz-
térium felügyelete alatt működő szakkép-
zési centrumokhoz kerültek, s ez a folya-
mat máig nem zárult le.²

A fenntartói változások egyben finan-
szírozási változások is, még akkor is, ha
esetleg a finanszírozás formális rendszere
nem változik: a fenntartó – bár sokféle-
képpen lehet definiálni, s sokféle jogot
lehet biztosítani (vagy nem biztosítani)
számára – a szakmai munkát érintő fontos
döntéshozó szervezet, a szakmai dönté-
seknek pedig az esetek jelentős részében
pénzügyi vonzata is van. A fenntartói és a
finanszírozási rendszernek épp ezért úgy

kell egymáshoz simulnia, hogy a rendszer
működőképes és eredményes legyen.

A következő tanulmányban közoktatá-
sunk e két elemével foglalkozunk, részben
a közelmúltbeli változások, részben pedig
az említett törvénytervezetben testet öltött
elképzelések talaján, némileg kitekintve az
európai tapasztalatokra is.

AZ ELŐZMÉNYEK

A rendszerváltást követő két évtizedben,
amikor – az egyházi és a magánfenntartású
intézményeket leszámítva³ – az iskolák
fenntartói az önkormányzatok voltak, a
kormányzat részben a működés szakmai
kereteit meghatározva, részben pedig a
pénzügyi támogatási mechanizmussal
igyekezett a szakpolitikai törekvéseknek
értvényt szerezni. Ennek megfelelően mind
a szakmai, mind a pénzügyi felelősség
megosztott az állam és az önkormányzati
fenntartók (valamint az intézmények) kö-
zött. Még ha el is tekintünk attól, hogy a
helyi döntések sohasem fedhetik le *teljes
mértékben* az országos szakpolitika elképze-
léseit (ugyanakkor képesek a helyi
igényekre adekvát válaszokat adni, ami –
jó esetben – az egész oktatási rendszer
eredményességét is szolgálja), az oktatáspo-
litikai szándékok és a tényleges működés
között komoly eltérések jelentkeztek.

¹ *T/10729. számú törvényjavaslat az oktatás szabályozására vonatkozó és egyes kapcsolódó törvények módosításáról.* A tanulmány írása közben az Országgyűlés elfogadta a köznevelési törvény módosítását, de annak szövege a tanulmány elkészültéig (2016. 06. 21.) nem jelent meg a Magyar Közlönyben, így a tanulmányban csak a törvényjavaslatra tudunk támaszkodni.

² Példaként említhetjük a legutóbbi, *14/2016. (VI. 13.) Korm. rendeletet*, amely 11 iskola 16 tagiskolájának vagy telephelyének fenntartói jogát a KLIK-től elvéve a területileg illetékes szakképzési centrumnak adta át, egy további iskola, illetve egy tagiskola fenntartói jogát pedig a KLIK-nek adta, kivéve azt a szakképzés-fenntartási rendszerből.

³ Ezek aránya sem volt jelentéktelen, különösen az időszak végén, s a középfokú képzés esetében. A 2001/02-es tanévben az általános iskolai feladatellátási helyek 3,9, illetve 2,4%-a, a középiskolaiak 6,6, illetve 18,5%-a tartozott egyházi, illetve valamely más nem állami fenntartóhoz. 2012-ben az általános iskolai adatok: 11,9, illetve 4,1%, a középiskolaiak pedig 12,4, illetve 35,1%. (Az adatok a kizárólag felnőttek oktatását vállaló iskolák adatait is tartalmazzák). Forrás: *Statistikai tájékoztató. Oktatási évkönyv 2012/2013.*

Mindennek politikai, szakmai és pénzügyi okai egyaránt voltak.

A helyi fenntartók a helyi társadalmi-politikai viszonyoknak megfelelő szakmai döntéseket igyekeztek hozni. Egy, a 2000 utáni évtized helyi oktatáspolitikai eseményeit vizsgáló kutatás tapasztalatai szerint (Györgyi, 2011) a kistélepüléseken ez jellemzően átfogó „települési” érdekek mentén történt.

Elsődlegesen az iskola egészének, illetve az ott oktatott évfolyamok mind-egyikének megtartására, az iskolában foglalkoztatott pedagógusok státuszának megőrzésére, a mindehhez szükséges önkormányzati befolyás, valamint a pénzügyi fedezet biztosítására irányult, s időnként abszurd, szakmailag semmiképp nem indokolt településközi – de valójában csak formális – együttműködések árán valósult meg. Nagyobb települések esetén inkább a meghatározó társadalmi rétegek érdekeit jelenítette meg a helyi oktatáspolitikai, nem egy esetben figyelmen kívül hagyva az országos szakpolitikai törekvéseket is. A takarékosagra való törekvés ugyanakkor időnként serkentette a szakmai tartalmak mozgósítását, így például az adott településen belüli iskolák közötti szervezeti kapcsolatokat, együttműködést. Megyei fenntartású intézmények (középiskolák, s ezen belül is elsődlegesen szakképző iskolák) esetében komolyabb szakmai irányváltások, a képzési programokra vonatkozó fenntartói döntések nem rajzolódtak ki, a kisebb változások kezdeményezői pedig többnyire maguk az intézmények voltak.

A helyi politikai érdekek hatásán túl az oktatás szakszerű irányításának meglétehiánya is befolyásolta a rendszer működését, s részben a szétszakadását, mint arra egy tanulmány (Halász, 1996) már két évtizeddel korábban rámutatott, jelezve, hogy a kisebb (3000 fő alatti) településeken elvétve található az oktatásért felelős szakember.

a helyi politikai érdekek hatásán túl az oktatás szakszerű irányításának meglétehiánya is befolyásolta a rendszer működését, s részben a szétszakadását

A közzoktatás finanszírozásában a kilencvenes évek elejétől kezdődően voltak nehézségek, amelyek egyrészt összefüggésbe hozhatók azzal, hogy az önkormányzatoknak jelentős saját forrást kellett biztosítaniuk oktatási intézményeik fenntartásá-

ra, s ennek előteremtése nem volt könnyű feladat (főként a kisebb önkormányzatok esetében elsődlegesen kormányzati támogatásból származott ez is), a pénzforrások felhasználása tekintetében pedig az oktatás sok más szakterülettel is rivalizált. Az állam eleinte a normatívák differenciálásával igyekezett az eltérő igényekhez igazodni, elkerülve, hogy a nagyobb költségekkel járó képzési programokat működtető önkormányzatok ellehetetlenüljenek,⁴ majd – a kilencvenes évek második felében rögzítette (országos átlagban) az állami költségviselés arányát,⁵ elejét véve annak, hogy az iskolát fenntartó önkormányzatokra túlságosan nagy anyagi teher háruljon. Ezzel együtt is, a középiskolai feladatellátásra nem kötelezett helyi önkormányzatok (vagyis a megyei jogú városok kivételével minden település) közül sok átadta egyik-másik, vagy éppen mindegyik középiskolá-

⁴ A normatívák száma 1995 és 2004 között 16-ról 60 fölé emelkedett. (Varga, 2008)

⁵ A közzoktatási törvény 1996. évi módosításának 88. § (1) rendelkezik a korábbi törvény 118. §-ának (4) megváltoztatásáról: „A helyi önkormányzatok részére biztosított mindenkor éves normatív költségvetési hozzájárulások összege nem lehet kevesebb, mint a tárgyévet megelőző második évben a helyi önkormányzatok által a közzoktatásra fordított teljes kiadások (...) nyolcvan százaléka” (1996. évi LXII. törvény).

ját a megyei önkormányzatnak, így az ezredfordulón az önkormányzati középfofokú szakképfző intézményeknek már csaknem negyven, a gimnáziumoknak 22%-a megyei fenntartásban működött.^{6,7}

Ennek kapcsán nem mehetünk el amellett, hogy az állam és a fenntartók közötti feladat- és döntésmegosztás, valamint pénzügyi szerepvállalásuk között nem volt összhang a rendszerváltás utáni két évtizedben. Az állam jellemzően nem finanszírozta sem a – sokáig törvényben rögzített – alapfeladatokat,⁸ s még a döntéseire visszavezethető plusz kiadásokat sem feltétlenül (pl. pedagógusok béremelése), hanem azok egy részét a fenntartókra terhelte. A fenntartóknak ennek megfelelően nemcsak a saját, oktatást érintő döntéseiket kellett finanszírozniuk (pl. iskoláik pedagógiai programjaiban szereplő, a kötelező feladatokon túli tevékenységet), hanem az alaptevékenységhez is hozzá kellett járulniuk, vagyis költségvetésük egyfajta puffer szerepet töltött be. Ez nem okozott volna nagy gondot, ha lett volna elég forrásuk, s ha nem lettek volna kiszolgáltatva a gazdasági környezet és az állami pénzügyi hozzájárulás állandó változásainak.

A helyzet az ezredfordulót követő évtized második felében súlyosbodott, amit egyrészt a kormányzat oktatási kiadásainak csökkenése és a ráfordítások egészéhez viszonyított egyre kisebb részaránya jelez,⁹ másrészt az önkormányzatok alulfinanszírozottsága miatt az önhibájukon kívül hátrányos helyzetű, ún. ÖNHIKI-s önkormányzatok magas aránya.¹⁰ Ez a helyzet 2011 körül éleződött ki, amikor egyes önkormányzatok – s itt inkább csak sajtóhírekre tudunk utalni, mintsem korrekt helyzetleírásra – már komoly fizetési nehézségekkel küzdöttek. Ennek megfelelően az önkormányzatok már nem voltak képesek a pufferszerepet betölteni.

A finanszírozási problémák értelmezését nehezíti, hogy a fenntartó önkormányzatok pénzügyi hozzájárulása nem volt szétválasztható aszerint, hogy azok az állam által előírt kötelező feladatokat látták el, vagy pedig saját döntéseik következményei is szerepet játszottak finanszírozási nehézségeikben. 2010-es kutatásunk például azt jelzi, hogy a kisebb településeken a helyi pedagógusok foglalkoztatása többnyire kiemelt cél volt még akkor is,

⁶ A 2001/2002-es tanévben a szakiskolai, a szakközépiskolai és a speciális szakiskolai feladatellátási helyek közül 778 működött települési fenntartásban, s 240 megyei fenntartásban. Ugyanezek az adatok a gimnáziumok esetében 331, illetve 96. Forrás: *Oktatás-statisztikai évkönyv 2004/2005*.

⁷ Az arányok az évtized végéig csak kisebb mértékben változtak: a 2009/2010-es tanévben a szakképfző intézményekben 38,3%-ra csökkent, a gimnáziumok esetében 25,3%-ra nőtt a megyei fenntartású feladatellátási helyek aránya az összességében csökkenő számú önkormányzati fenntartásúak között. Forrás: *Oktatás-statisztikai évkönyv 2009/2010*.

⁸ A *közzoktatási törvény* (1993) 118.§ (3) bekezdése kimondja: „A költségvetési hozzájárulás összegének biztosítania kell az óvoda, iskola, (...) alapszolgáltatásainak ellátásához (...) szükséges pedagógusok és egyéb közzalkalmazottak, közzalkalmazotti törvény szerinti illetményét, pótlékait és ezek járulékait.”

⁹ A központi költségvetés 2004 és 2008 között még 460–470 milliárd forintot fordított a közzoktatásra, 2010-ben már csak 428 milliárdot. A közzoktatásra fordított teljes (tehát az önkormányzati kiadásokkal együttesen számolt) költségvetési kiadásokon belül a központi kiadások 2004-ben még 60%-os részesedése a következő évben 54%-ra csökkent, majd – néhány évi stagnálást követően – 2010-ben 47%-ra esett vissza (Balogh, 2015).

¹⁰ Egy pénzügyminisztériumi kimutatás szerint 1999 és 2007 között az önhibájukon kívül hátrányos helyzetűnek minősített és ezen a címen támogatásban részesülő helyi önkormányzatok száma meghaladta az ezret (2006-ban volt a legtöbb: 1323). Számuk az ezt követő három évben – a változó minősítési kritériumok következtében – lényegesen (2010: 494) csökkent (*Pénzügyminisztérium*, 2010). A *Magyar Polgármester Online* című honlap szerint a 2011. évi pályázat második ütemében viszont már 1216 önkormányzat kapott ilyen címen támogatást, ami a 2011. január elsejei 3176 önkormányzat (*A Magyar Közzalkosság helyiségnévkönyve*, 2011) 38,3%-a.

ha az oktatási kötelezettségükre lett volna takarékosabb megoldás.

Az oktatás helyi fenntartásának az állami finanszírozástól való erős függése elvileg lehetőséget teremtett a szakpolitikai szándékok hatékony érvényesítésére. Például a kétezres évtized második felében kiemelt szakpolitika cél volt az iskolarendszer tanulói teljesítmény szerint mért erős differenciálódásának (lásd erről pl. *Balázs, Rábainé, Szabó és Szepesi*, 2005) csökkentése. Ez a differenciálódás azonban több tényező következménye, amelyek nem teljesen (vagy legalábbis nem könnyen) befolyásolhatók pusztán oktatáspolitikai, oktatásfinanszírozási beavatkozásokkal. Például a lakóhelyi, s különösen a települési szintű lakóhelyi szegregáció következményei. De az iskolai szegregáció ügyében sem sikerült az áttörés. Annak ellenére nem, hogy ezt a célkitűzést jogi eszközökkel (Az 1993. évi LXXIX. törvény 2008-es módosítása, 66. §. (2) bekezdés) is igyekezett az oktatási kormányzat elérni a hátrányos helyzetű tanulók adott településen belüli, iskolánkénti, osztályonkénti arányos felvételével.

A kisebb települések közös, körzeti, egyes tanulói összetétellel rendelkező iskolái tekintetében sem volt érdemi előrelépés, legalábbis a helyszíni kutatások ezt mutatják: a formális szervezeti változásokkal nagyobb állami forráshoz jutottak a fenntartók, anélkül, hogy érdemi szerkezeti beavatkozásra sor került volna (*Györgyi*, 2011). A kormányzat hiába módosította, majd alakította át a finanszírozás rendszerét (*Fehérvári*, 2011), mert egyrészt meglehetősen gyengén kidolgozott eszközökkel

tette ezt (ami miatt állandóan változott a normatívák szerkezete), másrészt olyan kiskapukat hagyott a rendszerben, amelyeket kihasználva az önkormányzatok könnyen megkerülték az országos szakpolitika elvárásait, ha és amennyiben azok ütköztek az érdekeikkel. Ugyanez igaz az irányítási rendszer átalakítására tett kormányzati

az önkormányzatok
könnyen megkerülték
az országos szakpolitika
elvárásait, ha és
amennyiben azok ütköztek
az érdekeikkel

törekvésekre, vagyis a többcélú kistérségi társulások intézményfenntartó szerepére: e társulások valóban átvettek térségi oktatási funkciókat (*Balázs és Kovács*, 2012), nem egy esetben iskola-fenntartókká is váltak, de utóbbi szerepük sok

esetben formális volt (*Györgyi*, 2011), igazi áttörést – országosan – nem jelentett az iskolafenntartásban. Vagyis az önkormányzatok ügyesen lavíroztak a számukra még mindig sok lehetőséget kínáló térben, s érdekeiknek megfelelő döntéseik gyakorta kereszteztek a szakpolitika törekvéseit. Mindez egy gyenge, vagyis az akarátát nehezen érvényesítő decentralizált állam képét rajzolja meg.

A 2010 UTÁNI VÁLTOZÁSOKRÓL

A 2010 utáni kormányzat a korábbi fenntartói rendszert fokozatosan teljesen új alapokra helyezte. Az ezzel kapcsolatos célok deklaráltan, vagyis a törvény szövegében nem jelentek meg, csak a törvényt megelőző szakmai koncepcióban¹¹ és a kormányzati kommunikációban tűntek föl. Ez utóbbi elsősorban az önkormányzati fenntartók pénzügyi nehézségeire, másodsorban pedig az általuk biztosított eltérő felté-

¹¹ A Nemzeti köznevelésről szóló törvény koncepciója, 2011.

telekre és az ezzel is összefüggésbe hozható teljesítménykülönbségekre hivatkozott, s hivatkozik jelenleg is. A koncepció ezeket a problémákat kevésbé hangsúlyozza, de utal a finanszírozási problémákra, valamint – sok egyéb mellett – a felzárkózási programok sikertelenségére.¹²

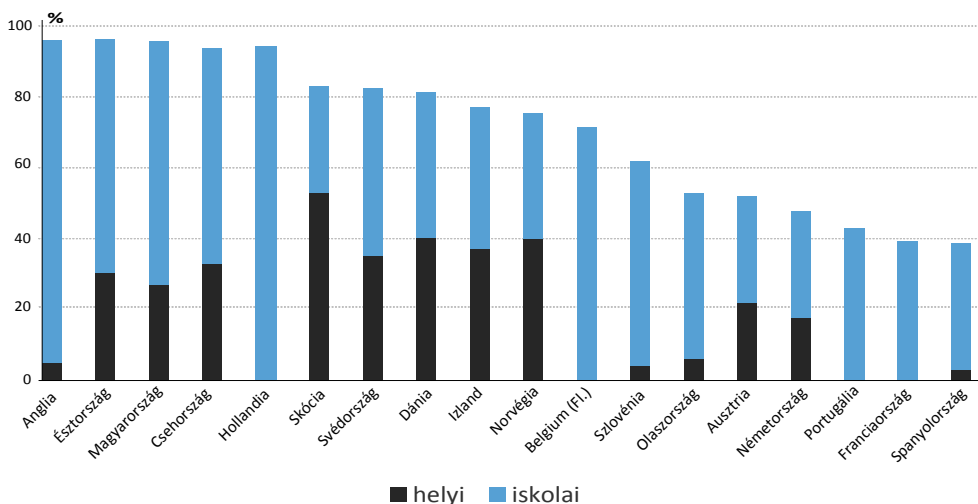
A finanszírozási nehézségek (amit a koncepció a hiánygazdálkodás és a túl-költekezés párhuzamosságaként fogalmaz meg) nyilvánvalóan nem indokolhatták az államosítást, mert az önkormányzatok pénzügyi helyzetén az állam javíthatott volna, vagy pedig vállalhatta volna az iskolák közvetlen finanszírozását állami irányítás alá vonás nélkül is. Ezekkel a megoldásokkal, főként az utóbbival, az iskolák közötti, finanszírozásra vissza-

vezethető színvonalbeli különbségek is csökkenthetők lettek volna, természetesen egy megfelelően érzékeny normarendszer kidolgozása mellett.

Bár a döntéshozatal decentralizáltságát nehéz számszerűsíteni, de az *OECD* kísérletet tett erre. Alsó középfokra (hazai viszonyok között az általános iskola felső tagozatára) vonatkozó adataik szerint a helyi és az iskolai szintű döntések tekintetében valóban a legdecentralizáltabbak közé tartozott (2010 előtt) a hazai oktatási rendszer, ugyanakkor ezen belül nem annyira a települési szintű, mint inkább az iskolai szintű döntéshozatal aránya volt magas (1. ábra).

1. ÁBRA

A helyi és az iskolai szintű döntések aránya az alsóközépfokú oktatásban (ISCED 2) 2007-ben¹³



FORRÁS: *Education at a Glance*, 2012

¹² I. m. 2/7. pont.

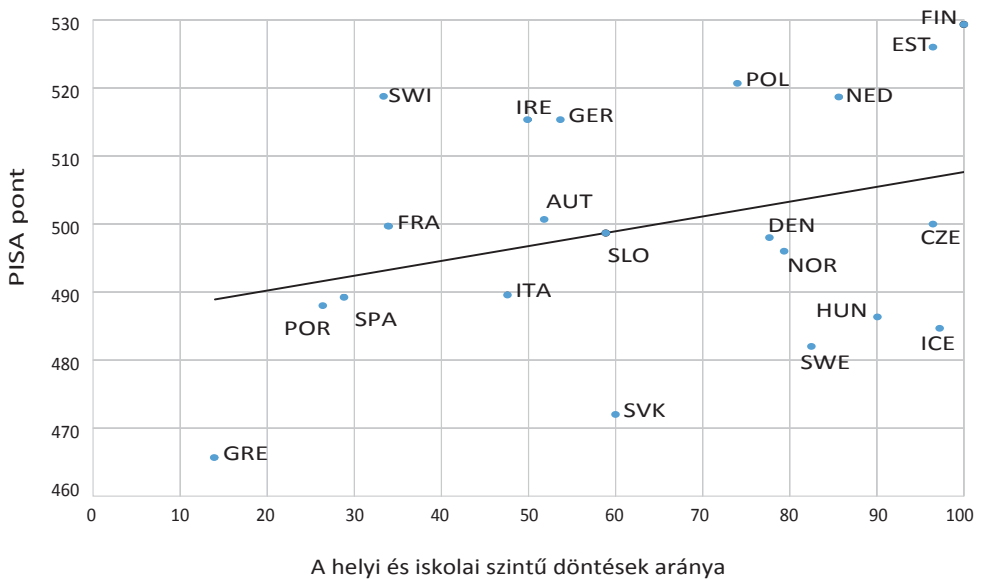
¹³ Négy döntési területre vonatkozó indikátorrendszerrel mérve. Az adatok 2007-re vonatkoznak a még decentralizált magyarországi rendszerrel való összehasonlíthatóság érdekében, Forrás: *Education at a Glance*, OECD 2012.

Bár óvatosan kell kezelnünk az ilyesfajta összehasonlításokat, de érdemes megnézni, hogy az oktatást érintő döntések decentralizáltsága hat-e, s milyen mértékben a tanulói teljesítményekre. A döntéshozatalra vonatkozó 2011-es OECD-adatok, valamint a 2015-ös PISA-vizsgálat eredményei azt jelzik, hogy az oktatási rendsze-

rek centralizáltsága és a tudáseredmények között nagyon laza a kapcsolat, ugyanakkor inkább a decentralizált döntéshozatal előnye rajzolódik ki¹⁴ (2. ábra). Eszerint a szakmai munka színvonalának emelése sem feltétlenül indokol közvetlen állami befolyást.

2. ÁBRA

A helyi és az iskolai szintű döntések aránya az alsóközépfokú oktatásban (ISCED 2) 2011-ben és a 2012-es PISA-eredmények*



* A 2012-es PISA-felmérés országoként átlagpontszámai alapján.

Rövidítések: AUT – Ausztria, CZE – Csehország, DEN – Dánia, EST – Észtország, FIN – Finnország, FRA – Franciaország, GER – Németország, GRE – Görögország, HUN – Magyarország, ICE – Izland, IRE – Írország, ITA – Olaszország, NED – Hollandia, NOR – Norvégia, POL – Lengyelország, POR – Portugália, SLO – Szlovénia, SPA – Spanyolország, SVK – Szlovákia, SWE – Svédország, SWI – Svájc

FORRÁS: Education at a Glance, 2012 és 2013

¹⁴ 21 európai ország adatait összehasonlítva a helyi döntések százalékos aránya és a PISA-pontok (a 2012-es felmérés országoként átlagpontszámai) közötti korrelációs együttható 0,330.

Az iskolák államosítása mögött egy minden tekintetben erős, vagyis elképzeléseit a korábbinál hatékonyabban megvalósítani képes állam képe lebegett, aminek akadályát a törvény kidolgozói az önkormányzati oktatásirányításban látták.¹⁵ Az 1. ábra is utal arra, hogy az iskolák fenntartói – bár ez a fogalom egyértelmű a szakirodalomban – nem azonos jogokkal rendelkeznek: e jogok térben és időben változhatnak. A hazai törvényi szabályozás¹⁶ 2013-tól elsősorban az alábbi fenntartói jogokat vette el az önkormányzatoktól, s adta az állam kezébe:

- 1) iskola alapítása, megszüntetése;
- 2) az iskola pedagógiai programjának (korlátozott keretek közötti) elfogadása;¹⁷
- 3) az erőforrások allokálása;
- 4) az igazgató kinevezése;
- 5) az iskola beiskolázási körzetének meghatározása.

Nem vette el ugyanakkor teljes mértékben a korábbi fenntartói feladok közül az oktatást nem közvetlenül szolgáló tárgyi és személyi feltételek biztosítását¹⁸ (amelyet a törvény hatályba lépését követően működtetői feladatoknak nevezünk), valamint meghagyta az épületek tulajdonjogát, s

az ezzel kapcsolatos kötelezettségeket is a tulajdonosokra (többszörszre a helyi önkormányzatokra) hárította.

Az államnak átadott fenntartói jogok, s az ezek alapján meghozható döntések mindegyike hatással lehet az oktatás színvonalára és a színvonalbeli különbségek csökkentésére, ugyanakkor – kismintás, nem reprezentatív – kutatásunk során¹⁹ sehol nem tapasztaltuk, hogy az államnak ebben a tekintetben sikerült volna komolyabb eredményt elérnie az új fenntartói rendszerrel, s az így az államhoz került eszközökkel, ugyanis az állami fenntartó jellemzően egyik eszközzel sem élt. Iskolák alapítására, megszüntetésére az első években elvétve került sor, a pedagógiai programok – bár felülvizsgálatuk megtörtént, de – érdemben nem változtak, ennek megfelelően a pénzügyi források átcsoportosításának egyik mozgatórugója kiesett. A beiskolázási körzetek meghatározása – ami egy-egy iskola tanulói összetételére lehet komoly hatással – még csak nem is az állami fenntartó kezében összpontosult, hanem a kormányhivatalokhoz került.

Az igazgatók cseréje ötéves kinevezéseket feltételezve nem jelentős arányú.²⁰ Érdemi változás leginkább a

¹⁵ Az ún. *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008* című kötet szerzője is a közoktatás irányításának átszervezését látta szükségesnek. Egyik javaslata éppen a közoktatás feladatellátási kötelezettségének állami szintre helyezése volt, de mivel azt nem támogatták az akkori ún. *Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal* résztvevői, ezért az önkormányzati irányítás megtartása, de annak kistérségi szintre helyezése mellett érvelt (Varga, 2008).

¹⁶ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

¹⁷ A törvény szerint az iskolák pedagógiai programját ugyan „a nevelőtestület fogadja el és az intézményvezető hagyja jóvá”, ugyanakkor „A pedagógiai program azon rendelkezéseinek érvénybelépéséhez, amelyekből a fenntartóra, a működtetőre többletkötelezettség hárul, a fenntartó, a működtető egyetértése szükséges”, vagyis egy-egy iskola által nyújtott többletszolgáltatás esetében a fenntartónak érdemi beleszólása lehet a pedagógiai programba (*Köznevelési törvény*, 26.§. (1)).

¹⁸ Az állam a 3000-nél kisebb lélekszámú települések esetében a működési kötelezettséget átvállalta, az ennél nagyobb települések esetén viszont az önkormányzatokra hárította. Ez utóbbiak – amennyiben a működtetési feladatokat nem kívánják ellátni – hozzájárulási kötelezettség mellett átadhatják a feladatot az állami intézményfenntartónak.

¹⁹ E megállapítást a 2015 eleji kutatásunk alapján tesszük (Györgyi, 2015). E kutatásban öt esettanulmány készült, 86 interjú alapján, ami nyilvánvalóan nem írhatja le az egész rendszert, de elég nagy ahhoz, hogy – a rendszer működési mechanizmusait megismerve – átfogó megállapításokat tegyünk. E megállapítások természetesen nem zárják ki a kivételeket.

²⁰ A KLIK-hez tartozó iskolákban az igazgatók 38%-ka kapott új kinevezést, 60%-uk korábban ugyanabban az iskolában, ugyanabban a beosztásban dolgozott. (Györgyi, 2015)

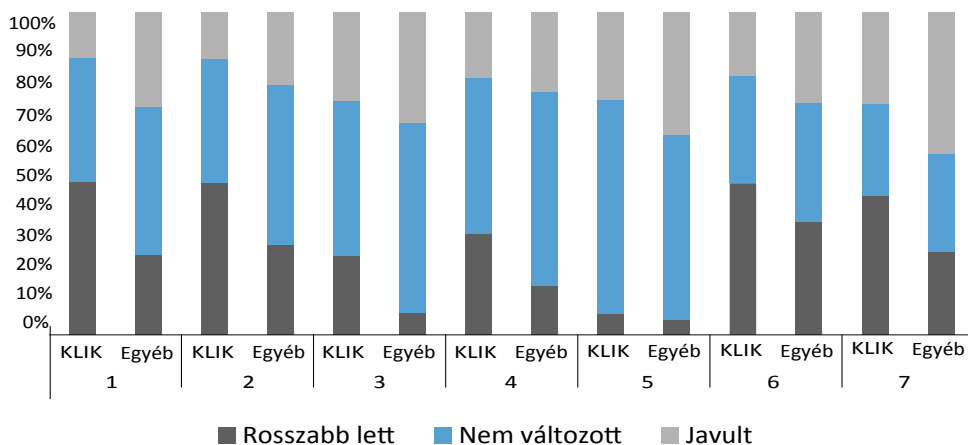
pénzforrások nagyságrendje tekintetében történt, de nem koncepcionálisan, hanem a forráshiány²¹ következtében, ami nem a szakmai irányítást erősítette, hanem takarékoskodási hullámot indított el.

Az állami intézményfenntartó nemcsak fenntartói, hanem korábban az *iskolához* tartozó döntési jogokat is megkapott a tanárok foglalkoztatása révén, ami azt jelenti, hogy egyúttal lehetőséget kapott arra is, hogy a foglalkoztatás egyenetlenségeire

visszavezethető teljesítménykülönbségeket csökkentse. Kutatási tapasztalataink azt jelzik, hogy ilyenfajta koncepcionális beavatkozás nem történt a rendszerben, ugyanakkor a pénzhiány racionálisabb – egyúttal időnként sok nehézséggel járó – foglalkoztatást eredményezett: a több iskolában oktató tanárok száma – esetanulmányokon alapuló felmérésünk szerint – növekedett, ami növelhette a szakosan ellátott órák arányát.²²

3. ÁBRA

Az öt évvel korábbi helyzethez képest tapasztalt változások iránya az igazgatók szerint*



*A feltett kérdés: Az Önök iskolájában az öt évvel ezelőtti helyzethez képest milyen változások történtek a következő területeken? A kérdezettek (iskolaigazgatók, tagiskola-vezetők) száma 914.

Jelmagyarázat:

- | | |
|--|--|
| 1: Az intézményi szintű problémák megoldhatósága | 2: A pedagógusmunkaerő-gazdálkodás lehetőségei |
| 3: A kapcsolattartás hatékonysága a fenntartóval | 4: A kapcsolattartás hatékonysága a működtetővel |
| 5: Az intézmény helyi beágyazottsága | 6: Az iskolaépület(ek) állaga |
| 7: Az intézmény tárgyi felszereltségének színvonala. | |

FORRÁS: Györgyi, 2015 (a TÁRKI igazgatói adatfelvétel, 2014 alapján)

²¹ 2013-ban az előző évhez képest az alapfokú képzésre fordított kiadások kismértékben emelkedtek (396-ról 407 milliárd forintra), a középfokú képzésben viszont erőteljesen (225 milliárdról 179-re) csökkentek. Mind alap-, mind középfokon, a dologi, a felújítási és a beruházási kiadások a töredékükre (a korábbi felére-harmadára) estek vissza. Alapfokon – a tanári béremelkedések hatására – a bérkiadások mintegy 10%-kal nőttek, középfokon viszont – feltételezhetően az egyházi iskolák körének bővülésére, valamint a szakképzés átszervezésére visszavezethetően – erőteljesen, több mint 20%-kal csökkentek. Forrás: Statisztikai tájékoztató 2012/13 és 2013/14.

²² Erre vonatkozó publikált statisztikát nem találtunk.

Összességében tehát azt látjuk, hogy az állam aktivitása jórészt kimerült a jogok elvételeben az iskoláktól, miközben hangsúlyozta azok szakmai önállóságát (Köznevelési törvény 24. §). Mindez megnehezítette a rendszer működését anélkül, hogy a korábban valóban sok problémával küzdő oktatás rendszerhibáit korrigálta volna. (Természetesen e korrekciót egy-két év alatt nem lehet számon kérni a rendszeren, de az irányt mindenképp.) Mindez az iskolaigazgatók egy részének elégedetlenségét eredményezte, mert a szakmai eredményeket továbbra is rajtuk kérték számon, ugyanakkor az ehhez szükséges döntések elkerültek tőlük. Elégedetlenségüket a 3. ábra is jelzi.

A válaszok ugyan megoszlanak, de érzékelhető, hogy lényegesen nagyobb az elégedetlenség az állami fenntartású igazgatók (intézményvezetők) körében, mint az egyéb (egyházi és magán-) iskolák vezetői között, s olyan területeken is sokan jeleznek problémát, amelyek közvetlenül nem az igazgató hatáskörét, pozícióját, hanem az iskola működési feltételeit jelzik.

Az állami intézményfenntartó – erre az esettanulmányaink egyértelműen utalnak – alapvető napi feladatokat sem tudott gördülékenyen intézni, mert – a kevés forráson túl – hiányoztak az ehhez szükséges hatáskörök, és nem voltak kiépítve vagy rosszul működtek az eljárásrendek is. Az egyes tankerületek vezetése sokat tehetett (volna) azért, hogy a felmerülő problémá-

az állam aktivitása jórészt kimerült a jogok elvételeben az iskoláktól, miközben hangsúlyozta azok szakmai önállóságát

az állami intézményfenntartó – erre az esettanulmányaink egyértelműen utalnak – alapvető napi feladatokat sem tudott gördülékenyen intézni

kat orvosolja, csakhogy a helyzetnek ők is kiszolgáltatottjai voltak, szűk volt a mozgásterük, nem tudtak igazi fenntartóként gondolkodni, dönteni, cselekedni. Ennek

egyrészt még a koncepcionális elemei is hiányoztak, másrészt a szakmai feltételek sem voltak meg, s persze semmilyen pénzügyi eszköz nem állt rendelkezésükre ehhez.²³

Az önkormányzatok háttérbe szorítása az előző két évtized tapasztala-

taival magyarázható: mint ahogy fent is jeleztük, az önkormányzati szakértelem nem mindig volt meg (értelemszerűen elsősorban a kisebb településeken), s ha meg is volt, sok esetben olyan lokális érdekek kerültek előtérbe az iskolák fenntartása során, amelyek nem egyeztek a kormányzati szándékokkal. Bizonyára voltak pénzügyi tartalékai a rendszernek, de ez az elszegényített önkormányzatok tömege mellett egyrészt nem lehetett jellemző, másrészt jelentős részben önkormányzati belügynek minősíthető, hiszen csak a saját bevétellel rendelkező települések juttathattak többletet az iskoláiknak.

Bár eddig főként az alulfinanszírozottságból és a koncepció nélküli működésből eredő problémákra utaltunk, sokkal fontosabb, hogy a fenntartói–működtetői rendszer egésze sok tekintetben átgondolatlan volt, s bizo-

nyos mértékig rendszerszinten alkalmatlan arra, hogy az iskolák közötti (működési feltételekre vonatkozó, de az iskolai teljesítményekre is befolyást gyakoroló) különbsé-

²³ Lásd a *Klebsberg Intézményfenntartó Központ Szervezeti és Működési Szabályzatát*.

geket csökkentse. Ezen elvárás négy fontos terepe – a tárgyi feltételek, a személyi tényezők, a pedagógiai programok, valamint a tanulói összetétel – tekintetében alig látszik előrelépés, s az is inkább esetleges.

1. Az oktatás tárgyi feltételeit részben az iskolaépület nagysága, minősége, részben annak felszereltsége határozza meg. Mivel ezek részben a működtetéshez, részben pedig az épületfenntartáshoz

kötődnek, jelentős

részben továbbra is

önkormányzati kézben

maradtak. Feltételezhetően

az anyagilag rosszabb

helyzetben lévő

önkormányzatok adták

át iskoláik működtetési

jogát az államnak,²⁴ ezek

fejlesztése így átlagos

erőforrás biztosításával lehetetlenné vált, vagyis a jobb helyzetben lévő önkormányzatok iskoláinak előnye megmaradt. Ha az eredeti koncepció (a 3000-nél népesebb települések csak kivételképpen adják át a működtetési jogot) valósul meg, az is felemás hatású lehetett volna: kétségtelen, hogy önkormányzati források gazdagíthatták volna a rendszert, ugyanakkor ez is konzerválta volna az egyenlőtlen működési feltételeket. Az állami kézbe vétel ezzel szemben azt jelentette, hogy az anyagi kiegyenlítődség feltételei (elvileg) ugyan rendelkezésre álltak, viszont az önkormányzati erőforrások egy részéről le kellett mondani. A rendszer alapvető alulfinanszírozottsága miatt ez utóbbi tényező felértékelődött, s emiatt ütköztek ki a problémák. Ezek ellensúlyozására a korábbi fenntartók egy

része mozgósította erőforrásait, igyekezve megmenteni a területükön működő iskolákat egy-egy lehetetlen helyzettől. Ennek nagyságrendjét nem tudjuk felbecsülni.

Mint ahogy azt sem, hogy mennyit veszített a rendszer azzal, hogy a korábbi ilyen jellegű fenntartói támogatások kiestek.

További forrásvesztést jelentett az is, hogy megszűnt az iskolák érdekeltsége a saját

bevételekben.

A működtetés és a fenntartás szétválasztása sok nehézséggel járt. Ezek egy része nyilvánvalóan kezdeti nehézség, más részük az állami fenntartó és az önkormányzat közötti feszültségre, személyi és/vagy érdekellentétekre vezethető vissza.

Hogy ezek a problémák mennyire oldhatók meg hosszabb távon, nem lehet látni, de másfél évvel a rendszer bevezetése után²⁵ jellemzőbbnek tűnt az önkormányzatoknak az iskolák működőképességet megőrző szerepvállalása, mint a fenntartás–működtetés elválasztásának problémáira visszavezethető konfliktus. Az önkormányzatok sokkal rugalmasabban tudtak reagálni a váratlan helyzetekre, mint az állami fenntartó, érzékenységük mindenképpen nagyobb, mint az állami szervezeté.

Az anyagi természetű vitás kérdéseket hosszabb távon kiélezheti az iskolaépületek önkormányzati tulajdonjoga is, s az ezzel kapcsolatos fenntartási kötelezettség, ami ugyancsak nem segíti a működési feltételek kiegyenlítődsét.

²⁴ Esettanulmányaink azt jelzik, hogy a működtetési jog megtartásáról vagy átadásáról szóló döntés szinte minden esetben pénzügyi megfontolások alapján történt, még ha ezek a pénzügyi megfontolások nem is voltak (a pontatlan korábbi kimutatások, az idő rövidsége, valamint a peremfeltételek ismeretének hiányában nem is lehettek) pontosak.

²⁵ Ekkor zajlott az Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet témába vágó kutatása. (Györgyi, 2015).

2. Az oktatás személyi feltételei tekintetében akkor várható közeledés az iskolák között, ha az ezt célzó beavatkozáshoz jól meghatározott szempontok s megfelelő eszközrendszer társul. A szempontok pontossága kiemelt fontosságú, ha egy-egy tankerület nemcsak néhány, hanem – mint láthattuk – sok esetben több tucat iskolát működtet, s ezek támogatásáról (például valamilyen pótlólagos igény személyi feltételeinek biztosításáról, vagy egy-egy rosszabb tanítási feltételeket kínáló iskola többletbérrel való megrátámogatásáról) kellene döntést hoznia. Ilyen szempontrendszer az állami fenntartónak kellett volna kidolgozni, s azt finanszírozási forrással alátámasztani, de ilyenről nem tudunk. A korlátozott pénzügyi lehetőségek egyébként sem tették ezt lehetővé.

3. A pedagógiai programok hivatottak iskolánként a helyi lakosság, illetve az iskolai tanulóréteg igényeinek kielégítésére. Ettől függ, hogy a kötelező minimumon túl milyen képzési lehetőséget biztosít az iskola, ami pedig hatással van a továbbtanulásra, végső soron az egész tanulói útra, s ezen keresztül a majdani munkaerő-piaci karrierútra is. A rendszer akkor működik jól, ha nem erősíti fel a társadalmi különbségeket, hanem csökkenti azokat. A pedagógiai programok eltéréseit részben a helyi igények, részben pedig a pénzügyi lehetőségek szabják meg. Ennek 2013 előtt kialakult helyi megoldásaiba, változataiba a tankerületek nem avatkoztak be, nem módosították azokat, vagyis a korábban kialakult egyenlőtlenségek pedagógiai programokban rögzült összetevői továbbra is fennmaradtak. A beavatkozás elmaradásának hiánya nem csak a fenntartói rendszer alapvető működési gondjaira volt visszavezethető, az a társadalmi konszenzus sem

volt adott, amely az ilyen beavatkozásokat elfogadtathatóvá teszi.

4. A tanulói összetétel, s annak iskolák közötti jelentős eltérései régi problémája iskolarendszerünknek. Meghatározza az iskolák eredményességét, s visszahat a pedagógiai programokra, sőt még az oktatói összetételre is. A települések közötti szegregáció aligha orvosolható könnyen, ez érthető, de a településen belüli lakóhelyi szegregáció, illetve az ettől független iskolai szegregáció tekintetében sem látszik előrelépés.²⁶ Ezek megoldása politikailag kényes lépéseket feltételez, amelyeket korábban az önkormányzatok töredéke mert csak vállalni. Ebben az ügyben az iskolák átszervezésével lehet csak eredményt elérni, ami kisebb településeken iskolák megszüntetésével járhat (az oktatáspolitikai 2010 után inkább a helyi oktatás megtartását helyezte előtérbe, mintsem a megszüntetést), nagyobb települések esetében pedig a beiskolázási körzethatárok átrajzolásával. Ez utóbbi jogot nem az állami fenntartó kapta meg, hanem a kormányhivatalok. Érdemi változás nem történt, ugyanakkor egyes önkormányzatok iskoláik egyházi kézbe adásával igyekeztek befolyásukat legalább informálisan megőrizni, ami nem egy esetben a szegregációs folyamatok erősödésével járt. (Györgyi, 2015).

Összességében azt mondhatjuk, hogy a 2010 előtti decentralizált elven működő oktatási rendszer és a szakmailag gyenge akaratervényesítő képességű állam helyére egy centralizált elven működő oktatási rendszer lépett, amelyben azonban az állami (szakmai) akarat ugyanúgy nincs markánsan jelen, mint ahogy nem volt korábban sem. Mindez azon az áron történt, hogy a decentralizált működés előnyei kiestek, a döntési folyamatok akadozóvá

²⁶ Lásd például a nyíregyházi Huszár-telepi iskola ügyét. (Részletek: <http://www.boon.hu/tag/szegregacio>)

váltak, az oktatás helyi szereplőinek jelentős része elégedetlenebb lett pozíciójával, vagyis erőforrások mentek veszendőbe.

HOGY TÖRTÉNIK EZ MÁSHOL?

Az európai országok oktatási rendszerei, annak ellenére, hogy közősek az alapok (pontosabban: a kontinentális, illetve az angolszász rendszerek eltérnek ugyan, de az utóbbi évtizedekben erőteljes kölcsönhatásuk figyelhető meg), jelentősen eltérnek egymástól. A közös gyökerek ellenére ugyanis mások a történelmi sajátosságok, a közigazgatási viszonyok, a gazdasági struktúra, a települési viszonyok stb. A külföldi példák éppen ezért nehezen adapálhatók. Különösen óvatossnak kell lenni ebből a szempontból azért is, mert kívülről nehezen láthatók egészében és részleteiben az adott rendszer elemei és problémái, s nincsenek egyértelmű sikermutatóink sem, amelyek besorolnának egy-egy oktatási rendszert. Éppen ezért egy nemzetközi tekintet csak azt célozhatja, hogy rálátásunk legyen a tipikus, netán általános folyamatokra, s értelmezni tudjuk az azoktól eltérő hazai sajátosságokat.

Egy közelmúltban megjelent tanulmány (Györgyi, 2016) 23 európai oktatási rendszer finanszírozásán keresztül nyújt áttekintést a fenntartói viszonyokról is. Még a pólusok (centralizált és decentralizált rendszerek) szerinti felosztás sem könnyű, mert egyrészt az egyes területi egységek országonként eltérő nagysága miatt a döntéshozatal területi összehasonlíthatósága

erősen korlátozott, másrészt a döntések nem értelmezhetők „általában” és elvontan, hanem sokfélék, s ezek sokféle kombinációban adják ki az egészet, harmadrészt pedig a döntéshozatali struktúra nem lehet független az oktatás működtetésének más elemeitől sem. Az 1. ábra döntéshozatali rendszert jelző mutatói is mindössze egyetlen szintet (ISCED 2) mutatnak be, s különböző részterületeken történő döntéseket átlagolnak. Egy ilyen átlagolás is történhet különböző súlyok mentén, vagyis eltérő eredményeket hozhat, nem beszélve arról, hogy a döntési szintek értelmezése sem könnyű (azok eltérő nagysága miatt), s sorolhatnánk tovább is a bizonytalansági tényezőket.

Visszatérve a nemzetközi oktatásirányítási–finanszírozási tapasztalatokra, azt látjuk, hogy az oktatási rendszer működtetésében minden vizsgált országban kiemelt szerepet játszik az állam, de döntően közvetett eszközökkel irányít, az intézményfenntartást csak különleges esetekben vállalja. Az általunk áttekintett rendszerekben²⁷ a közvetlen állami irányításnak három formájával találkozunk, mindhárom esetben erősen korlátozott hatókörrel.

- Az iskolák általános állami fenntartása egyedül Franciaországra jellemző.²⁸ Ez az egyedüli ország, amelyben a 2013 utáni hazai rendszerhez hasonló finanszírozás valósul meg, vagyis az oktatás közvetlen költségeit (mindenekelőtt a személyi kiadásokat) közvetlenül és teljes mértékben az állami fenntartó fedezi, az egyéb költségeket viszont az – iskola fokozatonként eltérő szintű – önkormányzatok. Ugyanakkor ez a fenntartás–működtetés a je-

²⁷ A 28 uniós országból nem foglalkoztunk a ciprusi, a görög, a luxemburgi, a máltai, valamint a hazai rendszerrel, Belgium esetében viszont a flamand és a vallón rendszert külön kezeltük. Az Egyesült Királyságot alkotó országrészek közül csak Anglia oktatási rendszerét tekintettük át. A forrás: az *Eurypedia* idevonatkozó cikkei (<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries>), valamint – Finnország, Franciaország és Lengyelország esetében – Péteri, 2015.

²⁸ A közintézményekre gondolunk, ugyanis magán- és egyházi iskolák Franciaországban is működnek.

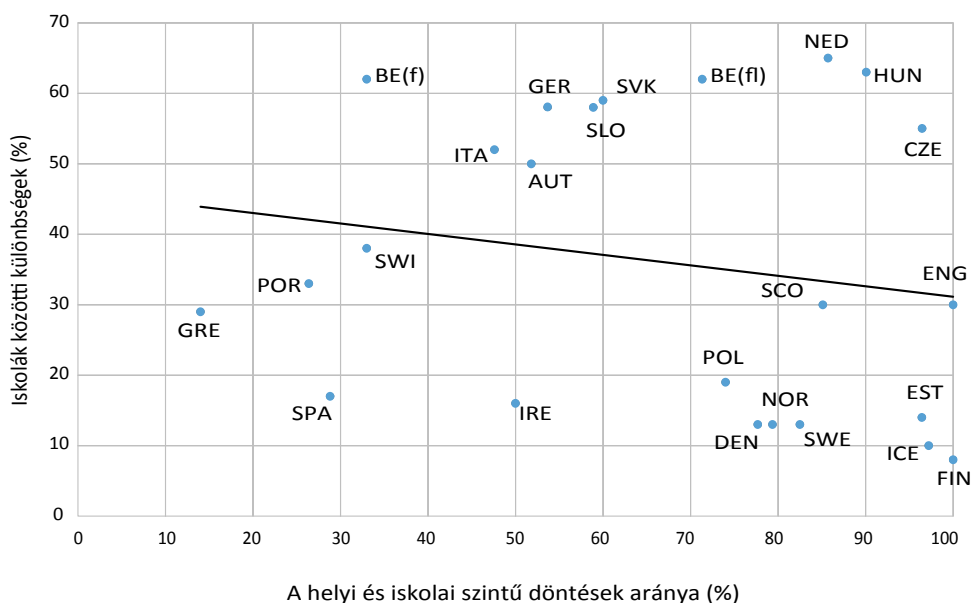
lenleginél centralizáltabb irányból indult el, vagyis egyértelműen a decentralizáció az irány (Péteri, 2015).

- Angliában az állam egy-egy új iskolatípust vezet be fenntartóként, orientálva a képzési rendszer egészét (pontosabban a helyi fenntartókat) a szakpolitika által megfogalmazott irányba.

- Észtországban a szakképzés egészét az állam működteti. Ez azonban a középfokú képzésnek csak egy kis szeletére vonatkozik, s Észtország nagyságrendjének megfelelően mindössze harminc intézményt jelent, amelyet akár bázisfinanszírozási rendszerben is lehetne működtetni.

4. ÁBRA

A helyi és az iskolai szintű döntések aránya, illetve a matematika eredmények eltéréseinek iskolák közötti különbségekből eredő része*



*Iskolák közötti különbségek: a szórásnégyzetek iskolák közötti különbségekből eredő része²⁹

Rövidítések: AUT – Ausztria; BE(f) – Belgium, francia közösség; BE(fl.) – Belgium, flamand közösség; CZE – Csehország; DEN – Dánia; ENG – Anglia; EST – Észtország; FIN – Finnország; GER – Németország; GRE – Görögország; HUN – Magyarország; ICE – Izland; IRE – Írország; ITA – Olaszország; NED – Hollandia; NOR – Norvégia; POL – Lengyelország; POR – Portugália; SCO – Skócia; SLO – Szlovénia; SPA – Spanyolország; SVK – Szlovákia; SWE – Svédország; SWI – Svájc

FORRÁS: *Educational at a Glance, 2012 és Balázs, Ostorics, Szalay, Szepesi és Vadász, 2013*

²⁹ A magyar adatok – értelemszerűen – még az önkormányzati fenntartás időszakára vonatkoznak.

A többi országban a képzési programok többségében az állam és a fenntartó nem ugyanaz, aminek értelemszerűen az a következménye, hogy a szakmai (s többnyire, de nem minden esetben) a pénzügyi döntések egy részéről az állam lemond. (Hogy miről és hogyan s kinek a javára, ebben már nagyok lehetnek az eltérések.) Valójában ez azt jelenti, hogy az önkormányzatok – a helyi viszonyok függvényében – kisebb-nagyobb mértékben beleszólnak iskoláik fenntartásába. Ennek az adott oktatási rendszer eredményességére nézve eltérő következményei lehetnek, de az adatok azt jelzik (már amennyire ez egyáltalán mérhető), hogy a pénzügyi döntéshozatal rendszere az eredményességet nem befolyásolja egyértelműen. Ennek megfelelően a decentralizált működési rendszerekben is vannak eszközök, amelyekkel az oktatási rendszer egyben tartható. A PISA-mérések eredményei nem egyedüli, de fontos indikátorai egy-egy oktatási rendszer teljesítményének. A 2012-es mérések azt mutatják, hogy a nagyon decentralizált oktatási rendszerekben, mint amilyen a volt szocialista országok többsége (*Magyarországgal, Csehországgal, Szlovákiával és Szlovéniával szemben Lengyelország a kivétel*) valóban nagy az egyes iskolák közötti teljesítmény-különbség. Ugyanakkor egyáltalán nem igaz ennek az ellenkezője, vagyis, hogy az iskolák közötti viszonylag csekély különbség erősen centralizált oktatásirányítás mellett történik (4. ábra). Mindez egyértelműen azt jelenti,

hogy az állam, akár a teljesítmény fokozása, akár a szerkezeti beavatkozások révén széles eszköztárral kell, hogy rendelkezzen, amellyel beavatkozhat a rendszerbe, de a centralizált irányítás önmagában nem jelent gyógymódot – még ha nem is zárja ki az előrelépés lehetőségét.

A TERVEZETT HAZAI VÁLTOZÁSOK

A 2016 elején elindult, a rendszer módosítását célzó jövőbeni változásokról e tanulmány írása idején még nem lehetett bizonyosat mondani. Ezeket a nyilvánosság (beleértve a szakmai nyilvánosságot is) kizárásával tervezték, tervezik. Ugyanakkor már publikus volt a már említett törvénytervezet, amely a (pedagógusmoz-

galom következtében az

a centralizált irányítás
önmagában nem jelent
gyógymódot – még ha
nem is zárja ki az előrelépés
lehetőségét

EMMI által kezdeményezett) kerekasztaltárgyalások nyomán módosítja a közoktatás működését. Mivel a tárgyalások részleteiről nincs hiteles információ, így azt nem lehet látni, hogy milyen szándékok, elgondolások, koncepciók mentén alakult ki a törvénytervezet, s mivel a mögötte álló erőviszonyok sem láthatók, így ebben a formában való elfogadásának valószínűsége sem megítélhető.

A törvénytervezetből a következő fontos, s e tanulmány témájához igazodó változások rajzolódnak ki:

- Marad az állami fenntartás.

³⁰ A tanulmány írása közben fogadta el a *Kormány a 134/2016 (VI. 10.) Korm. rendelet* Az állami köznevelési feladat ellátásában részt vevő szervekről, valamint a Klebelsberg Központról. A rendelet Klebelsberg Központról és tankerületekről beszél. Ez utóbbiak minden tekintetben a Központ alá rendelve, de önálló költségvetéssel rendelkeznek, amelynek felhasználásáról – bizonyos, az egész szervezet egészére vonatkozó közös szabályok betartása mellett – szabadon dönthetnek. A rendelet beszél ugyan települési és nemzeti önkormányzatok részvételével alakítandó tankerületi tanácsokról, de sem a felállításuk részleteiről, sem a jogosítványairól nem tesz említést.

- Ennek centralizált rendszere oldódik a tankerületi központok nagyobb önállósága révén, de mivel azok továbbra is egy egységes szervezet részeként a központi akarat végrehajtói lesznek, valójában csak dekoncentrációról beszélhetünk.³⁰
- A működtetés és a fenntartás a jövőben nem válik szét, mindkettő állami kézbe kerül, vagyis az önkormányzatoktól teljes mértékben elveszik ezt a jogot.
- Az iskolaigazgatók kinevezéséről a tankerület vezetőjének véleménye figyelembe vételével dönt az érintett miniszter, felmentésük viszont tankerületi hatáskör lesz.
- A tanárok legfontosabb munkáltatói jogai – a munkaviszony létesítése és megszüntetése, valamint a bérghazdálkodás – a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ igazgatójától a tankerületekhez, az egyéb jogok pedig az iskola igazgatójához kerülnek. A kinevezés és a munkaviszony megszüntetése az iskolaigazgató kezdeményezésére történik, s ha a tankerület háromszor nem ért egyet, akkor az oktatási központ³¹ dönt.
- A működtetési feladatokban részt vevő dolgozók munkáltatói joga a pedagógusokéhoz hasonló módon kerül részben a tankerületekhez, részben az iskolákhoz.
- A dolgozói bérek esetében a bértábla adott értéke feletti fizetésekről az igazgató javaslatára a tankerületi vezetés dönthet. Eddig ilyen lehetőség a törvényben nem volt.
- A beiskolázási körzet meghatározásában továbbra is a kormányhivatal az illetékes. Az önkormányzatok továbbra is csak véleményezhetik a körzetbeosztást, ugyanakkor a tankerületnek jóvá kell hagyniuk azt, ami gyakorlatilag vétőjogot jelent.

Sorba véve a fenti tételeket, a korábban leírt tapasztalatok alapján igyekszünk bemutatni, hogy a módosítások, vagy azok elmaradása milyen következményekkel járhat.

Az *állami fenntartás* változatlansága azt jelenti, hogy a kormányzat továbbra is bízik abban, hogy az oktatás feladatait központi vezérléssel lehet a leghatékonyabban megoldani. Ne foglalkozzunk most azzal, hogy valóban így van-e, hogy valóban így van, a kérdés az, hogy ez az irányítási rendszer miként működik, képes-e a feladat ellátására. Az eddigi túlcentralizált rendszer erre nyilvánvalóan nem volt alkalmas, ezért indult el a törvénymódosítási folyamat, amely decentralizációt ugyan nem, de bizonyos döntési jogkörök alacsonyabb szintre helyezése mellett a működtetés államosítását eredményezte.

A tankerületek hatáskörének bővítése nem lehet független attól, hogy ezek mekkora területet, s hány intézményt fognak át. A törvényjavaslat nem, hanem az említett kormányrendelet³² tesz említést a tankerületek számáról, s az azok által ellátandó területekről. Az 58 tankerület létrejöttében, illetve központjaik kijelölésében feltételezhető, hogy – mint ahogy az korábban is történt (*Szabó és Fehérvári*, 2015) – a különböző érdekérvényesítő csoportok erőviszonyai döntöttek. Kérdés, hogy ez a felosztás milyen mértékben segítheti a közoktatás irányítását.

A jelenleg még működő rendszer, amely – némileg érthetetlen módon, miután az alapfokú oktatás beiskolázási körzeteinek meghatározását leszámítva a közoktatás semmilyen tekintetben nem kapcsolódik a közigazgatáshoz, így annak területi beosztásához sem – a járási rendszert képezi le, emiatt a tankerületi

³¹ A Köznevelési törvény módosításának tervezete így nevezi a már hivatkozott kormányrendeletben Klebelsberg Központnak nevezett szervezetet.

³² 134/2016 (VI. 10.) Korm. rendelet

intézményhálózat nagyságát, s összetételét tekintve rendkívül egyenlőtlen. A *Közzétartási Információs Rendszer – Közzétartási Statisztika (KIR-STAT)*, legfrissebb, 2014-es adatai alapján kaphatunk hozzávetőleges képet erről, amelyet a 2015-ben létrehozott *Edumap* rendszer tett nyilvánossá.³³

E szerint a *Klebelberg Intézményfenntartó Központ* 4112 feladatellátási helyen tartott fenn alap- vagy középfokú képzési programot.³⁴ Ebben a számban benne vannak az azóta levált szakképző intézmények, s vannak benne párhuzamosságok is, vagyis szerepelnek olyan feladatellátási helyek, amelyek más hasonló statisztikai egységgel összevontan, nem egy esetben azonos telephelyen működnek. Ha az intézmények közül kiemeljük a döntő hányadukat jelentő általános iskolai feladatellátási helyeket, akkor azt látjuk, hogy ez a 2885 intézmény a 198 járásban³⁵ átlagosan 15 intézményt jelent, de járásonként erősen ingadozóan: számuk 2 és 54 között mozog. (Ha a gimnáziumi feladatellátási helyeket is beszámítjuk, amelyek jó része feltételezhetően továbbra is a *KLIK*-hez tartozik, akkor a járásonkénti intézményszám 2 és 59 közötti.)³⁶

A kormányrendeletben meghatározott 58 tankerülettel számolva a tankerületekhez tartozó intézmények átlagos száma a korábbi három és félszeresére nő, s területi

kiegyenlítődés továbbra sincs: a legkisebb tankerület (dél-pesti) általános iskolai feladatellátási helyeinek száma 20, a legnagyobb (tatabányai, ami egyedülálló módon a teljes Komárom-Esztergom megyét lefedi) 95. Ehhez hozzájönnek még a gimnáziumok, valamint az egyéb intézmények. Az átlagos nagyságrend tehát erősen meg-

haladja *Debrecen*, vagyis a legnépesebb hazai helyi önkormányzat általános iskolai és gimnáziumi intézményszámát (2014: 46). Részleteiben nézve: az 58 közül 35 tankerület iskolaszáma haladja meg *Debrecenét*. Ezek az ada-

tok azt jelentik, hogy ekkora tankerületek működtetésével kapcsolatosan semmilyen korábbi tapasztalat nincs a rendszerben.³⁷ Mindez nagy földrajzi távolságok mellett és olyan intézmények közös irányításával történik, amelyek közül sok korábban semmilyen igazgatási kapcsolatban nem állt egymással. Tegyük hozzá: a fővárosban az egy tankerületre jutó intézményszám csak 32, míg vidéken, ahol a távolságoknak nagyobb a szerepe, 53.

Mindez nem pusztán mennyiségi kérdés, s nem pusztán tankerületi munkaerő kérdése: azt jelenti, hogy ennyi igazgatót kell kinevezéskor felterjeszteni, nyilván a megfelelő előkészítő munkálatokkal. Ennyi intézményben kell a tanárokat kinevezni, felmenteni, az iskolák között mozgó taná-

³³ A *Klebelberg Intézményfenntartó Központ* honlapján (<http://klik.gov.hu>) szereplő intézménylista naprakészebb, mint az általunk használt kimutatás – így például egyértelműen jelzi, hogy a korábbi, vegyes profilú középiskolák közül melyek maradtak a *KLIK* fenntartásában, s az iskolaközpontok is egyértelműsíthetők. Ugyanakkor a *KLIK* listája csak a papíralapú statisztikák közlési és használhatósági színvonalán használható, s az iskola mint vizsgálati egység is pontatlanabb kimutatást eredményez, mint a feladatellátási hely szintű. Ezért döntöttünk a *KIR-STAT* adatbázis *Edumap* adatbázisba áttétel mellett.

³⁴ Ehhez még hozzájönnek más, oktatási és oktatást kiszolgáló intézmények, amelyek fenntartása szintén a *KLIK* feladata, de amelyek teljes mértékben kiesnek a tanulmány fókuszából.

³⁵ Az *Edumap* adatai járási beosztásra épülnek, de ez minimális eltérést jelent a tankerületi beosztástól.

³⁶ Forrás: *Edumap* adatbázis: <http://edumap.ofi.hu/hu/?id=0109de37981b56c6d18883e5b2ac7342/2014/files>

³⁷ Hacsak nem vesszük számításba a 2013 után kialakult, de hamar átalakításra szoruló, 3000 feletti intézményszámot központosítottan irányító rendszert.

rok foglalkoztatását megszervezni, a tanárok számára juttatandó többletbér-igényekről dönteni. Ennyi pedagógiai programot kell elfogadni, a beiskolázási körzetbeosztást minősíteni, a felvételi keretszámokkal kapcsolatos döntéseket előkészíteni és meghozni, s nem utolsó sorban az intézmények fejlesztését, működését érintő kérdésekben dönteni, a forrásokat elosztani. Mindezt úgy, hogy az iskolák egy része a döntéshozó központtól (tankerülettől) akár 50–100 kilométeres távolságban is lehet.

A feladat megoldása nyilván nem lehetetlen, de átgondolt szervezeti felépítés és közvetítő mechanizmusok nélkül aligha lehet megvalósítani. Külföldi finanszírozási tapasztalatok például azt jelzik, hogy ennél kisebb nagyságrendű területi egységek esetében is normatív alapon történik a forráselosztás, nem egy esetben kötelezve a fenntartókat saját rendszerük kidolgozására. Egy ilyen rendszer kidolgozása viszont – s ezt épp a hazai tapasztalatok jelzik – időigényes. Sem a Köznevelési törvény (tervezete), sem pedig a Klebelsberg Központ működését szabályozó kormányrendelet nem foglalkozik ezzel a kérdéssel, ami felveti a lehetőségét annak, hogy a rendszer az esetlegesen javuló finanszírozottság ellenére továbbra is feszültségekkel fog működni, mert sem szabályozási mechanizmusok, sem pedig a rálátási lehetőség nem segíti a források elosztását. Nem látszik, hogy ilyen nagy tankerületek működését mi indokolja, mi lehet az a szakmai hozadék, ami mellette szól. Az iskolák működési feltételeit célzó kiegyenlítődsé biztosan nem igényel ekkora területeket.

Nagy hiánya a törvénynek, hogy a tankerületek közötti forrásmegosztás mechanizmusáról sem mond semmit. Ha tehát

sem az iskolák és a tankerület, sem pedig a tankerületek és a bármilyen pénzkézelő szervezet közötti pénzmozgások nincsenek algoritmizálva, az éves költségvetési tervezés a jelenlegi bonyolult, átláthatatlan, koncepcionális beavatkozásra (egyebek mellett az iskolák közötti különbségek fenntartói döntésekre visszavezethető csökkentésére) alig alkalmas és nagyon rossz hatásokkal működő rendszerben megy tovább, tapodtat sem előrelépve ebben a tekintetben.

Ha nemzetközi kontextusba helyezzük a változásokat, akkor azt látjuk, hogy ez

a törvénytervezet úgy tekint az oktatásra, mint ami teljesen homogén közegben történik, azonos feltételek és érdekek mentén, azonos feltételek mellett működő intézményekben

a megoldás továbbra is csaknem példa nélküli, a francia rendszernél is lényegesen centralizáltabb eddigi irányítást a döntéshozatal tekintetében látszólag ugyan mérsékli, ugyanakkor a működtetés államosításával az államot erősíti, még ha nem is az országos központot,

hanem annak alközpontjait (a tankerületeket). Ez olyan irány, ami önmagában nem old meg semmit, bár azt sem lehet állítani, hogy eleve ellehetetlenítené a rendszert.

A tankerületek fenntartóvá minősítése továbbra is azt jelenti, hogy az állam a „fenntartói” döntéseket teljes mértékben saját kezben igyekszik tartani. Hogy mi mentén ad valamilyen önállóságot a tankerületeknek, nem olvasható ki a törvénytervezetből, így az sem, hogy ezek milyen helyi igényeket elégíthetnek ki, s mely igényeket kell kielégíteniük. A törvénytervezet úgy tekint az oktatásra, mint ami teljesen homogén közegben történik, azonos feltételek és érdekek mentén, azonos feltételek mellett működő intézményekben, vagy ha ez utóbbiak nem is teljesen azonosak, de azonossá tehetőek. Vagyis nem jeleníti meg sem a települési, sem pedig a társadalmi rétegérdekeket, nem foglalkozik azzal a

kérdéssel, hogy ezek közül mit enged érvényesíteni, s hogy ezeket a rétegérdekeket milyen módon csatornázza be a fenntartói–finanszírozói döntéshozatalba. Ha ezt nem teszi meg, akkor vagy a Klebelsberg Központ fogja a saját központi akaratát rákényszeríteni minden egyes tankerületre, függetlenül azok eltérő helyzetétől, vagy pedig áttekinthetetlen tankerületi szintű döntések születnek majd, nem átlátható érdekek mentén. A tervezett tankerületi tanácsok összetétele, jogai egyelőre nem látszanak, de feltételezhető, hogy ezek – a tankerületekhez tartozó intézményszakmákat tekintve – képtelenek lesznek valamennyi intézményük (és a mögötte álló lakosság, tanulók) érdekeit képviselni, még ha bizonyos kérdésekbe beleszólási jogot kapnak is.

A *működtetés államosítása* egy valóban létező problémára keresi a választ, mégpedig a két feladatkör, vagyis a működtetés és a fenntartás alá besorolt feladatok nehéz elhatárolhatóságára, valamint a működtetési feladatokra felvett munkavállalók helyzetének kettősségére. Korábbi kutatásunk során nem egyszer találkoztunk ezekkel a nehézségekkel, ugyanakkor látni kell, hogy – bár tökéletes rendszer bizonyára nincs – épp az önkormányzati működtetők voltak sikeresebbek, tekintettel az intézményfenntartó központ fizetéseképtelenségére, s nem egy esetben kapacitáshiányára, vagy a merev jogszabályi (például közbeszerzési) eljárásokra. Az önkormányzatok időnként erejükön felül segítettek az iskoláikat, nem egy esetben még akkor is – bár ez hosszabb távon nyilvánvalóan nem lehet a rendszer része –, ha hivatalosan nem is vállalták a működtetés feladatát. Hogy ez így történt, az részben az intézményfenntartó központ alulfinanszírozottságára vezethető vissza, de arra is, hogy az önkormányzatok pénz-

ügyi mozgástere nagyobb lehet egy (szinte) kizárólag központi költségvetésből működő hivatalnál, így rugalmasabban is tudnak reagálni a felmerülő igényekre. Nem beszélve arról, hogy az önkormányzatok helyi érdekeket képviselve kénytelenek a helyi problémákon segíteni, míg egy hivatali részleg elsődlegesen a központi akarat végrehajtója.

A tervezett új rendszer az önkormányzatokat az eddiginél is jobban háttérbe szorítja, kérdés, hogy ilyen körülmények között, amikor már semmilyen módon nem tudják befolyásolni az oktatási intézményeik működési feltételeit,³⁸ az eddighez hasonló módon támogatják-e majd a helyi oktatási intézmények működését, főként, ha bevételi forrásait – épp a működtetés államhoz rendelese okán – csökkentik. Mindenesetre látni kell, hogy a 2013–16 közötti működési zavarok megoldásához ez az újabb államosítás aligha járul hozzá. Már csak azért is, mert már eddig is csak a települések egy részén volt az önkormányzat a működtető. Ugyanakkor pótlólagos zavarokat jelenthet, hogy az önkormányzatok nemcsak pénzforrással, hanem időnként bizonyos feladatok átvállalásával segítettek intézményeiken, amit a továbbiakban az államnak, vagyis a tankerületnek kell ellátnia, s ez már régebben is, a *KLIK* által működtetett iskolák településén sem ment mindig zökkenőmentesen, ráadásul drágább volt.

Az államosítás mellett a működési feltételek kiegyenlítődése szólhat, amire valóban van elvi lehetőség. Ugyanakkor ez csak felfelé nivellálással történhet meg, vagyis az eddig rosszul ellátott iskolák működési feltételeinek javításával. Ennek finanszírozási oldala erősen bizonytalan. Ezt jelzi, hogy 2013 után (a folyó dologi kiadások

³⁸ Leszámítva természetesen az óvodai ellátást, ami továbbra is önkormányzati kézben maradt.

mellett) épp a felújítási és fejlesztési kiadások estek vissza.³⁹

Az *iskolaigazgatók kinevezése* továbbra is a miniszter joga, a tankerületek ebben közvetítő szerepet játszanak. Feltételezhetően ez eddig is így volt, nehezen képzelhető el másként, változás így ebben alig várható.⁴⁰

A *dolgozók, így a tanárok foglalkoztatása, valamint juttatásaik részleges meghatározása* iskolai körbe kerül vissza. Ez logikus lépés, mert – különösen nagy tankerületek esetén – a fenntartó nem láthat rá az ezzel kapcsolatos részletekre, nem valószínű, hogy megalapozottabb döntést tud hozni, mint egy iskolavezető, ugyanakkor kétséges, hogy a tankerületek számára biztosított munkáltatói jogokkal érdemben tudnának élni: nehezen képzelhető el, hogy egy-egy tankerület sok száz pedagógusának szakmai munkáját a tankerületek meg tudják ítélni, s ennek alapján felelős döntéseket tudnak hozni.

Előrelépésnek tekinthető a tankerületi vétőjog a beiskolázási körzetek kialakításánál, tekintettel arra, hogy ez erősen szakmai és szakpolitikai kérdés, ugyanakkor a szegregációs folyamatokat továbbra is erősíthetik a magán- és az egyházi kezelésű iskolák. Utalnunk kell arra is, hogy az utóbbiak száma épp az iskolák államosítása kapcsán emelkedett, s sok esetben akkor is szegregációs törekvések színtere, ha az egyházi fenntartónak nincs ilyen szándéka.

Az eddigiek során végigvettük a törvényjavaslat főbb, változó elemeit, de meg kell említenünk a változásokkal kapcsolatos hiányérzetünket is,⁴¹ ami egy nagy

kérdéskörre fűzhető fel, s a helyi érdekek érvényesítési lehetőségének, mechanizmusának hiányaként fogalmazhatunk meg. Alapvető oktatásfilozófiai kérdés, hogy kik, illetve mely szervezetek lehetnek legitimek az ilyen érdekek képviselésében. Egyetlen ilyen szervezet aligha nevezhető meg iskolánként vagy településenként. Az önkormányzat, mint választott testület nyilván illetékes, de ugyanígy a szülők, a tanulók, a tanárok és egyéb munkavállalók is érintettek helyi oktatási kérdésekben, legyenek azok koncepcionálisak vagy napi szintű problémák megoldását célzók.

A törvénytervezetben ezek artikulálására nem jelennek meg új elemek, vagyis továbbra is elsődlegesen az állami intézményfenntartó felelőssége és döntéshozói súlya rajzolódik ki, miután a tankerületi vezetés a központtal, az iskolavezetés pedig, sőt maguk a pedagógusok is a tankerülettel (s részben közvetlenül a központtal) vannak függelmi viszonyban. Ez pedig továbbra is azzal járhat, hogy a helyi kezdeményezések háttérbe szorulnak. Az önkormányzatok háttérbe szorítása még inkább kirajzolódik. Mindez egy homogén fenntartói döntéseken alapuló oktatási rendszert feltételez továbbra is, amelyben esetleg továbbélhetnek (mint eddig) a korábban kialakult sajátosságok, függetlenül attól, hogy azok az iskolák közötti indokolatlan eltéréseknek mennyiben okozói. Vagy pedig informális háttéralkuk dominálják majd a rendszert, amelynek hasznélvezői a döntéshozókhoz közeli, jó kapcsolatokkal rendelkező intézmények lesznek.

³⁹ Lásd a 21. lábjegyzetet.

⁴⁰ Hadd tegyünk itt a témához nem szorosan kapcsolódó, mégis fontos, a rendszer működésére visszaható megjegyzést. Az igazgatók és a tankerületi igazgatók függelmi helyzete könnyen odavezethet – s erre utalnak korábbi kutatási tapasztalataink –, hogy a rendszer nehézkesen, sok hibával működő elemei nehezen kutathatóvá válnak, mert az ezek feltárásában való közreműködés a rendszer résztvevőit kiszolgáltatott helyzetbe hozhatják. Ez pedig épp a problémás rendszer elemek korrigálását akadályozhatja.

⁴¹ A fókuszpontunknak megfelelő kérdéskörökről beszélünk csak, s nem foglalkozunk azokkal a politikai jellegű kérdésekkel, amelyeket nem gondolunk témába vágónak, de amelyek megoldását szintén fontosnak tartjuk az oktatási rendszer működőképességének megőrzése céljából.

Mindezen folyamatok mögül hiányzik az iskolarendszer differenciáltságának terepére, annak mértékére vonatkozó szakmai, társadalmi vita, s az ennek révén kialakuló konszenzus, amely mentén az oktatási kormányzat hitelesen beavatkozhat a rendszerbe, s az egyes társadalmi rétegigények is megtalálják helyüket.

Ha az állam mint fenntartó mégis megpróbál hozzájárulni bizonyos ki-
váltságokhoz, ezt továbbra is csak erős politikai kockázat mellett teheti meg, mert nincsenek a rendszerbe építve olyan ellensúlyok, és ezekhez kötődő egyeztetési mechanizmusok, amelyek legitimálhatják az intézkedéseket, illetve amelyek korlátozhatják a hiteles oktatáspolitikai célok – például finansziális okokból történő – fenntartói negligálását.

Az európai országok többségében az önkormányzati fenntartás és a többnyire erős állami pénzügyi szerepvállalás egyfajta egyensúlyt teremt az országos szintű szakpolitikai törekvések és a helyi érdekek tekintetében. Az érdekérvényesítés lehetőségeit és tartalmát tekintve lehet gondolkodni a helyi és az országos szint közötti

(nem beszélve a köztes szintekről) eltérő arányokban, de az európai gyakorlatban megkérdőjelezhetetlennek látszik mindkét

mindezen folyamatok
mögül hiányzik
az iskolarendszer
differenciáltságának
terepére, annak mértékére
vonatkozó szakmai,
társadalmi vita, s az ennek
révén kialakuló konszenzus,
amely mentén az oktatási
kormányzat hitelesen
beavatkozhat a rendszerbe,
s az egyes társadalmi
rétegigények is megtalálják
helyüket

szint szerepe. A finanszírozáson és a döntési jogok megosztásán túl ezt a funkciót töltik be az intézményfenntartó testületek, amelyek alkalmasak lehetnek sokféle érdek összehangolására, amennyiben nem csak formális szerephez jutnak.

Az elmúlt néhány évben az oktatási rendszer elemeinek működését érintő kérdések sok tekintetben alig változtak, bizonyos döntések elmaradtak. E döntéseket előbb-utóbb

meg kell hozni: a tanulósám csökken, a tanulói igények változnak, az oktatási feltételeken javítani kell, nem beszélve az iskolák közötti teljesítménykülönbségek csökkentéséről, ami jelentős beavatkozást igényel. A helyi érdekek figyelembe vétele legitimálhatja a döntéseket, s csökkentheti az ilyen döntéseket mindig is kísérő elégedetlenséget. Ha nem így történik, minden döntés felelőssége az államra hárul, még akkor is, ha a döntéshozatali mechanizmus dekoncentrált.

IRODALOM

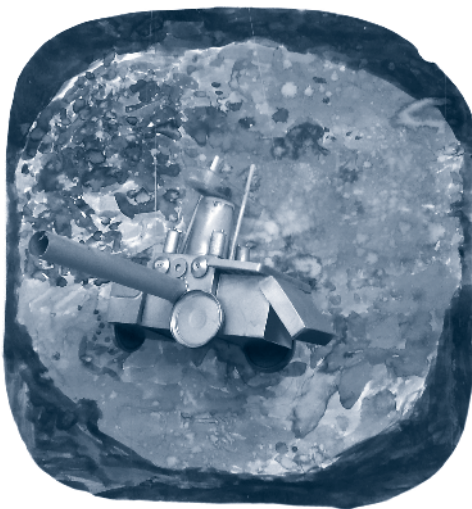
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. Letöltés: <http://mkogy.jogtar.hu/?page=show&doid=99300079.TV> (2016. 06. 15.)
1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. Letöltés: <http://mkogy.jogtar.hu/?page=show&doid=99600062.TV> (2016. 06. 14.)
2008. évi XXXI. törvény az esélyegyenlőség érvényesülésének közoktatásban történő előmozdítását szolgáló egyes törvények módosításáról. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosítása. Letöltés: <http://mkogy.jogtar.hu/?page=show&doid=A0800031.TV> (2016. 06. 14.)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Letöltés: <http://mkogy.jogtar.hu/?page=show&doid=A1100190.TV> (2016. 06. 06.)

- A Kormány 134/2016 (VI. 10.) Korm. rendelete az állami köznevelési feladat ellátásában részt vevő szervekről, valamint a Klebelsberg Központról. Letöltés: <http://www.magyarokzlony.hu/dokumentumok/f212ecdcc5a256def183634e9ecf9e32a78f3c6d/megtekintes>. (2016. 06. 20.)
- A Magyar Köztársaság helységnevének könyve, 2011. január 1.*: KSH, Budapest. Letöltés: http://www.ksh.hu/apps/shop.kiadvany?p_kiadvany_id=8827&p_temakor_kod=KSH&p_session_id=572241738228721&p_lang=HU (2016. 06. 14.)
- Balázs Éva és Kovács Katalin (2012): Kistérségi és mikrotérségi társulások a közoktatásban. In: Balázs Éva és Kovács Katalin (szerk.): *Többszintű köznevelési társulások a közoktatásban*. Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet, Budapest. 17–64.
- Balázs Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba (2013): *PISA 2012. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balázs Ildikó, Rábainé Szabó Annamária, Szabó Vilmos és Szepesi Ildikó (2005): A 2004-es Országos kompetenściamérés eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 12. sz. 3–21.
- Balogh Miklós (2015): A hazai köznevelés finanszírozása az ezredfordulót követően. In: Györgyi Zoltán, Simon Mária és Vadász Viola (szerk.): *Szerep- és funkcióváltások a köznevelés világában*. Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet, Budapest. 93–114.
- Education at a Glance 2012*: OECD indicators. OECD, 2012.
- Edumap* adatbázis. Letöltés: <http://edumap.ofi.hu/hu/?id=0109de37981b56c6d18883e5b2ac7342/2014/files> (2016. 06. 05.)
- Eurydice, Description of national educational systems*. Letöltés: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries>. (2016. 01. 10.)
- Fehérvári Anikó (2011): Normatív finanszírozás az oktatásban 2000 és 2009 között. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz.
- Györgyi Zoltán (2011): Helyi oktatáspolitikák az ezredforduló után. In: Györgyi Zoltán (szerk.): *Korlátok között szabadon. Demográfiai folyamatok és helyi oktatáspolitikák*. Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet, Budapest. 7–34.
- Györgyi Zoltán (2015): Iskolafenntartás helyi szinten – előzmények és tapasztalatok. In: Györgyi Zoltán, Simon Mária és Vadász Viola (szerk.): *Szerep- és funkcióváltások a köznevelés világában*. Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet, Budapest. 18–44.
- Györgyi Zoltán (2016): Az oktatás finanszírozása az Európai Unióban. In: Széll Krisztián (szerk.): *Az Európai Unió az oktatásról – stratégiai irányok és értelmezések*. Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet, Budapest.
- Halász Gábor (1996, szerk.): *Oktatási minőség és decentralizált oktatásirányítás*. Kézirat, Budapest.
- A Klebelsberg Intézményfenntartó Központ Szervezeti és Működési Szabályzata: Az emberi erőforrások minisztere 44/2015. (IX. 10.) EMMI utasítása a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ Szervezeti és Működési Szabályzatáról. *Hivatalos Értesítő*, 2015. 44. sz. Letöltés: <http://klik.gov.hu/download/c/1d/11000/KLIK%20SZMSZ%202015.pdf> (2016. 06. 20.)
- Magyar Polgármester Online*, 2011. Letöltés: <http://www.magyarpolgarmester.hu/?site=104&c=615&menu=c02> (2016. 06. 14.)
- A Nemzeti köznevelésről szóló törvény koncepciója* (2011) A Kormány 2011. augusztus 31-én elfogadta, szeptember 28-án megerősítette. Letöltés: http://www.euroastra.info/files/Nemzeti_K%C3%B6znevel%C3%A9s%C5%91%C3%B3r%C3%B3l%20sz%C3%B3l%C3%B3_T%C3%B6rv%C3%A9ny_Koncepc%C3%B3ja_20110930.pdf (2016. 06. 20.)
- Oktatás-statisztikai évkönyv 2004/2005*. Oktatási Minisztérium, Budapest, 2005.
- Oktatás-statisztikai évkönyv 2009/2010*. Nemzeti Erőforrás Minisztérium, Budapest, 2010.
- Pénzügyminisztérium*, 2010: Önhibájukon kívül hátrányos helyzetben lévő helyi önkormányzatok támogatása 1993–2010. Kézirat.
- Péteri Gábor (2015): A köznevelés finanszírozása: nemzetközi modellek és trendek. In: Györgyi Zoltán, Simon Mária és Vadász Viola (szerk.): *Szerep- és funkcióváltások a köznevelés világában*. Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet, Budapest. 47–92.
- Statisztikai tájékoztató. Oktatási évkönyv 2012/2013*. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest, 2013.
- Statisztikai tájékoztató. Oktatási évkönyv 2013/2014*. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest, 2013.

Szabó Zoltán András és Fehérvári Anikó (2015): A központi és területi (köz)oktatásirányítás jogszabályi környezetének változásai. In: Györgyi Zoltán, Simon Mária és Vadász Viola (szerk.): *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 11-17.

T/10729. számú törvényjavaslat az oktatás szabályozására vonatkozó és egyes kapcsolódó törvények módosításáról. Letöltés: <http://www.parlament.hu/folyamatban-levo-torvenyjavaslatok> (2016. 06. 06.)

Varga Júlia (2008): Az iskolaügy intézményrendszere, finanszírozása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. ECOSTAT, Budapest.



(GYIK40) „A vizuális képességek kutatói egyaránt megkérdőjelezik a tesztelés és a modell utáni ábrázoláson alapuló, akadémikus értékelést, mivel mindkettőt összeegyeztethetetlennek tartják a művészi alkotás egyediségével és szabadságával.” Mondhatnám azt is, hogy ezek a mai gyerekek nem tudnak figyelni. Csak magukra. Megbízák őket a feladattal, de ők persze elfelejtik, hogy mi az, és nem is igazán érdekli őket. Rajzórán a hangyákat nézik, biológián meg a padra rajzolnak. Most rajzóra van, kiszállnak a holdjáróból, de a hangyák már nincsenek ott. Üveg-ingujjukon végigkúszik egy kék árnyék, ők fölneveznek; fejük felett lebeg a Föld, olyan közel, hogy meg is érinthetik. Persze várni, azt nem tudnak. Fölállnak és megismogattják. A hirtelen mozdulattól megindul alattuk a homokdomb, legurulnak egy kráter falán, közben kicsöngetnek, de ők nem ijednek meg, inkább nevetnek. Rajtam is: végig videóztak. Már én is nevetek, jól behúztak a csöbe. Nem mondom.



(GYIK40) „A művészetpedagógus számára az alkotóképesség minden emberben meglévő lehetőség, amelynek kibontakoztatásához megfelelő technikai kihívást és inspirációt jelentő tevékenység és téma szükséges. Az alkotás esztétikai minősége másodlagos: a lényeg az alkotó folyamat, amely egyszerre tanulmányos és kataritikus az egyén számára.” „Tisztelt szülők! Ezért gyűltünk ma össze. Előttünk két festmény. Mindkettő gyönyörű. Hasonlók is. Ám az egyik maga a létező állandóság, az örök-időtlen éj, a teljes némaságba burkolózó történet: a múlt. A másik ideges várakozás, működés és összeomlás ígéretében: a jövő. Az egyik sivatagi kegyhely, melyet már senki nem fog fölkeresni; osztatlan egész. A másik számítógépes alkalmazás, mely csupa kényes egyensúly és ingó rész; bármikor szanaszét hullhat. Tisztelt szülők! Kértük, hogy támogassák iskolánkat, ám félreértés történt. Vásárlási szándékuk hiábavalóság. A két kép külön nem is létezik, együtt pedig a pillanatot ábrázolják, melyet birtokolni lehetetlen. Kérem, menjenek haza, gondoljanak a pillanatra, és készítsenek saját képeket. Lapok, festékek és ecsetek az előtérben átvehetők.”





XXXII. OTDK – SÁROSPATAK

A Tanulás- és Tanításmódszertani, Tudástechnológiai Szekció fiatal résztvevőinek írásaiból¹

MŰHELY

A 2015. április 8–10. között Sárospatakon szervezett program élvezetes, befogadó szellemű találkozó volt.² Ennek köszönhető, hogy a lapunk által felajánlott két publikációs díjon túl a szekció utolsó napján helyezéstől független dolgozat-ajánlásokat kértünk – és kaptunk – a zsűri tagjaitól.

Publikációs díjaink egyikét a szekció anyanyelv- és drámapedagógia tagozatának II. helyezettje, a fiatal magyartanár, fejlesztőpedagógus Glósz Nóra nyerte el. Vele interjút is készítettünk, autizmussal élő diákokról szóló dolgozatából pedig érdekes leíró részleteket közlünk.

A többiek felkértük, írjanak rövid esszét vagy tudományos cikket dolgozatuk alapján. Nyíró Péter írása egy gyakorlatorientált, iskolákban jól alkalmazható módszerről szól, amely játékefejlesztő környezetben tanít programozni. Sárospataki Barnabás egy általa vezetett természetbúvár tábor visszatekintő

elemzését adja, önreflexív pedagógiai tanulságokkal. Takács Nikolett óvodapedagógusokkal készített életinterjúk alapján a szakmai énkép jellemző forrásait és az önreflexió néhány lehetőségét villantja föl. Vancsik Annamária olaszországi múzeumokban végzett gyakornoki munkájáról és általa látott izgalmas múzeumpedagógiai foglalkozásokról számol be.

A szekció záróeseményének szomorú bejelentése volt a versenyre készülő Balázs Szabolcs pár nappal azelőtti halála. Lapunk második publikációs díját az ő emlékének ajánlotta. A Szegedi Tudományegyetem fiatal hallgatójától mentora, Farkas Zsuzsanna és a kollégiumi diáktársak búcsúznak, az OTDK-ra benyújtott dolgozat itt közölt részleteiből pedig megtudhatjuk, miként bújt a szerző Otto von Guericke egykori német tudós jelmezébe a fizika népszerűsítése érdekében, s hogyan tervezte saját pedagógusi jövőjét.

¹ Az összeállítás, a szerkesztés és a bevezető Veszprémi Attila munkája.

² Beszámolónk a rendezvényről az *Új Pedagógiai Szemle* 2015/5–6. számában olvasható (129–136. o.).

GLÓSZ NÓRA

A közoktatásban részt vevő, autizmussal élő diákok nyelvi képességeinek vizsgálata

HÁROM FIÚ

Az Aspergeres Fiatalok Művészeti Klubjának³ 2013. május 21-i foglalkozásán két vezető pedagógus és négy fiatal volt jelen. (További két fő rendszeres résztvevője a klubnak, és általában egy fejlesztőpedagógus is jelen van.) A klubba csak fiúk járnak, a pedagógusok viszont mind nők. A látogatásomkor jelenlévők: Balázs (14, gyermekkori autizmus), Andris (17, Asperger-szindróma), Miklós (27, nincs diagnózis: autizmus vagy értelmi fogyatékos), Dani (17, gyermekkori autizmus és mániás depresszió).⁴

A foglalkozás során a négy fiú közül két ASD-vel élő fiatal (Andris és Balázs) kifejezetten közlékeny. Andris és Balázs annak az integráló iskolának a nyolcadikos, illetve tizenegyedikes tanulója, ahol a (később említendő) órai hospitálásokat is végeztem. A két fiú tartalmas, összefüggő mondatokban beszél, láthatóan baráti kapcsolat van közöttük. A szemkontaktust felveszik és tartják. Keresik a kapcsolatot, odajönnek hozzám beszélgetni, adekvát kérdéseket tesznek fel, reagálnak a válaszokra. Folya-

matosan heccelik egymást, ironizálnak, amit tematizálnak is beszédükben. Szókincsük gazdag, használnak idegen kifejezéseket, ugyan néha kissé torzított alakban (pl. Andris: *anyám ignorális személyiség*). Gya-

kori a humor, sőt a nyelvi humor(!) megjelenése is. Például: az egyik résztvevő jól érzi magát, mert jól aludt, erre a válasz: *Té mindig olyan jól alszol,*

te mindig olyan jól alszol,
kérem az ágyad!

kérem az ágyad!

Andris hangszíne sajátos. Nála hosszabb spontán közléseket is megfigyelhettem. Képes koherens narratíva létrehozására, azonban helyenként megfélekedezik arról, hogy a hallgató nem rendelkezik azzal az előzetes tudással a szituációról, amivel ő. Így többször vissza kell kérdezni, hogy a történet teljesen körvonalazódjon. [...] Andrisra jellemző a problémák felnagyítása, egy családi nézeteltérést és egy iskolai szituációt mesél el (Úgy érzem magam, mint *akit megégettek*). Az ASD-vel élőkről sokszor azt gondolják, hogy érzéketlenek, Andris elbeszélése inkább a fokozott érzékenységről tanúskodik.

Balázs az empátia képességét mutatja (*Nem lennék a helyedben!*), és egy humoros tanáccsal is ellátja társát: *két húgod van*

³ A klubot egy budapesti 12 évfolyamos iskola működteti.

⁴ A nevek fiktívek.

és két lábad. A pedagógusok elmondásából kiderült, hogy korábban a fizikai és autoagresszió is gyakorta megjelent Balázs viselkedésében. (Az autisták gyakran válnak dühössé vagy agresszívvá, így reagálnak a számukra érthetetlen vagy félelmet keltő helyzetekre.) A környezetet zavaró, destruktív magatartás azonban a biztonságot és támogatást nyújtó környezet hatására megszűnt. Fent idézett passzív-agresszív megnyilvánulása ennek maradványa lehet. Az általam hospitált magyarórán ennek a diáknak a magatartása volt az egyik legpéldásabb.

Danit, a harmadik autista fiút művészeti iskolába vették fel, de depressziója miatt nem tud bejárni. Jelenleg csak a klubot látogatja rendszeresen. Ő nem kezdeményez kommunikációt, a szemkontaktust rövid ideig tartja. Minden kérdésre válaszol, és sokszor elutasító válaszokat ad (*Nem, nekem mindegy.*) vagy nem fejt ki gondolatait, külön kérésre sem. Tanácsot nem fogalmaz meg, valamint azt is képtelen elmondani, hogy miért nem akar jönni a következő foglalkozásra, miért nem szeretne a nyári táborban részt venni, illetve, ha mégis eljönne, mivel töltené szívesen az időt. Kérdés, hogy ez a visszahúzódó, elutasító viselkedés egy autista magába forduló világának a megnyilvánulása vagy a depresszió okozza. (Gyakorta előfordul átlagos vagy a feletti intelligenciájú ASD-vel élő kamaszoknál, hogy belátják másságukat és depresszióba esnek ettől a felismeréstől, helyzettől). A foglalkozás alkotó része után (rajzolás filctollal, félig irányítottan) kirándulunk a közeli helytörténeti múzeumba. Dani már a séta során is szabadabban társalog, a film alatt poénkodik. Jóval közvetlenebbé válik és sokat beszél, elsősorban mellette ülő társával. A foglalkozás pozitív eredménye, hogy befejezte a rajzát. Ezen még a foglalkozás végére érkező édesanyja is csodálkozik.

HOSPITÁLÁS

A 2012/2013-as tanév végén három órát látogattam egy integráló iskolában, ahol több autizmussal élő tanuló is oktatnak. [...] A nyolcadik évfolyamban egy magyarórán hospitáltam. A másfél órás epochának a műnemek volt a témája, majd Hajnóczy Péter *Ki a macska?* című írását elemezte az osztály. (A tanárnő terve szerint a következő órán drámapedagógiai módszerekkel foglalkoznak majd a novellával.) A műnemeket a diákok előzetes tudására építve kérdés-felelet formájában, valamint tanári közlésre alapozva együtt tekintették át. Tanári jegyzet készült a táblára, melyet a diákoknak is le kellett jegyzetelniük. A tanári bemutató olvasás után, a megfigyelési szempontok alapján megbeszélés következett. A műelemzés is frontálisan, kérdés-válasz munkaformában valósult meg. De emellett voltak körkérdések is, melyre mindenki válaszolt (Pl. *Te megölnéd-e a macskát? Neked ki a macska?*). Az órán a diákok meglehetősen rendetlenek voltak. Az egyik autista fiú magaviselete jónak volt mondható, jegyzetelt, valamint néhány értékes hozzászólással segítette az órai munkát. A másik fiúnak láthatóan nehézséget okozott a szövegnek a szó szerinti-től távolodó értelmezése. Néhány beszólással meg-megakasztotta a tanórát. A tanárnő humorral igyekezett ezeket rövidre zárni. Ennek a fiúnak a körkérdésekre való válaszadása is akadozott. Magatartási problémái voltak az órán, de messze nem ő volt leginkább renitens. A tanárnő jól ismeri a diákok családi hátterét, érdeklődési körüket, pl. a nem túl jó magaviseletű autista fiú speciális érdeklődési köre is helyet kapott az órán.

A tizenegyedik évfolyamban a meglátogatott angolórán az érettségi szituációt próbálták ki: tételt húztak, feleltek; több

vizsgáztató tanár is benn ült. Az órán sorra kerülő két felelő közül az egyik egy autista diagnózisú fiú. Peti önként jelentkezik a megmérettetésre. Velem is udvarias, köszön, hoz nekem széket. A két felelő között szignifikáns különbség volt az angoltudásban. Ennek megfelelően változott a tanárnő nyelvhasználata, a segítség mértéke. Mindkét diákot dicsérte, biztatta. A teljesítményüket önmagukhoz, képességeikhez viszonyították, nem egymáshoz. Az osztály többi tagja csendben, figyelmesen hallgatta a felelőket, az autizmus diagnózisú tanulók is. Peti ötöst kapott, remekül beszél angol nyelven, próbavizsgálója magas szintű angol nyelvtudásról tanúskodik.

A harmadik általam hospitált tanóra dolgozatértékelő magyaróra volt. A kísérettségi keretében megírt szövegalkotási feladat tanulságait beszéli meg az osztály. A tanulók nem figyelnek igazán, más tevékenységekkel (is) elfoglalják magukat, magatartási problémák jelentkeznek. Az egyik autista fiú sudokuzik az órán, aztán játszik az öngyújtójával. Mikor a tanárnő elveszi tőle, ezt válaszolja: *Vigyázzon, meg ne égesse magát! Vagy megégetheti magát, ha boszorkány.* Később a dolgozat-megbeszélés kapcsán ő definiálja az erkölcs fogalmát, meglepően pontosan: *adott közösségben elfogadott szabályok, viselkedési módok.* Vagyis ennek a bonyolult, elvont fogalomnak a pontos jelentésével tisztában van, máskor azonban szemantikai tévesztést produkál: a 'tisztátalan' jelentése szerinte az, hogy *valaki nem fürdik.* Szintén nyelvi nehézségek támadnak, amikor szóba kerül a hét főbűn. Ezeket a fiú angolul felsorolja, de magyarul nem tudja megnevezni őket. (Ezt az autistákra

jellemző jó mechanikus memória magyarázhatja.) Az osztály egy másik autista tanulója repetitív mozgásokat produkál, gyakran megérinti az arcát, illetve a plafon felé tartja. Az ő viselkedésére jellemző,

hogy az órához nem kapcsolódó megjegyzésekkel szakítja meg a tanulási-tanítási folyamatot. Például: *Mosolygó fej a tányéron! Ad egy ötöst a ketchupra?* Durva verbális megnyilvánulása is van az órán: 'A medve nem az ördög' tételmondatot így tolmácsolja az osztályközösség felé: *A kibaszott medve nem a kurva ördög.* Jellemző a tanári reakció, a tanárnő kiemeli a megjegyzés pozitívumát: az indulati töltést.

A tanári attitűdre mindhárom órán a tolerancia és az elfogadás jellemző, humorral igyekeznek elűtni a problémás viselkedést, megjegyzéseket, illetve a pozitívumokat erősítik a diákokban. A tanári kommunikációban megjelenik az ironia, a metaforikus nyelvhasználat, célzások

és implikált tartalmak, szakszavak és idegen szavak. Ezeknek a nyelvi tartalmaknak a dekódolása többségében látszólag, nem okoz nehézséget az autizmussal élő, ebbe a

közösségbe járó tanulóknak. [...] Nehézség esetén a pedagógusok elmagyarázzák a kérdéses szó, kifejezés vagy mondat jelentését. Persze, kérdés, hogy a beszédértés deficitjei minden esetben felszínre kerülnek-e.

vigyázzon, meg ne égesse magát! Vagy megégetheti magát, ha boszorkány

kérdés, hogy a beszédértés deficitjei minden esetben felszínre kerülnek-e

KISÉRETTSÉGI

A kísérettségi keretében megoldott szövegértési feladatsorok közül három ASD-vel élő fiatal dolgozatát elemeztem. [...] A há-

rom autizmus spektrumzavarral küzdő fiú közül kettejük eredménye négyes (76% és 79%), a harmadik tanuló eredménye értékelhetetlen. Ő húsz perc után beadta a dolgozatot, számos feladatra meg sem próbált válaszolni, alig szerzett egy-egy pontot. Magyartanára elmondása szerint nem a szövegértési kompetenciája ilyen gyenge, hanem „egyéb tényezők” akadályozták meg a dolgozat megoldásában. [...] A feladatlapot egy nem autistákat oktató jó hírű budapesti gimnázium tizenegyedikes osztályának tanulói is kitöltötték. 75% volt az átlag, tehát a szövegértési felmérésben az autista tanulók néhány százalékponttal jobban teljesítettek.

A különböző típusú feladatok megoldásában változó eredményt mutatnak az autizmus spektrumzavarral küzdő diákok. [...] Meglepő eredmény, hogy jóval magasabb százalékpontot értek el az alkalmazás gyakorlataiban, mint a kontrollcsoport. Főként azért érdekes ez, mert a szakirodalom a tanult információk új helyzethez való alkalmazását az autisták tipikus nehézségei közé sorolja.

Az autista diákok az információ-vissza-keresésben azoknál a pontoknál hibáztak jellemzően, ahol több tényezőt is fel kellett sorolni, illetve ok-okozati viszonyokat felismerni. Ugyanez a tendencia jelenik meg a kontrollszemélyek eredményeiben. Az összetett választ váró kérdésekre elvértve szerzett egy-egy tanuló maximális pontszámot.

Az egyik autisztikus spektrumzavarral élő tanuló folyamatosan kommentálja a dolgozat kérdéseit, saját tevékenységét. A neve mellett feltünteti, hogy XY, *nem más; mer' ugye minden lapra felírjuk a nevünket*. További példák: *Francia ez nem golyóstoll. Ez már az*. Az igaz-hamis feladatnál minden egyes állításhoz magyarázatot, kiegészítést fűz (a szöveg alapján helytálló megállapításokat), bár az utasításban egy-

értelműen szerepel, hogy I vagy H betűvel kell jelölni az állítás igazságtartalmának megfelelően, semmilyen további megjegyzést nem szükséges hozzátenni. Például: *A feltűnő, jól látható címert izléstelennek tartották, ezért tiltották. Épp ezért volt az 1. csoport és 2. csoport-bálhé*. Az autistákra jellemző lehet a bőbeszédűség is, annak okán, hogy nem méri fel, milyen választ vár el az adott befogadó. Úgy gondolom, ennek az írásbeli megnyilvánulása, hogy mindenhez megjegyzést tett ez a fiú. (Ez a jelenség szóbeli megnyilatkozásaiban is jelen van.) Inadekvát működést jelez a stílus tekintetében a nem dolgozatba illő kifejezések használata is. Pl. *francba, ramazuri, strobe, light, behe*. Az előbeszéd-szerűség megjelenik írott mondataiban is: *„És aztán, nem tudom, megtetszett egy paraszt embernek, és festett magának egyet, mondván, hogy nem tiltja törvény.”* Ez a sajátos vonás a szövegalkotásában hatványozottan van jelen.

Az ASD-vel élő tanulók írásképe jól olvasható. Érdekes, hogy ketten is nagy nyomtatott betűkkel írnak. [...] A kontrollcsoport tagjai közül senki sem használja a nagybetűs írásmódot a szövegértési teszt kitöltése folyamán. [...] A helyesírás tekintetében nagy egyéni különbségekről számolhatunk be. Van, aki hibátlanul dolgozik, és van, akinek a munkája hemzseg a helyesírási hibáktól. Az ortográfiai tévesztések ugyanazokon a területeken jelentkeznek, mint az autizmussal élő tanulók esetében.

A kísérettségi szövegalkotási feladata a következő volt:

A medve az Ördög. Sötét és szörös, mint az, kegyetlen és ártalmas, ugyanúgy szereti a sötét és titkos helyeket. Különben is hova tűnik a medve, amikor minden évben téli álomba vonul? A sötétség birodalmába, tehát a pokolba. Ezért a felsorolhatatlanul sok bűne: brutalitás,

gonoszság, paráznaság, tisztátalanság, mohóság, lustaság, harag. (Michel Pastoureau: *A fekete egy szín története*. Bp., Kalligram, 2012) – Ez egy középkori teológiai vélemény a medvéről, Szent Ágoston nyomán. Egyetértesz vele? Fejtsd ki véleményedet, hivatkozz lehetőleg irodalmi példákra is, legalább két oldalban!

Hat autista tanuló szövegalkotási produktumát vizsgáltam tartalmi, szerkezeti és nyelvi szempontok alapján.

Egyikük sem adott munkájának címet. A véleményét mindenki megfogalmazta azzal kapcsolatban, hogy a medve ördög-e vagy sem. Egy fiú van azon az állásponton, hogy a medve az ördög. Négyen a véleménynyilvánítással indítják a fogalmazásukat. Azonban egyikőjük sem fejt ki az állítást, hanem válaszol a feltett kérdésre pl. „*Én semmiképpen nem értek ezzel egyet.*” A többség a medvét mint biológiai lényt vizsgálja, senkinél sem jelenik meg, hogy a medve egy metafora vagy szimbólum. Így érveiket többségében a medve természetéből eredeztetik. A témától való elkalandozás sem ritka, van, aki arról ír, hogyan lehet megelőzni, hogy megtámadjon a medve, illetve hogyan kell viselkedni medvetámadás esetén.

Két diák igyekszik irodalmi példákat hozni a medvékhez kapcsolódóan. Egyikőjük elsősorban gyermekirodalomból és rajzfilmekből, illetve filmekből merít, de a görög mítoszokból is hoz példát. Ezen a listán szerepel például *Micimackó*, *Balu kapitány*, *a Gumimacik*, *Tolsztoj A három medve* című meséje és *A dzsungel könyve* is. De az érvelésében nem utal egyikre sem. Tehát a tárgyi háttértudás meglehetősen alacsony a feladat megoldásához, de az alkalmazásig nem sikerült eljutni. Ő az a tanuló, aki leginkább eltávolodik a témától, először a medvékről ír, majd a medvetámadások elkerülésének

lehetőségeiről, végül következik a lista a medvét tartalmazó alkotásokról. A témáról tulajdonképpen egyetlen mondata szól: „*Azzal egyet értek, hogy erőszakos.*”

A másik tanuló, aki irodalmi példával igyekszik alátámasztani érvelését, szintén *Micimackót* választja. Ez a legjobban sikerült fogalmazás. Kulturális és gondolkodásbeli különbségekre vezet vissza az állítást. Ez a tanuló a középkori és a 21. századi medveábrázolás különbségei alapján arra jut, hogy mi, akik *Micimackón* és állatkerti medvéken nőünk fel, nem tudunk ördöggént tekinteni a medvére, de a középkori embernek ez lehetséges volt.

Egyetlen diák van, aki egyetért azzal, hogy a medve maga az ördög. Érvként egy személyes példát mond el. Négy oldalban részletezi egy édesapjával átélt medvetámadás történetét, amelyben lufikba töltött benzinnel segítségével menekülnek meg a medvétől. Ugyan a történet magas fokú kreativitásról tanúskodik, de meggyőző érvelésként nem olvasható. Továbbá irodalmi példára is próbál hivatkozni: „*József Attila is megmondta, hogy a medve veszélyes az emberekre nézve.*” Ugyan József Attila verseiben többször is megjelenik a medve, de egy helyen sem az emberre veszélyes lényként.

Egy példa arra, hogy az autista tanuló mennyire szó szerint értelmezi a szöveget, és ebben a kontextusban gondolkodva rendkívül logikusan cáfolja meg az idézett szöveget. A feladat leírásában szerepel, hogy a medvének sok egyéb mellett a paráznaság is a bűne. „*Rohadjak meg, ha létezik medve-házasság, medve-esküvő. Tudtommal a paráznaság jelentése a házasságon kívüli szex. Mivel házasság nincs, azt sem tudjuk megmondani, mi van rajta kívül.*” Mindezt két halmazábrával is szemlélteti, egyik az ember és a házasság, a másik a medve és a házasság kapcsolatát mutatja.

A szövegek terjedelme különböző. Van, aki fél oldalt írt és van, aki négy lapot is

telekőrmölt. Ketten írtak túl keveset és ketten feleslegesen hosszút. Az egyik fiú folyamatosan tematizálja is a területi elvárás: „*És most elkezdjük húzni a szót! Mert ebből nem lesz máshogy két oldal. (...) Huh. Egy oldal kész. Nagyobb betűkkel kell írnom, ha ezt az oldalt is meg akarom tölteni.*” A dolgozatok stílusát vizsgálva általában hiányosságokat mutatnak az írásbeli érvelésnél elvártakhoz képest. A személyes példát elmondó fiú alkotása imitálja az élőbeszéd monológ helyzetét. Hosszú, többszörösen összetett mondatokban fogalmaz, melyeket nehéz lenne tagolni. A mesélés szituációját idézi:

„*a medve, rosszul mondtam, nem hirtelen megijedt, hanem annyira (...).*” A hangnem és stílus sok helyen nem felel meg a szituációban elvárt beszédstílusnak. Általánosságban is elmondható, hogy az ASD-vel élő tanulók jellemzően többszörösen összetett mondatokból építik fel a fogalmazásukat. De található olyan dolgozat is, melyben helyenként rövid, egyszerű mondatok egymásutánja olvasható. Helyesírási és nyelvtani hibákban is bővelkednek a dolgozatok. Utóbbira példa az állítmány és az alany egyeztetésének hiánya („*A medvék rengeteg kárt okoznak a kisebb városokban, falvakban, mert ahol kaja szagát érzi, és ha nincs ember a közelében, odamegy*”) vagy a tárgyrag elhagyása („*csak történetek hallhattak*”). A helyesírási hibák legnagyobbbrészt vesszőhiányok, de jellemző az egybeírás, különírás eltévesztése és a hanghosszúságban való tévedés is. Előfordul tulajdonnév és mondatkezdés kisbetűs írással (pl. *micimackó*), szó és határozórag

különírása (*eszem be jut*) is. Sok a szlenges kifejezés (pl. *simán odamerészkedik*), adatholható durva stílusminősítésű kifejezés és káromkodás is, bár kicsillagozva (*k*rva*). De előfordulnak pozitív kiemelkedő példák is: retorikai kérdés használata (*Egy ilyen állat lenne az ördög? Ők mégis mit tudhattak a medvéről?*), szakszóhasználat (pl. *predáció*).

Annak a fiúnak, aki a szövegértési

tesztben is folyamatosan kommentálta a kérdéseket és saját munkáját, szövegalkotásában is megjelenik ez az önreflektáló tevékenység. [...] Durva kifejezések szélsőséges mértékben vannak jelen a

szövegében. Továbbá érdekes a nyomatékosítás, az indulati töltés kifejezése. A szóbeli közlésekben használatos *pont* szó, az írásjel többszörözése („*Vagy talán Ágoston bácsi két szemével látta az ördögöt???*”), valamint a nagybetűs írásmód (*SIKERÜLT KÉSZRE ÍRNOM MIND A HÁROM OLDALT!!!!*). Utóbbira szintén többször reflektált maga is pl. *büdös CapsLock*. Írására jellemző a szóbeliségre hasonlító szerkezetek használata, és egy nagyon sajátos humor.

Két tanuló ábrával látja el szövegalkotási produktumát. Az egyik a már említett medveházassághoz kötődő halmazábra, a másik a medvével való személyes találkozás emléke – egy az eseményt ábrázoló skicc formájában. További szerkesztésbeli sajátosság, hogy egyfajta lábjegyzetként az egyik érvelés alján szerepel egy tipp: hogyan érdemes viselkedni, ha találkozunk egy medvével.

És most elkezdjük húzni a szót! Mert ebből nem lesz máshogy két oldal. (...) Huh. Egy oldal kész

Glósz Nóra magyartanár – fejlesztőpedagógussal beszélgetett Veszprémi Attila

„Mi mást nézhetnék, mint az embert?”

– Az OTDK-dolgozata alapjául szolgáló kutatást 2013-ban végezte. Mivel foglalkozott akkor?

– Másodéves hallgatóként az ELTE tanári mesterképzés magyartanár, illetve nyelv- és beszédfejlesztő tanár szakjaira jártam, a fejlesztőpedagógus-továbbképzésen pedig az első félévet teljesítettem. A hagyományos tanári pálya mellett érdekelték az alternatívák, más lehetőségek az oktatásban, a fejlesztés, felzárkóztatás; ezért kezdtem el a fejlesztőpedagógiát.

– Érintette-e azelőtt az életét az autizmus?

– Személyes élmény jellegű indíttatása nincs a kutatásnak, a fejlesztőpedagógusi továbbképzésen egy erről szóló előadáson ragadt meg nagyon a téma, mindenképpen akartam foglalkozni az autizmussal. Azóta viszont táboroztatáskor, a tanítás során, gyermekekkel való egyéb foglalkozáskor is találkoztam, dolgoztam ASD-s gyermekekkel, tehát előbb a kutatás, aztán az élmények.

– Ön klubfoglalkozáson és iskolai órán is részt vett, hospitált. Hogy érezte magát az autista fiatalok és pedagógusaik társaságában?

– A pedagógusok készségesek, hitelesek, kedvesek és leginkább nagyon természetesek voltak. Szeretettel beszéltek azokról a gyerekekről, akikkel foglalkoznak, így is fordultak oda hozzájuk. Megnyilatkozásaik és pedagógiai cselekvésük összhangban volt. Nem csináltak nagy ügyet abból, hogy ott van egy külső szemlélő – következőképp nem kirakatórákat láttam. Sőt, a klubfoglalkozásba bevontak, nem egy sarokban jegyzeteltem, hanem részese voltam

a történéseknek. Az autista fiatalok sem zavartatták magukat, legalábbis látszólag. A kötetlen időben ők is meg-megszólítottak, ám gyorsan visszatértek a kortárs kapcsolataikhoz.

Valami nagyon mást vártam velük kapcsolatban; az volt a furcsa, hogy tulajdonképpen nem is volt olyan furcsa. Jól éreztem magam a fiatalok és a pedagógusok körében is, ám mégis kicsit zavarban: egy működő, pörgő, eleven tantestületbe kerültem, amilyenben korábban nemigen jártam.

– A kutatás közben támadtak kételkedő vagy megvilágosító gondolatai az autizmus és általában a fejlődési zavar megítélésével kapcsolatban? Mi bizonyult fontos, új felismerésnek a kutatásban?

– Korábban nem találkoztam ASD-vel élő személlyel, csak a kíváncsiság, érdeklődés

volt bennem a hallottak, olvasottak alapján. A közelség, a személyes élmény mindenképpen sokat adott. A fejlődési zavar terminus is arra utal, hogy az autizmus nem egy gyógyítható betegség vagy pszichózis, hanem egy másféle működés. Rendszeresen olvasom egy aspergeres anyuka blogját, akinek autista kislánya van, ő kifejezetten büszke az autizmusára, különlegességnek tekint. Azzal a megközelítéssel, hogy az autizmus egy állapot, ő is azonosulni tud, és én is.

Az autizmus társadalmi megítélését én nem látom olyan negatívan. Sok minden változik. Egy népszerű, nálunk is sugárzott amerikai sorozat, a *The Big Bang Theory* (magyarul *Agyumenők*) egyik főszereplője, Sheldon Cooper is Asperger-szindrómás. A karakter megjeleníti a tipikus nehézségeket humoros formában (pl. „Tedd ki a szarkazmustáblát!”), közben egy szerethető, tehetséges embert láthatunk a képernyőn, úgy gondolom, a valósághoz közelállón.

Minden szekunder irodalom hangsúlyozza az egyediséget, a személyre szabottságot az ASD-val élő személyekkel kapcsolatban. Másfelől ezek jobbára a súlyos esetekkel foglalkoznak, ahol az autizmus értelmi fogyatékossgal társul. Vannak jól funkcionáló, jól kommunikáló autisták, főleg igaz ez az Asperger-szindrómásokra. Ők átlagos vagy afeletti intelligenciával rendelkeznek, életkoruknak megfelelően fejlődnek kognitív funkcióik. De a szociális interakciók megértése, kezdeményezése nehezített, ragaszkodnak a saját rutinjaikhoz. Összeütközhetnek a közösségi élet íratlan szabályaival. Kommunikációjuk szegényes lehet, a nonverbális kommunikációt nem feltétlen értik vagy tévesen értelmezhetik.

a nonverbális
kommunikációt nem
feltétlen értik vagy tévesen
értelmezhetik

Önmagában nem újdonság a magas szintű nyelvi és kommunikációs képesség, amit én a kutatásom során tapasztaltam. Az újszerűsége abban rejlik, hogy nem gyógypedagógiai témájú a dolgozat, hanem magyartanári, nyelv- és beszédfejlesztő tanári szempontú. Az ASD-val élő fiatalok szövegértési szintje elérheti vagy akár meg is haladhatja a tipikus fejlődésű diákokét, képesek önállóan hosszabb összefüggő szövegek alkotására (változó színvonalon) és magas szintű kommunikációra, idegen nyelven is. Az egyszerűbb, gyakoribb célzásokat és átvitt értelmű kijelentéseket jól de-

kódolják, vannak, akik az iróniát is jól értelmezik. Találkoztam igen kreatív megoldásokkal, valamint gondolkodásbeli szélsőséges racionalizmussal is. Mindezek mellett az autizmusra jellemző sajátosságok is érvényesülnek a kommunikációjukban; például a kapcsolat fenntartására, lezárása irányuló gesztusok, célzások nem megfelelő dekódolása, a nehézkes beszélváltások vagy bizonyos szupraszegmentális sajátosságok.

tosságok is érvényesülnek a kommunikációjukban; például a kapcsolat fenntartására, lezárása irányuló gesztusok, célzások nem megfelelő dekódolása, a nehézkes beszélváltások vagy bizonyos szupraszegmentális sajátosságok.

– *Miféle nehézséget jelent Ön szerint ez a közoktatás számára, és milyen az autizmussal élők számára? Ön hogyan, miről, miért beszélgetne egy autistával saját világáról és az övéről?*

– Egyfelől nehézség, hogy a pedagógusok keveset tudnak az autizmussal élőkről, arról, hogyan segíthetik, támogathatják őket a tanórán, vagy a szabadidő eltöltésében. Például egy látható, személyre szabott napirend, a megszokottól való eltérés jelölése, folyamatábrák alkalmazása, a saját hely kijelölése, általában a vizuális támogatás sokat segíthetnek az autista gyermekeknek. Sok helyen hiányoznak a tárgyi és személyi

feltételek. Biztosítani kellene a specifikus fejlesztést, rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozást is, ehhez pedig olyan gyógypedagógusra van szükség, aki autizmusra szakosodott. Ugyanakkor magasak az osztálylétszámok, emellett az oktatásban dolgozók a nem autisták kellő mértékű differenciálására, annak mikéntjére sincsenek felkészítve. Az eseti problémamegoldás rengeteg időt és energiát igényel az amúgy is túlterhelt pedagógusoktól. És az integrációnál azt is mérlegelni kell, hogy mennyiben terheljük, terhelhetjük meg azt az adott közösséget, ahova integrálunk valakit.

Az autizmussal élő diák számára nehézség lehet a zaj, a rengeteg inger, ami egy iskolai környezetben éri őt. Elképesztően megterhelő ez annak, aki szenzorosan túlérzékeny. Számára a társas helyzet kihívásai – beilleszkedni a közösségbe, megfelelően kommunikálni a szükségleteit, megértetni magát – önmagukban nehézséget jelenthetnek. Nem beszélve a megszokottól eltérő, váratlan helyzetek kezeléséről, a sokféle, gyakran íratlan, konkrétan nehezen meghatározható szabályról, amelyek a tipikus fejlődésű gyermekek számára egyértelműek vagy maguktól értetődőek. Mindenkinek nagyon nehéz tud lenni az integráció. Minden esetben sok tényezőt figyelembe véve lehet csak eldönteni (ha el lehet egyáltalán), hogy kinek melyik iskola, iskolatípus szolgálja leginkább az egészséges fejlődését. Alapvetően arról beszélgetnék egy autista személlyel, ami természetesen adódik, vagy amiről ő szívesen beszélget. Helyzet- és személyfüggő. Fontos az *egyértelmű* kommunikáció. Azért beszélgetnék, mert érdekel, vagy, mert a munkám vagy az ügyintézésem ebbe a

helyzetbe hoz, persze, ezek az opciók találkozhattának is. Ami különösen érdekelne, azok az emberi kapcsolatai, hogy hogyan éli meg őket, mennyire fontosak a számára, illetve *a saját világa*.

– Mit gondol az ASD-ről mint diagnózisról, címkéről? Jót teszünk-e a diagnosztikus megkülönböztetéssel?

– Nem tennék egyenlőséget a diagnózis és a címke közé. Alapvetően jó dolognak tartom a diag-

nózist, egyrészt, mert a gyermek, a felnőtt, a család eljut vele a segítségnyújtó rendszer első lépcsőfokára. A fejlesztés – még hozzá szakértő, specifikus fejlesztés – a szakértői bizottság szakvéleménye alapján történik. Másfelől a diagnózis egy magyarázat, kézzelfogható válasz – amely minden bizonynyal sok más kérdést vet fel. Az autizmusnak nincsenek külső, látható jegyei, mégis sokan láthatóvá teszik, például az „I’m autistic/I have autism, I’m not naughty” (azaz: „Nem rossz vagyok, autizmussal élek.”) kitűzőkkel, jellemzően inkább külföldön. Mert a diagnózis, a felismerés sokat tehet a megértésért, az elfogadásért. *A cím-*

ke, az előítéleteesség nem a diagnózisból fakad, hanem az emberi természet gyarlóságaiból. Minden bizonnyal jelenthet hátrányt egy ilyen címke az

iskolaválasztásnál, felvételinél, egy állásinterjún, ennek ellenére a fent leírtak miatt fontosnak tartom a diagnosztizálást.

– Dolgozatának szövege feszes, objektív, és különösen érzékenyítő hatású. A mondatok a másik ember, az egyes ember iránti figyelemről tanúskodnak. Mozzanatok, megnyilvánulások sokaságát mutatja fel érdekesnek, ér-

általában a vizuális támogatás sokat segíthetnek az autista gyermekeknek

mindenkinek nagyon nehéz tud lenni az integráció

tékesnek, s ezzel összefüggésben mintha a szakirodalmi tipizálást is tartózkodóan kezelné. Mit jelentett Önnek figyelni a fiatalokat?

– Köszönöm az értékelést. A statisztikák, diagramok nem mutatják az embert, mert nem az a feladatuk. Pedagógusként mi mászt nézhetnék, mint az embert? Nagyon érdekes és tanulságos volt az a néhány alkalom, néhány óra, amit ezekkel a fiatalokkal, ebben az iskolában töltöttem. Talán megértettem valamit az autizmus lényegéből: csak az egyedi eseteket lehet nézni. Ez összecseng azzal, amit a fejlesztőpedagógusi továbbképzésen hallottunk az autizmusról. Az előadó elmondta a jellemző tendenciákat, tüneteket, de azt is, hogy ezek valósága mindenkinél más. Van, aki beszél, van, aki nem. Van olyan, aki közvetlen, szívesen közeledik, van olyan, aki nem – és így tovább. Tulajdonképpen nem lehet szabályokba foglalni, hogy milyen egy autista, mert mindenki egyedi

tulajdonképpen nem lehet szabályokba foglalni, hogy milyen egy autista, mert mindenki egyedi

– Szokásos együttélési problémáink hasonlóak ahhoz, amit feltűnőbb változatban autizmusnak nevezünk: gyengén kommunikálunk, látszólag érzéketlenek vagyunk, rendszerint félreértjük egymást, más-mást tartunk igaz-

nak és hamisnak, diszfunkcionálisan beszélünk, ostromozzuk magunkat és egymást, csak öncélúan figyelünk oda valamire. Ön szerint adhat-e az autizmusról való tudás és az autisták önmagukról való reflexív tudásárólunk, egészségesnek nevezettekről is megvilágító információkat?

– Miért ne adhatna? Valóban felfedezhetők hasonlóságok (látszólag, vagy sem, nem tudom), de a jelenségek gyökere mindenképpen eltérő. Az autizmussal élőknl a fenn említett problémák egy más agyi működés következményei. Például a legújabb kutatások feltételezik, hogy az autisták agya nyugalmi állapotban sokkal több információt generál, mint a nem autistáké, ezért érdeklődnek kevésbé a társas interakciók iránt.

– *A fejlesztés tekintetében a TEACCH programot mutatja be. Miért éppen ezt?*

– Számos Magyarországon is elérhető fejlesztési lehetőség, terápia létezik: különféle kognitív viselkedésterápiák (ABA, Lovaas-féle behaviorista terápia), másutt a hangokkal szembeni túlzott érzékenységet kezelik modulált zenével (AIT), léteznek játékkerápiák (Floortime), szülők által kidolgozott módszerek (Son-Rise), illetve kiegészítő terápiák: hippoterápiák, szenzomotoros tréningek stb. Ezek különféle mértékben váltak be, különböző esetekben. Miért a TEACCH? A válasz igen egyszerű, azért emeltem ki ezt a programot, mert ez az egyik legátfogóbb, legkidolgozottabb, legelfogadottabb és leghatékonyabb fejlesztési módszer, elemeit a spektrumzavar alján elhelyezkedő személyekre is alkalmazzák. Ha autisták fejlesztéséről beszélünk, amit még feltétlenül kiemelnék, az az augmentatív és

alternatív kommunikáció, ezen belül is a Picture Exchange Communication System (PECS), azaz képcserés kommunikációs rendszer, melyet nagyon jól használnak a nem vagy alig beszélő ASD-vel élő személyek nyelvi és kommunikációs fejlesztésében.

– *Nyelv- és beszédfejlesztő tanárként mit gondol, mi a tényleges értelme a fejlesztésnek? Mennyiben kíváncsi, hogy a gyermek (nem csak az autista gyermek – bárki) alkalmazkodni tudjon, hasonuljon társaihoz, és mennyiben lehetséges és kíváncsi, hogy a környezet alkalmazkodjon, hasonuljon hozzá? Meg lehet-e, meg kell-e ezt beszélni a nem autista tanulókkal/tanárokkal?*

a teljes adaptációt egyik féltől sem lehet elvárni

– Nem konkrétan nyelv- és beszédfejlesztőként dolgozom, de mind a magyartanításhoz, mind pedig a fejlesztéshez sok háttérismeretet, jó módszereket, gyakorlatokat kaptam a nyelv- és beszédfejlesztésből. A nyelvi fejlesztés rendkívül sokszínű, nagyon tág téma, a beszédtechnika-gyakorlatoktól kezdve, az olvasáson, szövegértésen, szövegalkotáson keresztül a retorikáig, a különféle kommunikációs szituációs gyakorlatokról, drámapedagógiáról nem is beszélve. Hogy mi a fejlesztés értelme? Hogy támogassuk azokat a területeket, ahol az elmaradás, deficit jelentkezik, és megerősítsük azokat, amelyekben jó a gyermek. Fejlesztéskor arra a szintre megyünk vissza, ahol a képességek, a tudás még biztos, és onnan igyekszünk eljuttatni a gyermeket az életkorában elvárt szintre (vagy a lehető legmagasabbra). A fejlesztés értelme és célja, hogy minél jobban felkészítsük a diákjainkat az életben való boldogulásra.

A második kérdésére viszont kérdéssel felelnék: mennyiben kíváncsi, hogy a kapcsolatban élők alkalmazkodjanak egymáshoz? Vagy: mennyiben kíváncsi, hogy

a tömegközlekedésben alkalmazkodjunk egymáshoz, vagy mikor külföldre utazunk, alkalmazkodjunk az adott ország kultúrájához, szabályaihoz? Muszáj alkalmazkodni egy közösségben, de a teljes adaptációt egyik féltől sem lehet elvárni. Nem is gondolnám jó megoldásnak ezt sem a környezet, sem pedig a gyermek részéről. Kölcsönösen kell alkalmazkodni a lehetőségek és a képességek függvényében. Hogy hasonulni kell-e, az már fogósabb kérdés. Azt mondanám, hogy talán nem. Inkább megint kérdezek. Ha egy autista a közösségben is megeszi a saját orrvilágát,

és ezt a többiek nagyon gusztustalannak tartják, akkor ő már hasonul, ha erről megpróbáljuk leszoktatni? Szükséges ez? Mert akkor a válasz lehet,

hogy mégiscsak igen.

Természetesen nagyon fontos, hogy a kollégák között legyen együttműködés, hogy mindenki a szükséges információk birtokában legyen. Ugyanúgy a gyerekekkel is kell beszélgetni mindenről. Ennek mikéntjéhez szükségeltetik a kiváló pedagógiai érzék.

– *Lehet az oka maga az iskola annak, hogy a kontrollcsoport diákjai hasonló vagy alacsonyabb eredményességgű szövegértést mutatnak, mint az autista fiatalok – ahogy azt dolgozatában jelzi?*

– Egyfelől a kontrollcsoport tagjai egy helyettesítő órán, tulajdonképpen tét nélkül írták meg a tesztet, addig az autista fiatalok kísérettségi dolgozatként, tehát valószínűleg nagyobb energiabefektetéssel dolgoztak. Másfelől mindkét csoport közepes-jó eredményt ért el. De sokat hallunk, olvassunk, tapasztaljuk, mutatják a PISA- és kompetenciamérések eredményei, hogy sok magyar diák komoly szövegértési nehézséggel küzd. Megváltozott a szocializációs

közeg, amiben a gyermekek felnőnek, inkább a vizualitásra építenek, míg az iskola még mindig a verbalitásra épül. Nagyon fontos lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a képességfejlesztésre mind otthon, mind pedig a nevelési-oktatási intézményekben.

– *Kialakult-e valamilyen személyes véleménye a törvényi keretekről, a 2012-es Nat-ról, és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve című dokumentumról?*

– Nagyon jónak tartom és egyben nagyon nehéznek, hogy a sajátos nevelési igényű diákok esetében el lehet térni az alaptantervtől. Az *Irányelvek* kimondja, hogy az ASD-vel élő diákok esetében a sérülésnek megfelelően, a képességekhez igazodva adaptálni kell a tantervet, szem előtt tartva a későbbi boldogulást, a mindennapi életben való használhatóság igényét. Ennek megítélése szerintem rendkívül nehéz, de mindenképpen ígéretesen hangzik. Valamint egy egyéni fejlesztési tervet kell készíteni, amiben rögzítjük a tananyagot, az eltéréseket, ezáltal tudatosan végig kell gondolni, hogy mit is tanítunk nekik, viszont ennek elkészítése is időigényes.

– *Meg kell-e beszélni egy fejlesztésre szoruló-nak diagnosztizált gyermekkel, hogy miért fejlesztjük beszédét, kommunikációját?*

– Ez is többek között életkor-, helyzet- és személyfüggő. Első alkalommal mindig megkérdezem a „fejlesztős” gyerekektől, hogy én miben segíthetek nekik. Ilyenkor vagy mondanak valamit, vagy sem. Azt, hogy *miért* jönnek fejlesztésre, külön nem szoktam megbeszélni velük. Nem biztos,

hogy jól teszem, de az a tapasztalatom, hogy vagy tisztában vannak vele, vagy pedig megkérdezzük, ha érdeklí őket.

– *Mivel foglalkozik most?*

– Jelenleg egy kőbányai általános iskolában tanítok magyar nyelv és irodalmat, valamint fejlesztőpedagógusként is működöm ugyanitt. A fejlesztésben szeretnék minél jobban elmélyedni, továbbképezni magam ezen a területen.

– *A dolgozatában utalt az autizmust érzékel-tető pedagógus-anekdotákról, mesélne ezek-ből?*

– Ha autista lennék, nagy valószínűséggel csak annyit felelnék: igen. Én azért elmondok egy magyartanártól hallott apró történetet. Valamilyen kivránduláson voltak, vonat-tal utaztak, nagyon jól

éreztek magukat. Egyszer az egyik kamasz fiú odament a tanárához, hogy nem érzi jól magát, olyan furcsa valami, mintha buborékok lennének a hasában. Az történt, hogy életében először megtetszett neki egy lány, és ismeretlen volt számára ez az érzés. Ugyanez a tanár említette egy másik autista diákját is, akivel kifejezetten élvezet beszélgetni, olyan ízesen beszél, olyan fordulatokat használ – ezen kívül minden dolgozatfeladatot kijavít, megtalál minden apró logikai bukfencet, aprócska hibát, amelyen mindenki más átsiklik. És szó esett egy kiskamasz fiúról is, aki eleinte fél téglával a kezében jött-ment a folyosón, az elfogadó közegben azonban egyre inkább biztonságban érezte magát, így ezt a viselkedést végül elhagyta.

hogy nem érzi jól magát, olyan furcsa valami, mintha buborékok lennének a hasában

¹ Ez utóbbi a 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet 2. melléklete

NYIRŐ PÉTER

A gyakorlati programozás és játékfejlesztés tanításának alternatív módszere grafikai felületek támogatásával

1. A PROGRAMOZÁS TANÍTÁSÁNAK MÓDSZERTANI MEGKÖZELÍTÉSE

A számítástechnika, valamint az infokommunikációs technológiák nagymértékű fejlődésének köszönhető, hogy társadalmunk információközpontúvá vált. (Siemens, 2005, 2006) Ennek hatására, ahogy sok más diszciplína is, úgy a pedagógia tudományterülete is átalakulóban van. (Benedek, 2007; Miskolczi, 2010) E változás a tanulás főszereplői számára is komoly kihívást jelent az oktatás legkülönbözőbb szintjein, így a felsőoktatásban is, ahol a diákoknak egyre nagyobb információmenyiséget kell elsajátítaniuk egyre rövidebb idő alatt. (Molnár, 2011; Molnár és Benedek, 2013) Több kutatás bizonyította, hogy az emberi gondolkodás elsősorban vizuális alapú, s az ember ezt az adottságát kihasználva lényegesen nagyobb hatékonysággal tud elméleti ismereteket memorizálni és tanulni. (Bleed, 2005; Nyíri, 2003; Visual Education, 2013) Ugyan sok helyen megjelenik már a „vizuális oktatás” gyakorlati alkalmazása, de jellemzően még ma is a ha-

gyománys szöveg- és könyvalapú formák a leginkább elfogadottak és alkalmazottak a pedagógiában. (Minden, ami Közgáz, 2010)

Az informatikatanítás – és ezen belül a gyakorlati programozás oktatásának az esetében ennek az ellentmondásnak egy szélsőséges változata tapasztalható. A számítógépek nagymértékű fejlődésének

köszönhetően ma már nem okoz problémát a képek, hangok, animációk és videók megjelenítése bármilyen elektronikai berendezésen. (Molnár, 2014) Ám a programozás oktatása sok helyen még mindig a szöveges formát támogatja, kihasználatlanul hagyva az informati-

a programozás oktatása sok helyen még mindig a szöveges formát támogatja, kihasználatlanul hagyva az informatikában és a médiában rejlő bőséges vizuális potenciált

kában és a médiában rejlő bőséges vizuális potenciált. Mindez azért vált jelentős méretű problémává napjainkra, mert az információközpontú társadalomban az élet minden területén elengedhetetlen az informatikai tudás, sok helyen pedig a programozás alkalmazása is ugyanilyen. Éppen ezért szükséges jelentős figyelmet fordítani a programozás oktatására és a lehetőségekhez mérten hatékonyabb módszert alkalmazni a jelenleginél.

1.1 A célok meghatározása

Célunk a programozásoktatás egy olyan – Magyarországon újszerűnek mondható – módszerének bemutatása és gyakorlatba ültetése, amely teljes mértékben kihasználja a számítógépek adta vizuális lehetőségeket. A koncepció az elméletorientált oktatás helyett a gyakorlatra és a megszerzett tudás *alkalmazhatóságára* koncentrált elsősorban. (Katonai és Kurdi, 2008) A résztvevői motiváció növelésének érdekében az általunk kidolgozott oktatási módszer elsősorban a számítógépes játékfejlesztésre, a játékkal való tanulásra koncentrált. (Haden, 2006; Kirkland és O’Riordan; 2008) A játékfejlesztés további előnye, hogy a programozáshoz szorosan kapcsolódó multimédiás és általános számítógépes ismeretek mind megjelennek a képzés során – ezért általában komplexebb figyelmet követel, mint egy funkcionális program tervezése. A szórakoztatóipar mint célipar részére készülő komplex projektek az általános szoftverfejlesztéshez szükséges ismereteket és képességeket maradéktalanul tartalmazzák. (Chen és Cheng, 2007; Rajaravivarma, 2005) A módszertan sikerességének vizsgálata érdekében rendszeresen indulnak kurzusok 2013 szeptembere óta, amelyek elégedettségvizsgálatát röviden bemutatjuk a továbbiakban.

1.2 Az új oktatásmódszertan kidolgozásának előzményei

A mai népszerű programnyelvek (például: Java, C, C++, C#, Objective-C, PHP, Python, Ruby) mindegyike szöveges formát

használ. (Mikoluk, 2013) A szöveges forma előnye, hogy gyorsabban lehet vele dolgozni, mint a grafikus felületeket használó programnyelvekkel. Hátránya viszont, hogy egy adott programnyelv összes helyesírási formáját és elméleti felépítését meg kell tanulni, mielőtt azt széles körben alkalmazni lehetne. Egy kezdő programozó számára nehézséget okoz a szöveges programozás tanulása, mert az összes elméleti szabályt figyelembe kell vennie, mielőtt al-

kalmazni tudná a nyelvet.

A szintaktika és a gondolkodásmód elsajátítása mellett egy-egy program speciális felépítésének tervezésére és az algoritmusok funkcionális alkalmazására már kevesebb figyelmet tud fordítani.

Ezen komplex feladatok

elvégzéséhez elengedhetetlen a programozásban alkalmazott logikai matematika ismerete és alkalmazása.

A grafikus programnyelvek (például App Inventor, Scratch, LabVIEW) a szöveges nyelvekkel ellentétben egy kezdő programozó számára sokkal átláthatóbbak és könnyebben tanulhatóak. Ennek oka, hogy míg egy gyakorlott programozó a programsorok megírásakor sokszor fejben tartja a kódok kapcsolódási logikáját, a kezdőknek szükségük van annak vizuális megjelenítésére. A grafikus nyelvben írt program logikája a vizuális megjelenítés miatt könnyebben átlátható, továbbá szintaktikája is jóval egyszerűbb. Ebből következik, hogy egy grafikus programnyelv használatához kevesebb elméleti háttérre van szükség, a programtervezés során kevesebb figyelmet kell fordítani a helyesíráásra, könnyebb koncentrálni a program végső felépítésére. Ugyanakkor a grafikus programnyelvek felhasználásának keretei sokkal szűkebbek, alkalmazásuk pedig *hosszú távon* már nem

olyan gyors, mint egy *jól betanult* szöveges programnyelv.

Amíg tehát a kezdő programozóknak a grafikus programnyelvek tanulása a célravezetőbb, addig a tapasztaltabbak számára a szöveges forma az eredményesebb. A kettő között viszont sok programnyelv esetében *nincs átmenet*. A különböző fejlesztők által kiadott programozói szoftverek ilyen különbségei miatt a grafikus programnyelvből szövegesbe történő áttérés általában nehézséget okoz, megnehezíti a különböző alkalmazások között a tudás transzferálásának lehetőségét. (Leutenegger és Edgington, 2004)

Az általunk kidolgozott tanítási módszer alapötlete néhány számítógépes játék alapján fogalmazódott meg. A programozás játékon keresztül történő oktatása, főként a fiatal generációk esetében, a számítógéphasználat adott komplexitása miatt kézenfekvő módszernek ígérkezett. (Pap-Szigeti és Pásztor, 2008; Brain, 2009)

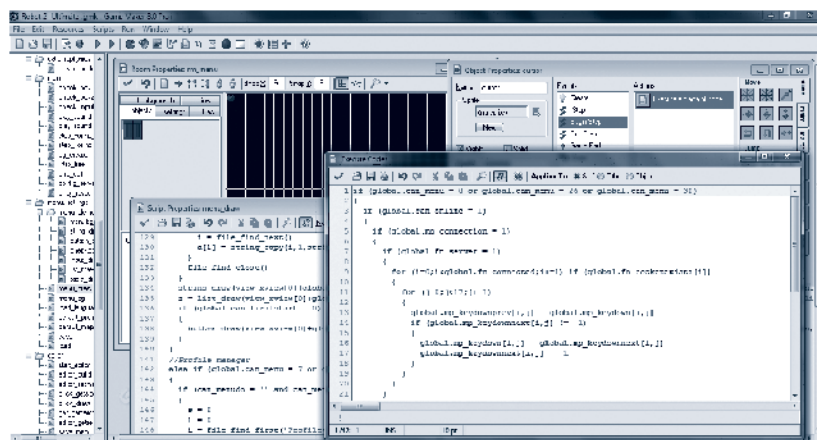
Több programot is írtak már a célból, hogy valamilyen vizuális-játékos módszerrel próbálják a programozás logikáját megmutatni és a tanulóval begyakoroltatni.

(Anderson és McLoughlin, 2007; Lockhart, 2013; Pinola, 2013; Romano, 2013; Finley, 2013; Heussner, 2013; Kurzweil, 2013; Primerlabs, 2013) Hatékonyság szempontjából valóban jó eredményt

mutat a legtöbb kezdeményezés, viszont a programokban található szűkített lehetőségek miatt ezek meg sem közelítik egy valódi programozási nyelv komplexitását. (Teach Kids to Program, 2013) Ezért ezek a játékok nem alkalmazhatóak széles körben – mindenképp egy komplexebb fejlesztői eszközre van szükség. Sajnos, csupán néhány fejlesztői program alkalmas oktatási célra – ezekben a grafikus és a szöveges nyelv megfelelő módon, fokozatos áttérést biztosítva jelenik meg. A kurzusainkon alkalmazott *Game Maker* program e ritka szoftverek közé tartozik (1. ábra).

1. ÁBRA

Játékprogramozás a kurzusokon alkalmazott Game Maker 8.0 használatával



Elöl szöveges, hátul grafikus programozási felület látható.

FORRÁS: saját képernyőkép

1.3 Alkalmazott módszertan

A felsőoktatásban megjelenő programozói kurzusok szinte teljes köre a hagyományosnak mondható, elméletorientált oktatás-módszertant részesíti előnyben az ismeretek átadása során. Eszerint a diákoknak előbb meg kell érteniük a programnyelv szintaktikáját, a struktúrák és algoritmusok működését, hiszen csak ezután lesznek képesek mindezt alkalmazni. Ez a módszer tan átfogó és részletes ismeretet ad az adott programnyelvről és annak használatáról, hátránya azonban, hogy az elméleti ismeretek elsajátítása a gyakorlati részt megelőzve nehezebb és emiatt lassabb folyamat. Mivel a megszerzett tudásnak a munka világában való alkalmazhatóságát főleg a gyakorlati feladatok határozzák meg, a rendelkezésre álló rövid idő alatt igazi kihívást jelent egy programozó kitanítása a fenti módon. (Tóth és Johanyák, 2007)

A hagyományos oktatási módszertannal szemben áll a gyakorlatorientált programozás, amely egy erre kialakított felületen keresztül, vizuális *hatásokkal* szemlélteti az egyes funkciókat és lehetővé teszi, hogy *alkalmazásokon keresztül* sajátítsák el a diákok ugyanazt az elméleti tudást. (Molnár, 2012) Így rövidebb idő alatt alkalmazhatósági szempontból nagyságrenddel nagyobb anyagot lehet megtanítani, továbbá a gyakorlatok alapján a későbbi elméleti magyarázatok is könnyebben értelmezhetők.

A programválasztásnál figyelembe kell venni a folytonosság elvét, melynek értelmében kerülni kell a grafikus és szöveges programozói felületek közötti *ugrásszerű* átmenetet. Ezt egészíti ki a játékfejlesztés pozitív hatásai iránti igényünk.

Összességében egy olyan fejlesztői eszközzel van szükségünk, amelynek segítségével *a mai szoftverigényeknek megfelelő* számítógépes játékot lehet létrehozni. Ezen megfontolások alapján választottuk ki a kutatási munkához a Game Makert. Ennek az eszköznek a segítségével mind kezdő, mind haladó programozók begyakorolhatják a játékfejlesztéshez is szükséges alapvető programozói feladatokat és megismerhetik a jellemző kihívásokat. A tanulás során nemcsak elméleti tudásra tesznek szert, hanem azt szinte azonnal alkalmazhatják is.

Az eszköz segítségével általános ismereteket szerezhetnek a C alapú objektumorientált programok elkészítéséről, az általános programtervezésről és a szükséges médiaismeretről egyaránt.

A Game Maker névre hallgató, grafikus

felületet alkalmazó játékfejlesztői eszközt egy holland informatikatanár, Markus Hendrik Overmars fejlesztette ki és mutatta be, első változatában 1999-ben. Célja az volt, hogy azok a gyerekek is képesek legyenek számítógépes játékokat készíteni, akik (még) nem tudnak programozni. (Overmars, 2004) Programnyelve a C nyelvekhez nagyon hasonló GML (Game Maker Language), amely kifejezetten úgy készült, hogy a grafikus programozói felületből a szövegesbe történő áttérés *folyamatos, ugrásmentes* lehessen. A program ezt a különlegességét annak köszönheti, hogy a grafikus elemek akár *egyesével lecserélhetőek* szöveges formára, alkalmazkodva a diák tanulási folyamatához. A program újabb és újabb változatát a mai napig fejleszti egy angol cég, a Yoyo games. (Yoyo games, 2015) A társaság angol nyelvű weboldala teljes körű ismertetést nyújt a program tudásáról és használatáról (www.yoyogames.com).



A Game Maker 8.0 logója

2. A GYAKORLATORIENTÁLT OKTATÁSI MÓDSZER ALKALMAZÁSA A KÉPZÉSEKBEN

A kidolgozott oktatási módszert kurzusok keretei között lehet alkalmazni, bármely korosztálynál. Egy kurzus terjedelme fél vagy egy év lehet az iskolarendszerhez, illetve iskolaszervezethez igazodva. Felsőoktatásban vagy az iskolarendszeren kívüli oktatás alá tartozó felnőttképzésekben a kezdő kurzus fél évet, azaz heti egy, összesen tizenkét 1,5 órás előadást jelent azok számára, akik korábban még sosem programoztak. A kurzus végére azok, akik emellett elvégezték a megfelelő mennyiségű otthoni munkát is, képesek lesznek önállóan saját grafikus szoftvert írni asztali számítógépre.¹ Az elsajátított ismeret, a megszerzett tudás – s hogy milyen bonyolultságú programot képes írni a tanuló – csupán az önszorgalmon múlik. A haladó kurzus szintén heti egy, összesen tizenkét 1,5 órás előadást jelent – otthoni munkával kiegészítve –, és azok vehetnek részt rajta, akik már elvégezték a kezdő kurzust. Itt szerzik meg a tanulók azt a tudást és képességet, amelynek segítségével saját tetszőleges programjukat *a lehető legrövidebb idő*

alatt, optimális módon tudják elkészíteni. Összességében tehát ezzel a módszertani megoldással egy év alatt meg lehet tanítani a korábban még soha nem programozó tanulókat a programozás alapjaira úgy, hogy tudásukat azonnal alkalmazni is tudják az iparban.

Az általános iskolák, szakközépiskolák és gimnáziumok oktatási rendjében való alkalmazás annyiban különbözik az itt ismertetett modelltől, hogy ott az otthoni, önállóan elvégzendő feladatokat lecserélik a *tantermi gyakorlatokkal*. Itt, tanári ellenőrzés formájában, azonnali visszajelzést

kapnak a gyerekek a munkájukkal kapcsolatban. A közös, felügyelt foglalkozások lassabb munkát eredményeznek az otthoni feladatmegoldáshoz képest, ennek következménye, hogy a kurzusok hossza fél év helyett egy

tanév hosszúságúra növekszik, vagyis a kezdő és haladó kurzus együtt csak két tanév alatt teljesíthető.

Mindez persze csak akkor lehetséges, ha a tanulók motivációja a képzés és az önképzés során sem hagy alább. Ahhoz, hogy ez megvalósulhasson, a játékfejlesztés önmagában nagyon hatékony eszköz, de a tanár aktív figyelem is szükséges a megfelelő eredményhez. Az

órákat kis létszámú, legfeljebb 15 fős csoportok számára ideális megtartani, hogy az oktatás személyesebb, közvetlenebb hangvételű lehessen. A tanulók aktív figyelmére

szükség van, hogy számítógépen keresztül képesek legyenek a tanár magyarázatát követni.

¹ A www.yoyogames.com oldalon mobil fejlesztéssel kapcsolatos információkat is találni.

Egy kurzus tantárgyi kerete célcsoporttól függően más és más lehet. Egyetemi és főiskolai diákok számára tartott órák könnyen beilleszthetők a felsőoktatásban alkalmazott kreditrendszerbe. Általános iskolások, szakközépiskolások és gimnazisták körében szakkör formájában vezethető be könnyedén a kurzus. Az iskolarendszeren kívül eső oktatáshoz egy szervezeti egység alapítása szükséges, amely képes megadni a kurzusok indításához szükséges személyi és tárgyi feltételeket; eszközöket, helyszínt és egyéb forrásokat.

A kurzusok követelményrendszerét otthoni munkák és projektek formájában érdemes meghatározni, mivel az alkalmazott programozást mint képességet csak a megfelelő mennyiségű *gyakorlás* eredményeképpen lehetséges elérni. A dolgozatok és egyéb azonnali számonkérések csupán az elméleti ismeretek ellenőrzésére és

a tudás azonnali reflektálására szolgálnak, ugyanakkor a mai internetes kereséseken keresztül történő programozás alkalmazásához már jóval kisebb szükség van az így elsajátított tudásra. Különösen azon cégek és szervezetek esetében igaz ez, amelyeknél a programozás nem az elsődleges munkakört jelenti, például mérnököknél vagy kutatóknál.

A fél és egy éves kurzusok tanmenete az alapvető médiakezeléshez kapcsolható ismereteket is tartalmazza. A képek kezelése egy programon belül, a képfeldolgozás alapjai, a hangok kezelése, a zeneszerkesztés alapjai, animációk rajzolása és programozása, illetve a videókészítés alapjai mind a témakör részét képezik.

3. A PRÓBAKURZUSOK ELÉGEDETTSÉGVIZSGÁLATÁNAK BEMUTATÁSA

A kutatási munka során több próbakurzust is indítottam konzulensem, *Dr. Molnár György* támogatásával; ezek célja az optimális oktatási modell minél nagyobb pontossággal történő megközelítése volt. A próbakurzusok után elégedettségvizsgálatot végeztünk, levontuk a megfelelő következtetéseket, és kijelöltük a további fejlesztési irányokat.

Az első próbakurzus 2013 őszén, egy internetes közösségi oldalon keresztül érte el leendő résztvevőit. A hirdetés elsősorban felnőtteket célt; háromszoros volt a túljelentkezés, köszönhetően a számítástechnika és a programozás mindennapokban betöltött sze-

több BME-, ELTE- és SOTE-hallgató is jelen volt az órákon, de érdeklődtek az asztalos és a műkörmépítő szakmában dolgozók is

repének. A kurzusra igen sokféle területen dolgozó és tanuló résztvevők gyűltek egybe, aminek következményeképp az egyéni előzetes tudásszintek nagy mértékben különböztek, ahogy az előzetes elvárások is. Több BME-, ELTE- és SOTE-hallgató is jelen volt az órákon, de érdeklődtek az asztalos és a műkörmépítő szakmában dolgozók is. Többek között ennek a változatosságnak köszönhető, hogy a kurzus előadásait módosítani kellett: végül az eredeti kezdő modell anyagának rövidített változatát tartalmazták, összesen három alkalomra redukálva. A három alkalom után az idő rövidsége okán gyakorlatorientált számonkérés formájában ellenőriztük a hallgatók megszerzett tudását. Bár ennek sikere erősen függött a hallgatók által befektetett otthoni munka mennyiségétől, a résztvevők által kitöltött kérdőívek arról ta-

núskodtak, hogy a kurzus során rendkívül motiváltakká váltak oktatástechnológiai és játékfejlesztői vonatkozásban egyaránt.

A következő szemeszterben, 2014 tavaszán a próbakurzust a Budapesti Corvinus Egyetemen, a Kinizsi Kollégiumban hirdettük meg egyetemisták

és külsősök számára, ahol a kezdő kurzus modelljének 8 alkalmas változatán vehettek részt az érdeklődők. Itt már házi feladatok formájában történt a számonkérés; ezek kidolgozására két

hónap állt rendelkezésre, majd az utolsó előadáson prezentálni kellett az eredményt a többi hallgató számára. A kurzus itt már nemcsak elégedettségben mutatott rendkívül pozitív eredményeket, hanem szakmai tudás tekintetében is jelentős fejlődésen mentek keresztül a hallgatók. Az egyértelmű sikert igazolja, hogy a hallgatók *több mint negyede* a házi feladatok hatására *programozói pályát választott*. Sok személy látott perspektívát a Game Maker program hosszú távú használatában és további oktatási célú fejlesztésében. A visszajelzésekből az is kiderült, hogy akik végigjárták az órákat, nagyon élvezték azt, hogy egyre mélyebben látnak bele egy programozó mindennapi problémáiba. Kivételesen mindenki megemlítette, hogy az oktatásmódszertant alkalmazni kellene szélesebb körökben is, mivel szerintük is *hatékonyabban lehet megérteni ezzel a metodikával az algoritmikus gondolkozásmódot*.

Az ezt követő két szemeszterben, 2014 őszén és 2015 tavaszán a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen egy meglévő, szabadon választható tárgy tematikájába illesztettük be a programot, emiatt azonban a célközönség jelen-

tősen szűkült. Ez alkalommal hat foglalkozásból álló kurzusokat hirdettünk a kezdő modell alapján. Statisztikai adatokkal még nem lehet egyértelműen alátámasztani a hallgatók elégedettségét és a kurzus sikerességét. Ugyanakkor – személyes viz-

szajelzések alapján – ez a kurzus a korábbiakéhoz hasonló hatású: több mérnökhallgató a leadott órák alapján kezdett el részletesebben foglalkozni a programozással. Többen is kifejtették személyes

véleményüket azzal kapcsolatban, hogy a jelenleg működő programozásoktatás módszertana nem sikeres, mert bár nagy mennyiségű elméleti tudásra tehetnek szert a hallgatók, nem tudják azt rögzíteni gyakorlatokon keresztül. Az egyetemi kötelezettségeket ugyan teljesítik, de azok közel sem olyan kreatívak és motiváló hatásúak, mint a próbakurzusok által nyújtott játékfejlesztés, beleértve annak pedagógiai megjelenítését is.

4. KITEKINTÉS

Bár a két éve zajló felmérés az ipari alkalmazhatóságot és az oktatási módszer hosszú távú hatását nem képes még kimutatni, a visszajelzések és a szorgalmi feladatokba

fektetett nagy energia jelzi a motiváció ugrásszerű növekedését. A hallgatók önszorgalomból, a szabadidejük jelentős részében is szívesen foglalkoznak szoftverfejlesztéssel, amely tudás akár a más területen végzett, számítógépes

a hallgatók több mint negyede a házi feladatok hatására programozói pályát választott

a visszajelzések és a szorgalmi feladatokba fektetett nagy energia jelzi a motiváció ugrásszerű növekedését

szoftverekkel kapcsolatos tevékenységüket is segítheti. Érdemes tehát ezzel a területtel

tovább foglalkozni, és szélesebb körben újabb felméréseket indítani. A kialakított új módszertani megközelítés fejlesztését nagyban segítené, ha a későbbiekben induló kezdő kurzus az elméleti összefoglalóban vázolt javaslatoknak maradéktalanul megfelelné, illetve ha a haladó kurzus felmérése is megvalósulhatna.

Elengedhetetlen a megfelelő minőségű *oktatói képzés* is, hiszen az új módszertan szélesebb körben történő alkalmazásához szükség van a megfelelő szakmai háttérismeretekkel rendelkező pedagógusokra. A tanárok között egységesíteni kell a használatos oktatásmódszertant a tananyag fejlesztése, illetve a kurzusok eltérő változatainak rugalmas meghatározhatóság céljából.

Hosszú távon, amennyiben a kutatás már kellő mennyiségű statisztikai adattal

elengedhetetlen a megfelelő minőségű oktatói képzés is

szolgál, az itt vázolt oktatásmódszertant érdemes összehasonlítani a hagyományos programozásoktatási módszerrel. A cél, hogy a kutatómunka eredményeképpen egyaránt javuljon a hallgatók elégedettségi szintje, valamint a programozás oktatásának minősége és hatékonysága.

Ezen célok megvalósítása érdekében a kifejlesztett oktatásmódszertan az egyetemi oktatási szintér mellett budapesti általános iskolákban és gimnáziumokban is meg fog jelenni tanítási órákon kívüli szakkörök formájában a közeljövőben. A kezdeményezés célja a digitális bennszülöttek informatikai képzésének pótlása, javítása. (Edu&Joy, 2015) Emellett az egyetemi oktatás keretében természetesen folytatódik a kutatás, a módszertan fejlesztése és a statisztikai adatok gyűjtése.

IRODALOM

- Anderson, E. F. és McLoughlin, L. (2007): *Critters in the Classroom: A 3D Computer Game-Like Tool for Teaching Programming to Computer Animation Students*. The National Centre for Computer Animation, Bournemouth University.
- Benedek András (2007): Mobiltanulás és az egész életen át megszerezhető tudás. *Világosság*, 9. sz., 21-28.
- Bleed, R. (2005): *Visual Literacy in Higher Education*. Maricopa Community Colleges, ELI Explorations.
- Brain, M. (2009): *Teaching your kids how to write computer programs*. Letöltés: <http://marshallbrain.com/kids-programming.htm> (2013. 10. 27.)
- Chen, W. K. és Cheng, Y. C. (2007): Teaching Object-Oriented Programming Laboratory With Computer Game Programming. *IEEE Transactions on Education*, 50. 3. sz.
- Edu&Joy (2015): <http://eduandjoy.hu/>. Letöltés: 2015. 08. 01.
- Finley, K. (2013): *World of Codecraft: 3-D Game Teaches Kids 'Big Ideas' of Programming*. Letöltés: <http://www.wired.com/2013/07/programming-game-engagement/> (2013. 10. 27.)
- Haden, P. (2006): The Incredible Rainbow Spitting Chicken: Teaching Traditional Programming Skills Through Games Programming. Eighth Australian Computing Education Conference (ACE2006). *Conferences in Research in Practice in Information Technology*, 52. 81-89.
- Heussner, K. M. (2013): *Robots and rocket launchers: Kuato Studios uses gaming to teach kids the basics of coding*. Letöltés: <http://gigaom.com/2013/03/26/robots-and-rocket-launchers-kuato-studios-uses-gaming-to-teach-kids-the-basics-of-coding/> (2013. 10. 27.)
- Katona Krisztina és Kurdi Zsombor Zsolt (2008. 08. 27): A szoftvertervezés gyakorlati oktatása. *IF2008 konferencia*, Debrecen.

- Kirkland, D. és O’Riordan, F. (2008): *Games as an Engaging Teaching and Learning Technique: Learning or playing?*, Griffith College, Dublin.
- Kurzweil (2013): *A video game that teaches how to program in Java*. Letöltés: <http://www.kurzweilai.net/a-video-game-that-teaches-how-to-program-in-java> (2013. 10. 27.)
- Leutenegger, S. és Edgington, J. (2004): *A Games First Approach to Teaching Introductory Programming. Conference’04*, 1–2. sz.
- Lockhart (2013): *Games That Teach Programming: A Brief Overview*. Letöltés: http://www.gamasutra.com/blogs/RobLockhart/20130905/199667/Games_That_Teach_Programming_A_Brief_Overview.php (2013. 10. 27.)
- Mikoluk, K. (2013): *Best Programming Languages to Learn in 2013: The Elite Eight*. Letöltés: <https://www.udemy.com/blog/best-programming-language/> (2013. 10. 27.)
- Minden, ami Közgaz (2010): *Oktatás + módszertan = oktatásmódszertan*, Letöltés: http://kozgaz.blog.hu/2010/06/17/oktatas_modszertan_oktatasmodzertan (2013. 10. 27.)
- Miskolczi Ildikó (2010): Tanulás vagy E-tanulás? – Oktatásmódszertan a XXI. században, *Szolnoki Tudományos Közlemények*, 14. sz. Letöltés: http://tudomany.solnok-mtesz.hu/kulonszamok/2010/cikkek/Miskolczi_Ildiko.pdf (2015. 06. 25.)
- Molnár György (2011): Új módszerek a pedagógiai gyakorlatban – az IKT alapú megoldások tükrében. *Szakképzési Szemle*, 27. 3. sz. 170-177.
- Molnár György (2012): A technológia és hálózatalapú tanulási formák és attitűdök az információs társadalomban, különös tekintettel a felsőoktatás bázisára. *Információs Társadalom*, 3. sz. 61-76.
- Molnár György és Benedek András (2013): ICT Related Tasks and Challenges In The New Model of Technical Teacher Training. In: John Terzakis, Constantin Paleologu, Tibor Gyires (szerk.): *InfoWare 2013: ICCGI 2013: The Eighth International Multi-Conference on Computing in the Global Information Technology*, Nizza. 40-44.
- Molnár György (2014): Pedagógiai megújulás tapasztalatai a szakmai tanárképzésben – új IKT alapú eszközök és koncepciók a tanárképzésben. In: Ollé János (szerk.): *VI. Oktatás-Informatikai Konferencia Tanulmánykötet.*, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest. 434-452.
- Nyíri Kristóf (2003): From Texts to Pictures: The New Unity of Science. In: Nyíri, K. (szerk.): *Mobile Learning: Essays on Philosophy, Psychology and Education*. Passagen Verlag, Bécs. 45-67.
- Overmars, M. (2004): Teaching Computer Science through Game Design. *Computer*, 4. sz. 81-83.
- Pap-Szigeti Róbert és Pásztor Attila (2008): A LEGO programozható robotjaival segített programozásoktatás bevérlásvizsgálata. In: Pethő Attila és Herdon Miklós (szerk.): *Informatika a felsőoktatásban 2008*. Debreceni Egyetem, Informatikai Kar, Debrecen. Letöltés: <http://www.agr.unideb.hu/if2008/dok/absztrakt.pdf> (2015. 06. 25.)
- Pinola, M. (2013): *How and Why to Teach Your Kids to Code*. Letöltés: <http://lifelhacker.com/how-and-why-to-teach-your-kids-to-code-510588878> (2013. 10. 27.)
- Primerlabs (2013): Letöltés: <http://primerlabs.com/> (2013. 10. 27.)
- Rajaravivarma, R. (2005): A games-based approach for teaching the introductory programming course. *Newsletter ACM SIGCSE Bulletin*, 37. 4. sz. 98-102.
- Romano, B. (2013): *Dan Shapiro Builds a Board Game to Teach 3-Year-Olds Programming*. Letöltés: <http://www.xconomy.com/seattle/2013/09/03/dan-shapiro-builds-board-game-teach-3-year-olds-programming/> (2013.10. 27.)
- Siemens, G. (2005): *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Letöltés: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (2013. 10. 27.)
- Siemens, G. (2006): *Knowing Knowledge*. Letöltés: http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf (2015. 06. 25.)
- Tóth György Ferenc és Johanyák Zsolt Csaba (2007. 04. 12.): A szoftverfejlesztés oktatásának reformja a versenyszféra visszajelzései alapján. *V. Pedagógiai Értékelési Konferencia*, Szeged.
- Visual Education (2013): Letöltés: <http://centerforvisualeducation.com/about-vised/> (2013. 10. 27.)
- Yoyo games (2015): Letöltés: <http://www.yoyogames.com/> (2015. 09. 05.)

SÁROSPATAKI BARNABÁS

Természetes, élő hely

Gondolatok egy természetbúvár tábor szervezéséhez

*Antal Istvánnak, aki megmutatta e gondolatok természetes élőhelyét,
és terepet adott a kibontakozásra*

BEVEZETÉS

Friss diplomás biológia–kémia–magyar szakos tanárként először vettem részt az OTDK-n 2015 tavaszán. Az ott bemutatott tanulmányom módszeresen elemző részeit elhagyva, velejét kiemelve született ez az írás, melynek célja, hogy rávilágítson néhány „rég-új” kérdéskörre a környezeti nevelés és szabadidő-szervezés témakörében.

A természetbúvár tábor egy olyan fakultatív programot jelent, ahol minél több, az erdei iskolai oktatási-nevelési tevékenységre jellemző elem megjelenik. De különbözik az erdei iskoláktól (fakultativitásán túl) abban, hogy tartózkodunk ezen oktatási-nevelési elemek sztereotipikus, „iskolás” formáitól – a szakmai programokat a szabadidős programkeretbe illesztjük, és „iskolamentessé” alakítva kívánjuk megvalósítani.

Jelen írás elsősorban egy 2013. évi nyári táborról szól, melyet a budapesti, nyolcosztályos Babits Mihály Gimnázium¹ huszonöt 13–19 éves diákja számára

szerveztem öregdiákként, egy, az iskolában tanító biológia szakos tanárral, néhány rokonunkkal és közös barátunkkal. Az iskolában ez a sokadik tábor és a többiek természetbúvár tábor, így az évek alatt rögződtek bizonyos hagyományok és módszerek. Volt tehát mire építkezni – ugyanakkor 2013-ban, fő szervezőként, célom részben épp az állandósult szokások *kritikája, újrágondolása, felülírása* volt. Már közel egy évvel a tábor kezdete előtt formálódni kezdtek bennem az alább olvasható gondolatok, elkezdtem leírni megfigyeléseimet, előzetes cél- és programtervet készítettem, számos korábbi programot átdolgoztam, új tevékenységeket találtam ki és korszerűbb pedagógiai elveket emeltem be a megvalósítás folyamatába.

KERETJÁTÉK, PROGRAMOK,
JÁTÉKOK

A diákok a vasútállomásra érkezve rögtön egy másik világba csöppentek: a bakonyi

¹ Az iskola teljes neve: Budapest IV. Kerületi Babits Mihály Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium.



betyárok mindennapjaiba. Számos hétköznapi program jellegzetes elnevezése avatta betyárkodássá a tábori közösség életét az első naptól az utolsóig. A napok a „marta-lóc duhajkodás”-tól (azaz a reggeli tornától) a „vánkos,urgyé, szunyóca”-ig (azaz az esti takarodóig) tartottak. A kettő között zajlottak kerékpáros és gyalogos túrák, erőnléti és ügyességi versenyek, továbbá természetbúvár és kézműves tevékenységek (a patakban és bagolyköpekben turkálástól a batikolt zászlók festéséig) forgószínpados rendszerben,² éjszakai akadályverseny, számháború öt csapat együttes részvételére

a patakban és
bagolyköpekben
turkálástól a batikolt
zászlók festéséig

komponált szabályokkal, tábortűz népdaltanulással és néptáncsal, humoros klipek készítése betyárbaladákra, Activity-rajzolás váltófutással kombinálva (azaz: rajzváltó), tájékozódási verseny úttalan utakon stb.

A diákok egy vetítőss vetélkedő keretében tapasztalhatták, hogy legalább annyira illik és érdemes felismerni a növény- és állatfajokat, mint a sztárokat és a világmárkákat. Párokba rendeződve kellett a játék első felében a „városi léthez” kapcsolható közismert dolgokat, személyeket felismerni. A megoldásokat és pontozást maguk vezették papíron. A játék második felében ugyanezt a természeti lét szereplőivel kellett megtenniük. Ehhez, tájékozatlanságuk ellensúlyozása és a játék hangulatának emelése céljából szójátékok formájában segítséget is kaptak.

A tábor egyik legsikeresebb programja a főzőverseny volt, ahol a csapatok körülbelül egy paprikás krumpli és egy krumplis térsza összes hozzávalójából választhattak tetszés szerinti összetételben, majd ezután mindenki egy külön bog-

rácsban, általa rakott és meggyújtott tűzön kellett, hogy elkészítse az általa megtervezett ételt.

A tábor egyik fő programja egy-egy élőhely csoportokban történő megismerése és bemuta-

tása volt. Minden csapatnak kiosztottunk egy-egy kisebb élőhelyet, amelyet többször is meglátogathattak, hogy azonosítsák az ott található fajokat, majd a szervezőség számára kellett azt egy humoros idegen-

² Ez azt jelenti, hogy hat, körkörösén elhelyezett helyszínen végeznek hat különböző ismeretszerző vagy alkotó tevékenységet a tanulócsoporthok egyszerre, majd negyed óra után mindannyian továbblépnek a következő helyszíni-re.

vezetés keretében bemutatniuk. A diákok nyolc nap után egy komplex természetbúvár, természetjárói és hagyományörzői élménycsomaggal térhettek haza.

MEGVALÓSUL-E A PROGRAMTERV?

Egy program sikeres megvalósításhoz kidolgozott terv kell, ugyanakkor nem szabad betűről betűre ragaszkodni az előzetes elképzelésekhez.

Felszabadító meglátás, hogy nem csak úgy lehet eltérni a tervezettől vagy igazodni hozzájuk, hogy egy-egy adott programot elhagyunk vagy megvalósítunk. Lehet például programokat kreatívan összevonni, egymásba olvasztani. Ráadásul adott esetben még a tervezettnél is jobban idomulhatnak a programok a környezet nyújtotta lehetőségekhez. Például amikor idegenvezetés-játékra alkalmas terepet csak a tábortól messzebb találtunk, akkor megoldásképp a terepek kiosztását, a számháborút és a tájékozódási versenyt is tűrőbe ágyazva valósítottuk meg, azok a túráprogramok pedig, amelyeknek nem volt egyéb céljuk önmagukon kívül, elmaradhattak. Ugyanakkor sajnos kiesett a forgószínpados programból a méhekkal kapcsolatos állomás és egy lágy szárú-határozás. Utóbbiért nagy kár, mert az idegenvezetésre való felkészülésben sokat segített volna. Szem előtt kellett volna tartanunk, mely programpontoktól függ más tábori tevékenységeink sikere.

TERVEZETTSÉG ÉS SPONTANEITÁS

A programokat nem dolgoztuk ki az utolsó részletekig, a leírások helyenként vázlatos-rúrk (vö.: Palmer, 1998, 126. o.). Ez azonban nemhogy fennakadást nem okozott a program lebonyolításában, de az alultervezettség által a tábori események izgalmasak, változatosak lettek, és nem utolsó sorban spontán környezeti nevelő erőfajta fejtek ki. Mindez nem az irányítás érdeme (Lehoczky, 1999, 122. o.), sokkal inkább a tábori környezet sajátosságaiból

adódik. Kilépvé a természetbe egy olyan változatos „dramatikus közeg” (Lehoczky, 1999, 127. o.) fogad bennünket, ami szükségtelessé teszi azt, hogy konkrét, előre lefektetett tevékenységek forgatókönyvét kövessük.

Egyszerűen csak nyitott-nak kell lenni a lehetőségre, és azt megfelelő rugalmassággal, bizonyos szakmai tudás birtokában minél jobban kihasználni (vö. Hortobágyi, 1993, 43. o.; Lehoczky, 1999, 123. o. és Dóra, 2005). A természet magá-

egyszerűen csak nyitottnak kell lenni a lehetőségre, és azt megfelelő rugalmassággal, bizonyos szakmai tudás birtokában minél jobban kihasználni



tól fog feltárulni előttünk, s ezt az „önkén-
tességet” a gyerekek is észreveszik, vagy tu-
dat alatt megtapasztalják. Nem kell
erőlködnünk – a természetben maguktól
jól mennek a dolgok. A
tervmentességből adódó
spontaneitás már önmagá-
ban nevelő értékű és von-
zalmat keltő – ezzel pedig a
legalapvetőbb környezeti
nevelési célt valósítja meg:
interiorizálttá teszi a kör-
nyezetünkhöz való felelősségteljes viszo-
nyulást. Játékosabban: természetes, élő he-
lyen a helyes megközelítés élő, természetes,
természetesen.

„ISKOLAMENTESSÉG”

Önmagában jó hatással van a diákok
hozzáállására az, ha a természeti környezet
megfigyelését, megismerését szolgáló prog-
ramok nem iskolai hangulatúak. Persze az,
aki eljön természetbúvár táborba, általában
leköthető egy biológiaóra-szagú program-
mal is, de amikor a tevékenység közvetle-
nebb, igazibb, kevésbé iskolaszerű (s ezért
– és nem csak ezért – újszerű), az akarva-
akaratlanul is valóban mély és személyes
motivációt kelt. Ha itt, a táborban
máshogyan, spontánabban, önmagukból
következően találjuk a dolgokat, akkor
sokkal könnyebben feltámad a diákokban
az érzés: *Igen, ez rólam szól! Valós helyzetek-
kel, valódi problémákkal foglalkozunk!*
(Palmer, 1998, 116. o.) A biológiaóra az
életről szól, de kevés az esélye annak, hogy
ezt a tanteremben felfedezhetjük. Egy ter-
mészetbúvár táborba érkezve bátran „ott-
hon hagyhatjuk” a mesterségességet, és így

feltárulhat mindaz, ami magától motiválja
az embert. A program látatja, hogy a
környezetharmonikus életvitel mintája a
mindennapok valóságában fellelhető, mű-
ködő minta (Lehoczky,

1999, 66. o.).³

Az oktatásban bevált
és hasznos tantárgyak
keretében megvalósuló
tanulás általában részek-
re bontja azt a spontán
holisztikus megisme-

rést, amely az ember (és főleg a gyerekek)
megismerési igényét leginkább kielégíti.
Nem látjuk és nem is láthatjuk a fától az
erdőt! Viszont egy természetbúvár tábor
eseményeinél éppen ez a tantárgyköziség
(Monroe és Disinger, 1994), ez a holisztikus
megközelítés a legcélravezetőbb (Lehoczky,
1999, 72. és 81. o.), ami egyrészt újszerű,
összegző tudást közvetíthet, másrészt
élményszerű megismerési folyamatokat in-
díthat be. A spontaneitás és az „iskolamen-
tesség” segíti mindezt.

RENDEZETT ISMERETEK ÉS ÉRZELMI VISZONYULÁS

Felmerül a kérdés: ebben a nagy spontanei-
tásban hogyan kapnak a gyerekek rende-
zett tudásanyagot, ismereteket (Monroe és
Disinger, 1994) a környezeti nevelés kereté-
ben?

A válasz – kis túlzással – az, hogy se-
hogyan. Viszont érzelmileg fogékonnyá
tehetők a diákok a természeti környezettel
kapcsolatos azon hozzáállásra és értékekre,
melyek a környezeti nevelés összetevőit
szorosan összekapcsolják (Palmer, 1998).
A környezeti nevelés élménypedagógia

³ E dolgozat szerzője is egy éppen ilyen élményeket nyújtó tábor után kezdett saját kirándulásokat szervezni.

(Lehoczky, 1999, 77. o.). Nem „okos” dolgokat kell tanítanunk, hanem a természet szeretetét, a természet iránti vonzalmat kell fölbresztenünk. Ez megmarad és dolgozni fog a diákokban (vö. Tompa, 2004, 17. o.) addig, amíg el nem érik azt az életkort, amikor a környezettudatos szemléletet már szívesen alkalmazzák. Több ismerősöm példáján is tapasztaltam: ha már ott hajt bennük a környezettudatosság érzelmi csírája, a szükséges ismereteket maguktól fogják megszerezni.

VERSENY, CSOPORTALAKÍTÁS, KIEGYENLÍTETTSÉG

Ezekben a táborokban a csapatok közötti verseny sokáig természetes dolognak tűnt. Azonban sok szakirodalom beszél arról, hogy a verseny összességében rossz hatással van a teljesítményre. Mindig vannak vesztesek, így egy versenyhelyzetre épülő pedagógiai szituáció minden esetben törvényszerűen kudarckokat is szül.

Mi ennek oldására a „sikert hozó” emberek mozgatójának elvét alkalmaztuk. A táborban hamar kirajzolódott, hogy melyik a „kudarcos csapat”, amely valamiképp támogatásra, „felrázó” személyiségek jelenlétére szorul. Mivel a táborba rendszeresen és többé-kevésbé egymást váltva érkeztek öregdiákok, régi barátok, ismerősök, ők voltak azok, akiket a lemaradó csapatokhoz osztottunk be arra az egy-két napra, amíg vendégként a táborban voltak. Az a csapat, amelyikhez új ember társult,

ha már ott hajt bennük a környezettudatosság érzelmi csírája, a szükséges ismereteket maguktól fogják megszerezni

nem lehetünk mindig győztesek, viszont bizonyos dolgokban akármikor lehetünk azok

újja tudott születni, lendületet kapott a további munkához.

Az idegenvezetés játékára való felkészülés igényelte a leghosszabb időt a csapatoktól. Ezalatt a szálláson maradtunk, s magam látogattam meg hosszabb-rövidebb időkre a csapatokat – rászorultságuktól függően. Néhányuknak egy kis lökés, másoknak egy kicsit több nógatás kellett, de végül

mindenki belelendült.

Ugyanakkor a csoportalakítás olyan alapvetése a tábori programoknak, amibe érdemes sok energiát fektetni, mert az összességében sikeres működés mögött könnyen előfordulhat, hogy több diákot kellemetlen, kudarcos élményhez juttatunk. Nem mindig kínálkoznak a fenntihez hasonló jó menekülőutak.

VERSENYSZELLEM

A versenyekkel azt az üzenetet kell átadnunk, azt kell megtanítanunk, hogy nem lehetünk *mindig* győztesek, viszont bizonyos dolgokban *akármikor* lehetünk azok. A diákok táborunkban „könnyített pályán” gyakorolhatták a helyes versenyzői viselkedés elsajátítását. Hogy nem egymás ellen, hanem egymás mellett (esetlegesen egymásért) jó versenyezni. A jól kialakított versenyhelyzet átütő sikerélmény lehetőségét jelenti mindenki számára.

Attól, hogy a kudarcot egyébként lehet rosszul is megélni, nem szabad sutba dobni a versenyztetés módszerét.

NÉPMŰVÉSZET ÉS HAGYOMÁNYŐRZÉS

Táborainkban az elmúlt években egyre hangsúlyosabb szerepet kap a népművészet, a népi kultúra, a hagyományos kézművesség. Fontos hangsúlyoznom, hogy ez nem pusztán a program

„extra” színesítése, hanem a

környezeti nevelés szerves része. A hagyományos életmódra hangsúlyosan jellemző egyfajta „tudattalan környezettudatosság”. A hagyományban élők (van-

nak-e még?) szerves és magától értetődő (bár nem könnyű) kapcsolatban éltek környezetükkel. Egy hagyományos batikmódszerrel megfestett zászló vagy egy vízimalom építése (ami, sajnos, ezúttal elmaradt) mind ablakot nyitnak erre a viszonyra.

Ugyanakkor nagyon fontos, hogy nemcsak és nem elsősorban a hagyomány ismeretére van szükségünk, hanem leginkább az átélésére. Az az önkéntelen átélés, ahogy a táborozók péntek este kártyaszövés közben vagy a kirándulások során, a tűző napon gyalogolva, órákon át népdalokat énekeltek, illetve az a lelkesedés, amivel részt vettek a táncban, egyértelmű volt. Azt láthattuk, amire joggal alkalmazható az újszerű terminus: *revival-jelenség*.

SHOW-ÉLMÉNY

Civilizációs környezetünk meglehetősen ingergazdag. Meglátásom szerint manapság egy pedagógus, ha nem tud látványos, érzéketlen élményt nyújtani, akkor

módszerei halottak, és csak csekély eredményt érhet el. A mai diákok nem akarnak, és valószínűleg *nem is tudnak* csak azért figyelni, mert vala-

a hagyományos életmódra hangsúlyosan jellemző egyfajta „tudattalan környezettudatosság”

mi kötelező, azonban rögtön képesek lesznek rá, ha valami kiemelkedően érdekesítő.

A digitális eszközöket egy természetbúvár táborból alapértelmezésben és magától értetődően száműzzük. Ezzel a diákok életének egy nagyon fontos terepét, ingerforrását vetettük el. Minden lehetőséget meg kell tehát ragadnunk, hogy más terepeken pótoljuk ezeket az ingereket. Minden alkalmat ki kell használni, hogy láttassuk: mindaz, amit a természetben

az ember átél, valahogy igazibb bármilyen más ingergazdagságnál.

Ahogy a vicc mondja: „Ez az élet elég gagyi játék, de a grafikája nagyon ott van.” (Ugyanakkor a mai digitális eszköztár olyan

lehetőségeket kínál fel, hogy – amikor már nem ezen eszközök irányítanak minket, hanem mi őket – érdemes elgondolkodni bevonásukon. Nagy hasznát vehetjük például egy okostelefonra írt androidos határozónak, s így integrálhatjuk a természeti környezetbe az információszerzés e diákok számára ismerős terepét.)



Egy egyszerű túratáborra manapság feleannyi, harmadannyi jelentkezővel kell számolnunk, mint 10–15 éve. Viszont az itt elemzett természetbúvár tábor vonzó ingergazdagságát mutatja, hogy arra minden egyéb, természeti környezetben megvalósított programnál többen jelentkeznek az iskolában, holott nem gondolom, hogy egy ilyen tábor bármilyen más szempontból (például a megterhelés mértékében vagy a szállás minőségében) jelentősen különbözne a többi hasonló táborról.

A „ZSONGÁRKODÁS”

Nekem megtetszett, át is vettem hát Lehoczky János terminusát. Ő zsongárkodásnak a projektmódszert nevezi. (Lehoczky, 1999) A fenti, szervezésről szóló rész tanulságainak fényében nyilvánvaló, hogy egy ilyen tábor fő módszerül a projektmódszer szolgál (Hortobágyi, 1993, 43–45. o.). A zsongárkodás a pedagógia nagyágyúja. Nincs motiválóbba a célvezéreltség-nél, és annál, hogy a feladat végrehajtásában a résztvevők valóban szabad kezet kapnak. Többé vagy kevésbé mindegyik tevékenység tekinthető projektnek, de leginkább a tábor középpontba állított, legfontosabb programja: az idegenvezetés. A másik siker a leleményességet próbára tevő és csapatot kovácsoló főzőverseny projekt lett. Jóízű, egymástól egészen különböző ételek születtek.

a csapat nem úgy tért vissza a táborba, hogy „elkarikáztunk a szomszéd faluba”, hanem úgy, hogy „egy durvát terepbringáztunk”

a zsongárkodás a pedagógia nagyágyúja

FIZIKAI TERHELÉS, TELJESÍTMÉNY, MENEKÜLŐUTAK

A kirándulás, kerékpározás a testkultúrához is kapcsolja a tábor (Lehoczky, 1999, 18. o.), kérdések persze a részletek, hogy mekkora a kívánatos távolság, milyen a megfelelő terepnehézség. Alighanem a középutat az üd-
vös. Lebeszelnék

mindenkit az „eszetlen” teljesítménytúrázsról (a tábor keretében legalábbis). Mi is tartózkodtunk az adott helyzetben túlzásnak minősíthető megoldásokról. Például, látva a társaság fáradtságát, az éjszakai kerékpártúrának végül még a lehetőségét sem ajánlottuk fel. Máskor viszont igyekeztük észrevenni azokat a helyzeteket, amelyekben a gyerekek megmutathatják, mire képesek – hisz ez nagyon sokat adhat nekik. Jó példa volt erre egy önmagában komolytalannak is nevezhető délutáni biciklitúra; eltekertünk Fenyőfőre (5km),

majd kb. 500–1000 méteren behajtottunk a homokos fenyvesbe egy erdészeti úton. A terep azonban biciklivel gyakorlatilag járhatatlan volt, a kerekek

elsüllyedtek, többször le kellett szállni a nyeregből. Itt jött a táborvezető tanár úr részéről a (teljesen indokolatlannak tűnő) kérdés: ki szeretne a kétszer olyan hosszú és háromszor olyan bozotos, de ugyanilyen homokos úton visszatekerni Fenyőfőre? Meg tudta úgy kérdezni, hogy a társaság körülbelül felének azonnal kedve támadt hozzá, s ők valóban arrafelé is tértek vissza. Értelmetlen erőlködésnek tűnhetne, de nem az volt. Az a csapat nem úgy tért vissza a táborba, hogy „elkarikáztunk a szom-

széd faluba”, hanem úgy, hogy „egy durvát terepbringáztunk”. Nagy különbség!

Ugyanakkor fontos: volt választási lehetőség. (Persze, melyik pedagógiai helyzetben nincs?) Teret kell

adnunk a küzdelemre, de menekülőutakat is biztosítani kell, mégpedig úgy, hogy az ne menekülőútnak, hanem „dicsőséges visszavonulásnak”, egy teljes értékű választási lehetőségnek tűnjön fel. Ebben a táborban nem volt egész

napos túra, de amikor szokott lenni, mindig a táborvezető tanár barlangász barátja vezeti a nagytúrát, tanár úr a kistúrát – és el tudja érní, hogy a kisebb túrát teljesítők úgy érezzék a nap végére, hogy sokkal jobban jártak, nagyobb eredményt értek el, „keményebbek voltak”, mint a nagytúrázók. Például valamilyen trükkös módon (félíg busszal, félíg gyalog) megelőzik őket a csúcshódításban, vagy olyan játékokat játszanak útközben, ami nagyot dob a hantagon.

A BECSÜLETJÁTÉK

A táborban a játékok jelentős részében a csapatok – meghatározott szabályok szerint – gyakorlatilag önmagukat értékelik, illetve önmaguk bírái. Egy kvízkérdésekkel megtűzdelt torpedójátékban és az említett képvetítő-felismerős vetélkedőben például a csapatok, illetve párok saját maguknak vezették a pontszámaikat, a végén pedig „bemondásos” alapon született meg a sorrend. A rajzváltó során is bármelyik csapat színlelhetné, hogy már kitalálták az éppen aktuális Activity-feladvány megoldását, és kéri a következő feladatot – ezt semmilyen módon nem ellenőrzi a játékvezető.

teret kell adnunk a küzdelemre, de menekülőutakat is biztosítani kell

az, ahogy a tábor vezetői bánnak egymással, megteremti az egész tábor alaphangulatát

Mégsem merült föl egyszer sem, hogy szűrjük ki a csalókat vagy „verjük át a rendszert” – még poénkodás szintjén sem. Magától értetődő volt az, hogy mindenki

becsületesen játszik, anélkül, hogy erről egyetlen szó is esne. Ott volt a levegőben a szabálykövetés mindenkire vonatkozó természetes érvényessége.

Tökéletes modellje ez a környezettudatos

életnek. A környezettudatos élet: becsületjáték.

A SZERVEZŐK: EGY CSAPAT

A tábor sikerének kulcsa a csapat, melyben mindenkinek célja, feladata van, és mindenben ott él az együttműködésre való hajlandóság. Ennek nem csak praktikus előnyei vannak. Az, ahogy a tábor vezetői

bánnak egymással, megteremti az egész tábor alaphangulatát és példaként szolgál minden résztvevő számára. Az összetartáson alapuló és hatékony szervezői munka, a baráti hozzáállás

összetartáson alapuló és hatékony munkához vezet a diákok között is, és kedvezően befolyásolja a baráti viszonyok alakulását.

MERRE TÖVÁBB?

A természetbúvár táborok szervezése nem példa nélküli a magyar gyakorlatban, de a mi táborunk által képviselt „iskola és szabadidő közöttség”, különösen a középiskolai gyakorlatban, azoknak nem általános

jellemzője. Éppen ez az a kétarcúság, melyet szeretnénk megőrizni, miközben táborainkat olyan középiskolai programmá adaptáljuk, amelyben már lehetővé válik az oktatási-nevelési tartalmak körültekintőbb egyeztetése a közoktatás tanterveivel, és amely, kapcsolódva a közoktatási gyakorlathoz, több gyerek és fiatal számára ad közvetlenebb lehetőséget a környezeti nevelési tartalmak befogadására.

Jobban kell ügyelni a biológiai és más természettudományos, illetve természetvédelmi ismeretek közvetítésére, kihasználva a helyzet adta lehetőségeket.

A jövőben egyre inkább szükségessé válhat bizonyos digitális eszközök, illetve a média bevonása is a tábori eszköztárba. Ezek egyrészt kapcsolatot teremtenének a diákok mindennapi tapasztalatai, ismerős közegei és a tábori események között, másrészt olyan munkaszervezési megoldásokat kínálnak fel, amelyek alkalmazása a projektek és a legtöbb tudásfejlesztő program keretében jelentősen növeli az ismertek megszerzésének és feldolgozásának hatékonyságát.



Tudjuk-e „vallássá tenni” a természetvédelmet?

Nagy segítséget jelentene, ha szervezett módon biztosítanánk lehetőséget a diákoknak, hogy visszajelezhessenek egy-egy táborral kapcsolatban, s közölhessék benyomásait, véleményüket. A résztvevői vélemények gyakran olyan szempontokra hívják fel a

figyelmet, amelyekre a szervezők nem is gondoltak volna.

Hosszabb távú feladat és jóval több tervezést igényel a természetbúvár táborok utóéletének kutatása. Sok érdekes eredménnyel kecsegtet a táborok hosszú távú

hatására vonatkozó kérdések megválaszolása. Milyen környezeti nevelő erejük van a táboroknak? Valójában mennyire fogan meg mindaz, amit közvetítünk? Megtörténik-e az önállósodás; megindul-e a természetben megvalósítható programok autonóm szervezése, megvalósítása a résztvevők

későbbi életében? Tudjuk-e „vallássá tenni” a természetvédelmet? (*Monroe és Disinger, 1994*) Meg tudjuk-e szeretetni mindazt, amit mi annyira szeretünk a természetben? Amíg nincs erre tudományos válaszunk, addig is bizakodva hisszük, hogy igen.

IRODALOM

- Dóra Zoltán (2005): *Az erdei iskola lehetőségeinek pedagógiai szempontú elemzése*. ELTE, Budapest.
- Hortobágyi Katalin (1993): *Erdei iskola*. IF Alapítvány, Budapest.
- Lehoczy János (1999): *Iskola a természetben, avagy a környezeti nevelés gyakorlata*. Raabe Klett, Budapest.
- Monroe, M. C. és Disinger, J. (1994, szerk.): *Defining Environmental Education*. University of Michigan, Ann Arbor (Michigan, USA).
- Palmer, J. és Neal, P. (1998): *A környezeti nevelés kézikönyve*. InfoGroup, Budapest.
- Tompá Edit (2004): *Az erdei iskola lehetőségeinek pedagógiai szempontú elemzése [szakdolgozat]*.

TAKÁCS NIKOLETT

A pedagógus szakmai önreflexiójának szerepe énhatékonyságának alakulásában

BEVEZETÉS

Munkámban arra szeretnék rávilágítani, hogy a pályakezdő pedagógusok pályaszocializációjában mely területek azok, amelyek nehézséget okozhatnak énhatékonyságuk fejlődésében.

Kutatásom során egy főiskolai évfolyam óvodapedagógus hallgatóival készített 103 életinterjú elemzését végeztem el.¹ A szövegekben olyan utalásokat, kifejezéseket kerestem, amelyek az „ideális pedagógus” munkájára, személyére irányulnak. Ezeken keresztül bepillantást nyerhettem a hallgatók *belépő nézeteinek* természetébe.²

Kutatásom eredményeire alapozva kidolgoztam, valamint saját tapasztalataim alapján összegyűjtöttem és némileg átalakítva felhasználtam olyan „komoly játékokat”, amelyek a pedagógusok szakmai önreflexiók gyakorlatát segíthetik. Munkám második felében néhány ilyen játékról és kipróbálásuk tapasztalatairól számolok be röviden.

A PÁLYAKEZDŐ PEDAGÓGUS

Napjainkban már tudományos kutatások által alátámasztott tény, hogy az utóbbi években a pedagógusokkal szemben állított követelmények halmaza megváltozott, kibővült. Ez pedig nemcsak a társadalom pedagógusról alkotott képét, hanem a pe-

dagógus saját pedagógusképét is befolyásolja (OECD, 2007).

Az OECD vizsgálatai is azt a tendenciát mutatják, hogy a tanároknak az utóbbi időkből új szerepekben kell helytállniuk (2007).

E szerepek olyan kihívások elé állítják a pedagógust, amelyekre a korábbi évek tapasztalatai még nem készíthették fel. A változások a pedagógustársadalom egészét érintik.

A pedagógusok gondolkodását, s így közvetve későbbi pedagógiai tevékenységüket a felsőoktatásba való belépéskor magukkal hozott személyes pszichikus konstrukciók és nézetek befolyásolják leginkább (Dudás, 2005). A belépő nézetek rendszere a hallgató korai – óvodai, általános iskolai vagy akár középiskolai – személyes élmé-

a belépő nézetek rendszere a hallgató korai – óvodai, általános iskolai vagy akár középiskolai – személyes élményeiből táplálkozik

¹ E munkám kisebb vizsgálati egysége volt egy nagyobb pedagóguskutatásnak, amely a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karának Pedagógiai Műhelyében zajlik Dr. Hercz Mária vezetésével.

² Az alábbiakban idézett szövegrészeket mind ezekből az interjúkból valók. Az egy blokkban egymás után következő idézetek minden esetben más-más interjúalanytól származnak.

nyeből táplálkozik. Ezt a jelenséget kiválóan szemlélteti az általam elemzett interjúk nagy része is.

„Az alsós osztályfőnököm, Edit néni volt az a személy, akit imádtam, és csak úgy szívtam magamba minden egyes mondatát, amit elmondott órán. [...] Mert volt egyfajta kisugárzása, látszott rajta, hogy szereti azt, amit csinál, de persze, ezt még akkor nem tudtam felfogni [...] Mindent játékosan akart elmagyarázni, a hangján lehetett hallani, hogy nagyon sok türelme volt hozzánk, sosem volt dühös ránk, pedig eléggé csintalanok voltunk alsóban. Nagyon szeretnék én is ilyen kisugárzó egyéniség lenni...”

A hatékony oktató- és nevelőmunka egyik lényeges feltétele, hogy a pedagógus már pályája elején is tudatában legyen szakmája elvárásainak, illetve saját erejének és eszköztárának, amelyek a konkrét tevékenységek sikeres elvégzéséhez rendelkezésére állnak (Köcséné, 2009; Hegyi, 1996). Ebből kifolyólag feltelezhetjük, hogy a „jó pedagógus” stabil és reális szakmai énképpel rendelkezik. A hiteles szakmai énkép kialakítása azonban finoman szólva sem zökkenőmentes folyamat, és ezen a jelenlegi hazai pedagógusképzés egyirányú kommunikációs csatornája és a felsőoktatásban sajnos még ma is oly divatos frontális előadások nem képesek változtatni (Hercz, 2015). A hagyományos képzési rendszer nem segíti a pályára lépő pedagógusokat az őket érintő szakmai és társadalmi elvárások átélő megismerésében sem, így a kezdők saját belépő nézeteikre vannak bízva azok megítélésében.

„Mielőtt eldöntöttem, hogy óvónőnek jelentkezem, már az előtt is voltak elképzeléseim arról, hogy hogyan, és miképpen képzelem el magam.”

A gyakorlat az imént említett frontális felállással szemben egyre inkább azt mutatja, hogy azok a technikák és metodológiai fogások, amelyek a gyermekek nevelésében bizonyítottan hatékonyak, a felsőoktatásban is eredményesek lehetnek. Az oktatási rendszer megújításához nem elég a gyermekeket érintő oktató- és nevelőmunka megváltoztatása, szükség volna a pedagógustársadalom új szellemében történő felkészítésére is (Hercz, 2015).

Pályakezdőként a pedagógusok az őket érintő elvárásokat illetően gyakran a sötétben tapogatózva sokkal több feladatot,

sokkal több feladatot,
kötelességet éreznek
elsősorban vagy kizárólag
magukénak, mint ami
reális volna

kötelességet éreznek elsősorban vagy kizárólag magukénak, mint ami reális volna, mert nincsenek tudatában, hogy ezek terhét intézményi szinten megoszthatnák. A gyermekek fejlődési eredményességét tekintve is önmaguk

pedagógusi szerepét emelik ki; a szociális háttérrel, a szülők nevelésével, vagy az intézményi környezettel kevésbé számolnak.³ Ilyen mértékű teher vállalásával önmaguk számára állítanak – társak nélkül gyakran áthidalhatatlan – akadályokat, s ezáltal is erősödhet szakmai frusztráltságuk, bizonytalanabbá válhatnak énhatékonyaságukat illetően.

„Óvónőként amit mindenképpen szeretnék elérni, [...] hogy a gyermekek, akiket rám bízhatnak, szeressenek óvodába járni. [...] Az óvónőnek pótolnia kell az anyát is, [...] szeretetet is kell adnia és sugározni. [...]

³ A vizsgálatban a Dr. Hercz Mária (2007) által felvett kérdőíves adatokat használtam.

*Az egyik legnagyobb eredmény, amikor az óvónő is, akár a szülő, egy példaképpé válhat, akit sokszor próbálnak utánozni. [...] Az óvónőség tehát nem csak az óvoda épületén belül tart. Olyanná kell válni, amit nyugodtan utánozhatnak, eltanulhatnak. Meg kell tanulni az óvodán kívül hagyni adott esetben a magánéleti feszültséget. [...] Ezen kívül fontosnak tartom még egy adott csoportban észrevenni a bármilyen szempontból »extrém eseteket«, és ha a helyzet azt kívánja, más-
hogyan kezelni őket, mint a többieket.»*

A gyakorlati tudás hiányából ered az is, hogy pályája kezdeti szakaszán a pedagógus gyakran szembesül *viszátérő* problémákkal, nehézségekkel. Az egyik leggyakrabban emlegetett ilyen kezdeti nehézség a sokféleképp értelmezett fegyelmezési problémákkal kapcsolatos. Belátható, hogy az ilyesféle gondok gyakran szintén negatív énkép, önbizalomhiány kialakulásához járulnak hozzá. A gyakorlati tudás bizonyos hiányterületein megoldást nyújthat a pedagógus szakmai szempontú önreflexiós tevékenysége.

Amennyiben a pedagógus – akár egyéni munkaformában, akár mikrocsoportos tevékenységben – előre legyártott szituációkat futtat le magában, amelyeket bizonyos, megszabott szempontok szerint elemez, voltaképpen mesterséges körülmények között alakíthat ki nevelői gyakorlatába beilleszthető forgatókönyveket.

Minél stabilabb szakmai énképpel rendelkezik egy pedagógus, annál inkább biztosítva lesz számára a pályával való belülről kontrollált azonosulás, a sikeresség-érzés lehetősége.

voltaképpen mesterséges körülmények között alakíthat ki nevelői gyakorlatába beilleszthető forgatókönyveket

azok a szófordulatok is előkerültek, amelyek a pedagógus szerepét a szülői szerepekkel azonosítják

A PEDAGÓGUSIDEÁL ÁBRÁZOLÁSA A NARRATÍV ÉLETINTERJÚKBAN

Milyen is az „ideális pedagógus” képze? Hogyan lesz egy óvodapedagógusból, tanítóból, tanárból példakép?

„Egyszerűen kitűnt a tanárok közül, mindenkit jól ismert, nemcsak a személyiségeket, hanem családi hátterüket is. Figyelt mindenkire és anyáskodott felettük. [...] Az ő hatására szeretnék most én is pedagóguspályára lépni.”

A narratív interjúk elemzése során számos, a fentihez hasonló tartalmú, érzelmeiktől gazdagon áthatott fogalmazást olvashattam.

Érdekes, hogy e kifejezések és szinonimáik – *anyáskodik, második anya, tyúkanyó* – meglepő gyakorisággal jelentek meg az óvodapedagógus példaképek jellemzéseiben. Az ideális óvodapedagógus és tanító leírásában a gyakorta megjelenő jelzők, mint a *kedves, gyermekszerető, következetes, aranyos* mellett azok a szófordulatok is előkerültek, amelyek a pedagógus szerepét a szülői szerepekkel azonosítják. A probléma jelen helyzetben nem az, hogy a pedagógusok munkájukban ezeket a személyiségbeli

jellelgetességeket preferálják, hanem az, amikor a pedagógushallgatók ezeket egyben szakmai elvárásként hajszolják, így a legnagyobb jó szándékkal is egy szinte elérhetetlen, társadalmi értelemben is

multifunkcionális szakmai énképpé alakítanak ki önmaguk számára.

Az interjúk elemzése közben gyakran találtam utalásokat arra is, hogy a hallgatók már gyermekkorukban a pedagógus-

pálya felé kíváncsiak, sőt olyan fogalmazásokat is kaptam, amelyekben a hallgató született pedagógusszemélyiségként jellemzi gyermekkori önmagát:

„Mindkét óvónőmet nagyon szerettem, és saját bevallásuk szerint [...] »óvónői hajlamaim« már az óvodás évek alatt megmutatkoztak rajtam.”

„Zina néni »Tyúkanyónak« nevezett el, mert szerettem segíteni a többieknek, a gyámoltalanabbakkal pedig játszottam.”

Amellett, hogy ezek a hallgatók elmondásuk szerint már gyermekként tudták, hogy tanítók, óvodapedagógusok lesznek, több esetben olvastam olyan pályaválasztási indokoló kijelentést is, amelyben az interjúalany utal a családban lévő pedagógusokra is. Ez leggyakrabban az édesanya – de unokatestvér, nagynéni is szerepelt példaképként az általam megismert fogalmazásokban.

„Az én példaképem óvónőként és édesanyaként is az Anyukám. Ha valaha el tudom érni azt, hogy olyan pedagógus és anya legyek, mint amilyen ő volt, akkor én elégedett leszek az életemmel és önmagammal is.”

„Az ő [édesanya] hatására szeretnék most én is pedagóguspályára lépni, reményeim szerint egy katolikus óvodában, remélem én is akkora hatással leszek a gyerekekre, mint édesanyám, és én is hasonló módon belopom magam a szívükbe.”

A pedagógus-példaképek között kifejezetten az idősebb, tapasztaltabb, és a fiatalabb, kezdő pedagógusok ellentéteit célzó mondatokat, kifejezéseket is kerestem. A következő mondat jól szemlélteti

az általános tapasztalatomat az interjúk elemzése során: *„Egy fiatal, kedves, vidám és egy idősebb, szigorúbb óvónőre emlékszem.”* Érdekes jelenség, hogy azokban az interjúkban, amelyekben a pedagógus életkorát is megjelölik, a fiatal, kezdő pedagógusokat a *kedves, bájos, szép* jelzőkkel illették leggyakrabban – gyakorta külső, kisugárzást érintő tulajdonságokkal is –, az idősebb pedagógusok leírásához pedig gyakrabban társultak a *szigorú, következetes* jelzők.

Akár idős, akár fiatal pedagógust jelöltek meg példaképként, a legtöbb megkérdezett hallgató leírása megegyezett abban, hogy akkor lesz belőlük sikeres pedagógus az életben, ha majd szeretett példaképekre hasonlítanak. Az interjúk leírásai alapján sok esetben a gyermekkori példaképkövetés alakult szakmai mintakövetéssé a pályaválasztáskor.

„Ő volt a példaképünk. Próbáltuk azt csinálni, amit ő. Ha csatot tűzött a hajába, akkor másnap mi is így cselekedtünk. Vagy, ha például az egyik nap piros pólót viselt, akkor másnap én olyanba mentem óvodába.”

A példaképpel kapcsolatos kedves emlékek tudatos, szakmai újraértékelése nélkül azonban ezek az egyébként pozitív mintaként megjelenő tényezők a nézetek közé beépülve gyakran irreális elvárásokat hozhatnak magukkal a pedagógussal szemben.

„Szeretném, hogyha majd mikor én óvónéni leszek, ugyanígy felnézzenek rám, és mindig tudjak nekik újat mutatni, és hogy ugyanígy, ahogyan az én óvónénim sem okozott nekem csalódást soha, én se okozzak soha csalódást a gyerekeknek.”

az egyébként pozitív mintaként megjelenő tényezők a nézetek közé beépülve gyakran irreális elvárásokat hozhatnak magukkal

A KEZDŐ PEDAGÓGUS SZAKMAI ÉNKÉPÉNEK FEJLESZTÉSE

A pedagógus szakmai énképének fejlesztése, ezáltal énhatékonyaságának növelése az egyik leghatékonyabb módon a *szakmai önreflexió* által valósítható meg (Hercz, 2013). E tevékenységet illetően pedig feltételezhető, hogy a nem hagyományos módszerek a felnőtt hallgatók, sőt gyakorló pedagógusok képzése során is megnövelik az elsajátítás hatékonyságát. A gyermekek nevelése során alkalmazott újabb szellemű *tevékenykedtető* módszerek előnyei többek közt a többszörös befogadás, az elsajátított ismeretek interiorizálásának segítése, de gondolhatunk itt a módszerek adott játékoságára, személyes jellegére, amelyek általában az elsajátítási motivációra is pozitív hatással vannak. Most néhány olyan módszert mutatnék be, amelyek a játékoság, személyesség jegyében hivatottak a szakmai önreflexiót segíteni.

A számomra egyik legkedvesebb, általam kidolgozott önreflexió játék során a pedagógusnak két erdőt kell rajzolnia, összesen 11–11 fával. A lap bal oldalára a „Jelenlegi állapotom”, jobb oldalára pedig az „Ide szeretnék eljutni” cím kerül. Mindkét cím alatt ugyanazt a 11 tényezőt kell értékelniük. Bal oldalt minél magasabb fa áll egy tényezőnél, annál kompetensebbnek tartja magát az adott területen a pedagógus. Jobb oldalt a magasságok különbsége a célok közti preferenciákat mutatja.

A kipróbálásban két pályakezdő és két tapasztalt pedagógus vett részt. Egyikük föltette a

a pedagógus tudatosíthatja magában fejlődése menetét és mértékét, illetve elérendő céljainak esetleges változásait

kérdést: miért éppen erdőt kell rajzolnia? A válasz a fejlődés jellegében rejlik. Az erdő fejlődéséhez, gyarapodásához hasonlóan a pedagógus tudása is növekszik mennyiségében és minőségében, horizontálisan és vertikálisan is. A feladatlap adott időközönkénti kitöltésével a pedagógus *tudatosíthatja* magában fejlődése menetét és mértékét, illetve elérendő céljainak esetleges *változásait*. Az ideális az, ha egy

személy elvégzi az önvizsgálatot mint hallgató, majd pályája legelején már tanítónak vagy óvodapedagógusként, végül egyéves tapasztalatszerzés után ismét.

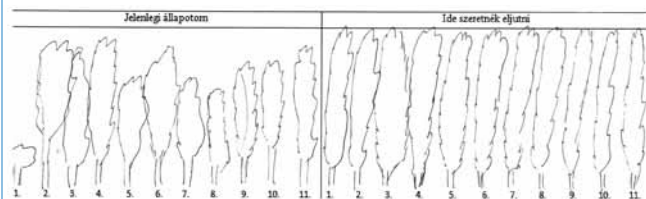
A kipróbálást követően, a megbeszélés során

felmerült, hogy a színek használatának (vagy nem használatának) is jelentése lehet, sőt a rajzok kidolgozottságát is meg lehetne figyelni. A feladatlapot minden kipróbáló nagyon jól fogadta, sok pozitív visszajelzést kaptam. Érdekes élmény volt, hogy az *Ide szeretnék eljutni* című mező kitöltése során még a tapasztalt kollégák is többet gondolkodtak azon, hogy mely területeket tartják leginkább fontosnak.

A másik, általam tesztelt módszer a szituációs kártyák alkalmazása volt, ezt

A vizsgált terület:

1. következetesség, szigorúság
2. emberség, kapcsolatteremtés másokkal
3. gyermekekkel való kapcsolat
4. szakmai tudás
5. módszertani változatosság
6. differenciálás
7. érdekesség, egyediség a nevelés, tanítás során
8. tervezés
9. szervezés
10. gondolkodási képessége
11. motiválás



hallgatókkal próbáltuk ki.

A módszert azért tartom jónak a pedagógus énképének fejlesztésében, mert általa a hallgató vagy gyakorló pedagógus felkészülhet a konkrét gyakorlatra, és az önelemzés, önreflexió terén is tapasztalatot szerezhet. A szituációs kártyák kipróbálása mikrocsoportos munkában történt, amely során az előre elkészített szituációs kártyák közül kellett véletlenszerűen húzni egyet. Például.: *Ön környezetismereti foglalkozást tervez tartani, amelyhez mikroszkópot szeretne használni. Eszközhányi miatt sajnos nem jut minden gyermeknek mikroszkóp. Mit tenne ebben a helyzetben? Milyen megoldási lehetőségek vannak? Válassza ki ezek közül az Ön által legjobbnak véltet! Miért emellett döntött?*

A szituáció bemutatása és elemzése után a megfelelő mérlegeléssel megoldást kellett találni az adott pedagógiai problémahelyzetre. A tevékenység során a hallgatók gyakran számoltak be saját, az adott helyzethez hasonló, kapcsolódó élményekről, amelynek megoldását (át)értékeltek a beszélgetés során. A szituációs kártyák repertoárja természetesen bővíthető saját

pedagógiai tapasztalat, helyi igények és egyéb szempontok szerint is.

A fent említett játékok kidolgozása mellett készítettem egy szakmai énkép vizualizálását segítő és a belépő nézeteket feltáró színezőt, amelyen bizonyos utasítások szerint kell eljárni a kép kiegészítése során, valamint kipróbálás előtt áll egy olyan módszerem is, amely segítségével a hallgatók óvodaképüket vagy iskolaképüket ismerhetik meg egy elképzelt intézmény saját tornapólójának megtervezésével. A Maslow-féle piramis mintájára pedig az ideális pedagógus, az éniideal tudatosítása történhet meg interaktív módon, szintén egyéni vagy mikrocsoportos munkában.

Az imént felsorolt módszerek mind-egyikét a tevékenykedtetés és az információk minél több csatornán történő befogadásának koncepciója mentén alkottam meg vagy választottam ki. Célom, hogy a hallgatók akár főiskolai, egyetemi kurzus formájában is találkozhassanak ezekkel a módszerekkel, hogy már pályájuk legelején megkezdhesék szakmai énképük fejlesztését, és ne belépő nézeteik fogságában induljanak el pedagógusi pályájukon.

IRODALOM

- Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3. sz.
- Hegyi Ildikó (1996): *Siker és kudarc a pedagógus munkájában – A pedagógiai képességek és fejlesztésük módja*. OKKER Oktatási Iroda, Budapest.
- Hercz Mária (2007): A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről. Letöltés: <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/578/> (2016. 05. 02)
- Hercz Mária (2013): Tanárjelölt egyetemisták „majdnem naív” pedagógiai gondolkodása a pedagógusokról és a tanításról. In: Buda András és Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a fenntartható fejlődés: VIII. Kiss Árpád Emlékkonferencia. Tartalmi összefoglalók*. Kiss Árpád Archívum Könyvtára – DE Neveléstudományok Intézete, Debrecen. 38.
- Hercz Mária (2015): Pedagógushallgatók pályaszocializációjának alakulása a tanítási gyakorlatokon. In: Major Éva és Veszelszki Ágnes (szerk.): *A tanárrá válás és a tanárság kutatása – A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 11. ELTE, Budapest. 9–27.
- Köcséné Szabó Ildikó (2009): A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei, és azok változása a képzés során és a pályára lépés első éveiben. Letöltés: <http://www.doktori.hu/index.php?menuid=193&vid=4419&lang=HU> (2016. 06. 06.)
- OECD (2007, szerk.): *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása*. Oktatási és Kulturális Minisztérium EU Kapcsolatok Főosztálya, Budapest.
- Sántha Kálmán (2007): A hatékonyság kulcsa: reflektivitás. In: Bábosik István és Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógus-mesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 291–298.

VANCSIK ANNAMÁRIA

„Lakjuk be a múzeumot!”

Olasz egyetemi gyűjtemények a múzeumpedagógia szolgálatában

„Amit hallasz, elfelejted, amit látsz, megjegyzed, de amit csinálsz, megtanulod.”
(Konfuciusz)

BEVEZETÉS

2013 nyarán – az Erasmus-program szakmai gyakorlati ösztöndíjának jóvoltából – az olasz egyetemi múzeumi gyűjtemények pedagógiai tevékenységével ismerkedtem, testközelből, a Bolognai Egyetem múzeumi szervezeténél, a Sistema Museale d'Ateneonál.

Ebben az írásban tapasztalataimról számolok be.

Az olasz egyetemvárosokban elterjedt szokás az egyetem társintézményeként, de autonóm módon működő múzeumi szervezetek alapítása. Ezek elsődleges célja, hogy összehangolják a különböző gyűjteményi egységek és helyszínek munkáját, funkcióik közül pedig kiemelt szerepet kapott az egyetemi kollektciók szakszerű megőrzése, illetve a múzeumpedagógiai tevékenység és annak népszerűsítése a városban és a régióban egyaránt.

Gyakorlati helyként a Fűvészkertet és a hozzá tartozó Herbáriumot (Orto

Botanico ed Erbario) jelölték ki számomra, ahol a teanövény történetét feldolgozó időszak kiállítás tervezésében és kivitelezésében vettem részt. A tárlat a *Camellia sinensis* múltját és jelenét ölelte fel, a fehér teától a feketéig, az első említésektől a különböző készítési eljárásokon át a japán,

kínai és angol kultúrában betöltött szerepükig. De nemcsak szöveges-képes dokumentumok, hanem gyönyörű cserepes teacserjék is körülvettek minket, egy japán alkotóművész házaspár pedig teafűből készített képeit

állította ki. A kiállításához kapcsolódva voltak ismeretterjesztő előadások, teakóstolók és természetesen múzeumpedagógiai foglalkozások is.

Ezzel párhuzamosan lehetőségem nyílt a könyvtári kutatómunkára és a szervezet többi gyűjteményének feltérképezésére. A vizsgálat egyszerre irányult a kiállítási koncepciók és a rájuk épülő múzeumpedagógiai foglalkozások forgatókönyveinek elemzésére. Mivel a szóban forgó tárlatok

elterjedt szokás az egyetem társintézményeként, de autonóm módon működő múzeumi szervezetek alapítása

többsége olyan, több száz éve berendezett impozáns palotaépületekben kapott helyet, ahol még az eredeti tárlók és kézzel írt tárgyfeliratok láthatók, a kiállítások tudatosan kevés módosításon estek át az elmúlt évtizedekben. Azt tapasztaltam

továbbá, hogy a foglalkozásokon használt metódusok is inkább múlt századiak, amennyiben néhány kivételtől eltekintve mellőzik a modern technológiát. Így az vált izgalmas kérdéssé, hogy ezeket a körülményeket, esetleges hiányosságokat hogyan tudják áthidalni a

csoportos munka során, valamint, hogy milyen eredménnyel járnak a hagyományos módszerek, hatékonyak és időtállóknak mondhatók-e még a 21. században.

Szerencsére az anyaggyűjtés nem zárult le a bolognai úttal, ugyanis néhány hónappal később a Campus Hungary rövid tanulmányút-ösztöndíjának segítségével Padovában, a Centro di Ateneo per i Museinél egészítettem ki az esettanulmányok sorát, mely néhány múzeumpedagógiai foglalkozás esetében alkalmat adott az összehasonlításra is.

MÚZEUMPEDAGÓGIAI MOZZANATOK BOLOGNÁBÓL ÉS PADOVÁBÓL

A Palazzo Poggi mint az interdiszciplinaritás székhelye

A Bolognai Egyetem központi épületeként, s egyben a Sistema Museale d'Ateneo székhelyeként is funkcionáló Poggi Palota jelentősége kétségtelen: az a hihetetlenül gazdag kollekció, melyet az épület emeleti

a foglalkozásokon használt metódusok is inkább múlt századiak, amennyiben néhány kivételtől eltekintve mellőzik a modern technológiát

termeiben, egészen pontosan húsz kisebb-nagyobb helyiségében őriznek, felbecsülhetetlen értékű, s nemcsak anyagi értelemben. A 18. század elején ebben az épületben alakult meg az a tudományos műhely (Istituto delle Scienze), mely nemcsak az

elméleti tudományok módszeres művelésének, hanem a korban még csak csírájában létező empirikus kutatások, kísérletezések első nyilvános színhelye is volt. Ennek hangsúlyozása és az ebből levonható következtetések minden foglalkozásnál ki-

emelt jelentőséget kapnak, áthatják az itt zajló múzeumpedagógiai tevékenységet. Az egzotikus természettudományos kollekció mellett láthatunk itt hajózási és hadtörténeti gyűjteményt, térképeket, glóbuszokat, boncasztalt, szülöszéket és különböző orvosi segédeszközöket abból a korból, mikor még az anatómia nem tagozódott be a tudományok közé; benézhetünk a sötétkamrába, illetve a kor kíváncsimainak megfelelően csillagászati megfigyelő toronnyal is rendelkezik az egyetemi épület. A különböző gyűjteményi egységek óriási mennyisége és változatossága miatt természetesen számos foglalkozás-tematika közül lehet választani a pedagógusoknak.

Ambra, egy ottani múzeumpedagógus alapelve az, hogy „*lakjuk be*” a múzeumot, érezzük otthonosnak a teret. Lehessen a lépcsőn ücsörögve hallgatni a tanár magyarázatát, vagy lehessen önállóan bókálászni és felfedezni a gyűjteményt, és akár lehessen a földön hasalva rajzolni, ha éppen az a feladat.

Első hospitálásom alkalmával a gyerekekkel a nagy földrajzi felfedezéseket dolgoztuk fel a térképgyűjtemény segítségével, majd iránytűt készítettünk tűből és parafadugóból. A foglalkozás nemcsak



a kronológiai adatokra, hanem *magára a problémára* koncentrált: az érdekességekre és a kontextusra. Szó volt az atlaszok készítésének módjairól és jelentőségükről, a tájolásukról, és együtt következtettük ki, hogy milyen hajózási és geográfiai ismeretekkel rendelkezhettek a 16. századi utazók, kereskedők.

A legbizarrabb foglalkozás, mely bennem a legmélyebb nyomot hagyta,

Az emberi test tanulmányozása címet viselte. Az egyik teremben őriznek ugyanis egy 18. századi szülészéket és különböző orvosi eszközöket, illetve számtalan viaszból készült kisbabát, prezentálva azok anyaméhben való elhelyezkedését

normális és rendellenes állapotban is. A cél egyértelműen a korabeli viszonyok ismertetése a gyerekekkel, hiszen ma már nem tudják elképzelni sem, milyen lehetett modern kórházi környezet nélkül szülni, abban a korban, mikor még az emberi test alapvető működését illetően szinte csak elméletek álltak rendelkezésre. Meghökentő és még számomra is megrázó másfél

hátrattett kézzel, kettes sorban és nagyon fegyelmezetten kell várakozniuk, amíg megkapják a piros vagy kék színű nyakkendőjüket

óra volt, de mivel a pedagógusok előre felkészítették a gyerekeket a nem mindennapi látványra és információkra, gördülékenyen zajlott az ismeretek átadása. A téma specifikusságából adódóan inkább beszélgetős, magyarázó jellegű tárlatvezetés felé hajlott a foglalkozás, de *Ambra* gondosan odafigyelt arra, hogy az információ mennyisége ne legyen megterhelő. Tudatosan hagyott időt az önálló nézelődésnek, jegyzetelésnek, esetleges kérdéseknek is – a fiatalabb korosztálynál pedig itt is előszeretettel használta a rajzoltatás módszerét, így a gyerekek kézzelfogható emléket is tudtak hazavinni a múzeumból.

Iskolai időutazás

A padovai Iskolamúzeum (Museo dell'Educazione) az Egyetem Pedagógiai Karának épületében kapott helyet, kivételesen nem palotaépületben. A legfelső emeleten egy játékokkal teli világba csöppennünk, az igazi attrakció viszont az, hogy a múzeum részeként berendeztek egy 19.

század végi tantermet is. Két múzeumpedagógus várja a kalligráfiai műhelymunkára érkező hatodik osztályos csoportot. Amíg az egyikük a több mint százéves játékokra és oktatási segédeszközökre hagyja rácsodálkozni a gyerekeket, a másik a

„színfalak mögött” korabeli tanító néinek öltözik és készíti elő a tintát, tollakat, papírokat. Mielőtt a gyerekek beléphetnének a tanterembe, az akkori elvárásoknak megfelelően hátrattett kézzel, kettes sorban és nagyon fegyelmezetten kell várakozniuk, amíg megkapják a piros vagy kék színű nyakkendőjüket. A táblára krétával, cikornyás betűkkel már előre fel van írva a le-



másolandó szöveg. A műhelymunka során ezt kell tintával papírra vetniük, valamint saját kútfőből megfogalmazni, hogy mi ragadta meg őket leginkább a múzeumban. Miközben dolgoznak, a tanító néni mesél nekik az akkori gyerekek életmódjáról, mindennapjaikról, öltözködési és táplálkozási szokásaikról, napirendükről. Mikor elkészültek és tudnak figyelni, előkerül egy korabeli iskolatáska is, melynek tartalmára együtt derítünk fényt. Múzeum-pedagógiai foglalkozások során ritka és alapvetően nem is releváns a gyerekek értékelése, ám ide tökéletesen illik: a szépíráshoz jegyet kapnak, egyenként kell kivonulni az osztályzatért – csakúgy, mint annak idején déd- vagy ükszüleiknek.

A Fűvészkert mint élő múzeum

„El kell ültetni a magot a gyerekekben, hogy szeressék, tiszteljék és óvják a természetet, és hogy nyitott szemmel járjanak a világban” – mondja *Doretta*, aki a Bolognai Egyetem Fűvészkertjében tart tematikus sétákat. Joggal mondhatná azt a pedagógus, hogy ezeket az alapelveket az iskola falain belül is tudatosítja a gyerekekben nap mint nap. Mennyivel nyújthat többet egy kertbejárás, mint egy iskolai biológiaóra? Nézőpont kérdése, hogy *többet-e*, de az biztos, hogy *másképp* sajátítják el a gyerekek a tananyagot, már csak a hely várá-

zsa, a növények közelsége és kézzelfoghatósága miatt is. A szó szoros értelmében viszont *több* ez a foglalkozás, mint egy szakóra, hiszen a múzeum-pedagógus nemcsak a

az biztos, hogy másképp sajátítják el a gyerekek a tananyagot

növények besorolására és biológiai sajátosságaira helyezi a hangsúlyt, hanem a helytörténetet, a Fűvészkert jelentőségét, létrejöttének okait is becsempészi a foglalkozásba.



kozásba. Így a látogatás felfogható egy rövid, de annál intenzívebb tanulmányi kirándulásnak is, ahol képet kap a csoport arról, hogyan kell elképzelni a 16. századi Bolognát és az európai tudományos életet. A foglalkozás ezen része pörgős, kvízműsorra hasonlító kérdezz-felelek formában zajlik. A séta közben terméseket is gyűjtünk, amelyeket a gyerekek elvihetnek az iskolába, és valamely művészeti órán kollázst készíthetnek belőlük.

Fosszilizáció gyereknyelven

A bolognai Museo Geologico „Giovanni Capellini” múzeumpedagógiai tevékenységét egy pedagógus házaspár vállalta magára. A férj, *Giuseppe* egy viszonylag ritka módszert használ a múzeumi tanításban: az első perctől az utolsóig színészkedik. A gyerekek érkezése előtt felveszi a mellényét, megtömi a zsebeit csigákkal, csontokkal, vagy éppen dinoszaurusz-ürülékkel

dítani. A múzeumpedagógus a fossziliák kézbeadásán túl kiemelt hangsúlyt fektet az ismeretek rögzítésére: minden fontos idegen szót, és annak tömör definícióját megismétlünk háromszor, s a foglalkozás során váratlan pillanatokban újra fel is kell idézni azokat.

Elide, Giuseppe felesége már egészen más módszerrel építi fel a másfél órát: az elején például – a téma megalapozásaként – előszeretettel vetít le egy mesefilmet a Föld keletkezéséről, valamint a leletanyagokon kívül szívesen használ még memória- és társasjátékokat, feladatlapokat is.

Ezeket a segédleteket ketten találják ki és készítik el, törekedve arra, hogy a gyerekek az iskolába visszatérve és további tanulmányaik során is hasznosíthassák azokat. Férj és feleség eltérő módszerekkel dolgoznak, mégis

mindketten óriási érdeklődést és kimagasló aktivitást tudnak kiváltani a gyerekekből.

Régészkedés a múzeum falain belül

Feltételeztem, hogy a középiskolás korosztálynak általában nehezebb újat mutatni, lekötöni, lenyűgözni őket. A padovai Régészeti és Művészeti Múzeum (Museo di Scienze Archeologiche e d'Arte) mini-átváltása viszont telitalálat volt számukra. A rövid, ám informatív és interaktív elméleti alapozás során képet kaptak a gyerekek arról, hogyan is dolgozik egy régészeti kutatócsoport, milyen eszközöket használnak, ezeket kézbe is lehetett venni, és egy önként jelentkező belebújhatott egy régész ruhájába. Eközben a másik múzeumpedagógus előkészítette a „terepet” a kiállításon: különböző talajrétegeket helyezett el a ter-

ráriumokba, elrejtve a kiásandó miniatűr műtárgymásolatokat. Két csapatban kellett dolgozni a gyerekeknek, írnokot kellett választani maguk közül, aki az ásatási naplót vezette, a többi ásott, megfigyelt, azonosított. Különös figyelmet kellett szentelniük annak, hogy minél precízebben írják le a megtalált csontok és használati tárgyak jellemzőit, következtesse a korukra, és feltárják a köztük és a talajrétegek közti összefüggéseket. Közben természetesen kérdezhetek, odahívhatták a múzeumpedagógusokat, tehát a szakmai segítségre maximálisan számíthatnak. Végül egyesült a két csoport, és közösen ellenőrizték le az ásatási naplókat. A foglalkozás után véletlenül tanúja voltam annak, ahogyan az egyik fiú nagy átéléssel meséli a tanárának: „Sokat olvastam és filmeket is néztem a régészek munkájáról, és hogy milyen úton kerülnek a múzeumba a tárgyak, de így sokkal közelebbinek érzem magamhoz az egészet. Eddig olyan unalmas volt és nyűg, ha múzeumba kellett menni, most már más szemmel nézek a kiállított tárgyakra.” Azt gondolom, ez ékes példája annak, mikor a konfuciuszi bölcelet mondanivalója, a „csinálok és megértettem” jelentősége a gyakorlatban megmutatkozik.

írnokot kellett választani maguk közül, aki az ásatási naplót vezette

nagyon hasznosnak tartják a múzeumok pedagógiai tevékenységét

KONKLÚZIÓK

Az Olaszországban tapasztaltak határozottan rámutattak arra, hogy kellő tudatossággal és kreatív ötletekkel kiküszöbölhetők a körülmények okozta nehézségek. A foglalkozások, műhelymunkák minimális anyagi ráfordítással valósultak meg, a hangsúly a módszertani ügyességen volt. A hospitálások után sikerült beszélgetést kezdeményeznem néhány kísérő pedagógussal is; megerősítésül azt hallhattam tőlük, hogy nagyon hasznosnak tartják a múzeumok pedagógiai tevékenységét. Ahogy elmondták, nagy segítség számukra, hogy az adott foglalkozás bevezeti vagy kiegészíti, esetleg egy új aspektus felől közelíti meg a kijelölt témát, s az információk természetesen más tantárgy óráin is hasznosíthatók; a tankönyvek fotóit, illusztrációit pedig elevenné teszik az eredeti források, leletek, tárgyak közelsége, élvezetessé téve az esetleg szárazabb ismeretek átadását. Többben meggyeztek: a gyerekek szociális készségei is láthatóan fejlődnek, a csoport tagjai jobban odafigyelnek egymásra egy-egy interaktív múzeumlátogatás után.

Otto von Guericke jelmezében

Balázs Szabolcs
(1989 – 2015)

szegedi egyetemi hallgató emlékére

Az Új Pedagógiai Szemle a 2014/2015. tanévi OTDK Sárospatakon rendezett Tanulás- és Tanításmódszertani, Tudástechnológiai Szekciójára zsűrijével egyetértésben két különdíjának egyikét a verseny előtt két nappal elhunyt egyetemi hallgató emlékének ajánlotta.



1.

Volt egy tanítványom. Balázs Szabolcsnak hívták.

2011 szeptemberében feltűnt karunkon egy érdeklődő, szorgalmas, jó képességű hallgató az általános fizika kurzuson, s azonnal szerepet vállalt a Kutatók Éjszakája szeptember végi tanszéki rendezvényén. Légnyomással kapcsolatos kísérletek bemutatása volt a feladata, drámapedagógiai megközelítésben. Otto von Guericke jelmeze –

úgy döntött, hogy a matematika–fizika szakos tanári pályát választja hivatásául

17. századi német természettudós, a légszivattyú megalkotója, Magdeburg város polgármestere volt – már Szabolcsra készült. Hallgatótársaival – a nevük Arkhimédész, Galilei és Newton – négyesben nagy sikert arattak előadásukkal.

Szabolcs narancsvörös talárjában azután sokat szerepelt a Szegedi Tudományegyetem tudománynépszerűsítő rendezvényein. Önzetlenül és fáradhatatlanul, egyre több kísérlettel, mind szerteágazóbb tudással, finomodó stílussal, egyre nagyobb magabiztossággal jelent meg nézői, hallgatói előtt. A fizika mellé felvette a matematika minor szakot és úgy döntött, hogy a matematika–fizika szakos tanári pályát választja

hivatásául. Komoly fizikatörténeti búvárkodás alapozta meg s tette különösen értékesé a légnymás témaköréből írt szakdolgozatát. Majd lelkesedéséből semmit sem veszítve kereste tovább a

szakmai kiteljesedés hallgatói státusz adta lehetőségeit. Már-már a katedra másik oldalán állók felelősségével kutatta a témához illő, módszertanilag egymásra építhető

fizikafeladatokat. Gondolatait egy tudományos diákköri dolgozatban összegezte.

Az országos konferencián tartandó prezentációját időben feltöltve az OTDK megfelelő felületére, úgy éreztük, becsülettel felkészültünk. A péntek délutáni, minden részletre kiterjedő megbeszélés után elköszöntünk: a kísérleti eszközök összecsomagolva, már csak a szerdai indulásra várunk... irány Sárospatak!

Az indulás előtt két nappal – húsvéthétfő reggelén – egy máig felfoghatatlan telefonhívás: Szabolcs meghalt.

A pataki konferencia ünnepélyes megnyitójának idejében temették. A fájdalom irracionális, a veszteség feldolgozhatatlan mind a szülő, mind a mentortanár, mind a hallgatótársak részéről.

Ennek a fizikaórának vége van. Otto von Guericke jelmezét egy darabig nálunk most senki sem ölti magára. Ez a házi feladat most nagyon más, mint az eddigiek, és nagyon nehezen teljesíthető: továbbadni Szabolcs lelkesedését, hitét, elkötelezettségét és mindent, amit képviselt.

Kedves Szabolcs! Nagy szeretettel tanítottunk és hallgattunk téged. Köszönjük az együtt töltött időt. Emlékedet megőrizzük!

Farkas Zsuzsanna
tanszékvezető főiskolai tanár
SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Általános és Környezetfizikai Tanszék

2.

Balázs Szabolcs a Herman Ottó Kollégium lakója volt. Csak szeretni lehetett őt. Jelenléte a kollégiumi rendezvényeket szebbé, vidámabbá varázsolta.

Önzetlenül és a legnagyobb örömmel vállalta a különböző programok szervezési

feladatait, és részt is vett azokon. A Kollégiumi Bizottság tagjaként is sokat tett a kollégiumért. Mint könyvtáros számos hallgatót szolgált ki; maga is sokat olvasott, az orosz szépirodalmat kedvelte leginkább.

Szabolcs nagyszerű barát volt, akinek humora páratlan, életfelfogása összetéveszthetetlen. A kollégium lakói bizton számíthattak rá, ha a segítségét kérték. Lehetett az egy apró dolog, vagy éppen egy bonyolult fizikai probléma, Szabolcs mindig örömmel segített, és tette ezt úgy, mintha a világ legertermészetesebb dolga lenne. Olyan tanár vált volna belőle, akit a tanítványai tisztelnek tudásáért, és szeretnek emberiségéért miatt.

A közösség élete, most, hogy elment közülünk, sokat veszített fényéből. Hiánya az egész kollégiumot megviseli. Sok barátja volt, mindannyian értetlenül állunk a tragikus veszteséggel szemben. Idővel a fájdalom talán enyhülni fog, s felidézve a Szabolcshoz köthető emlékeket, minden bizonnyal lesznek olyanok is közöttük, amelyek mosolyt csálnak az arcunkra. Ő is így szeretné, hogy ne szomorkodjunk.

Drága Szabolcs! Mély fájdalommal búcsúzunk Tőled, nyugodj békében!

A Herman Ottó Kollégium lakói

3.

BALÁZS SZABOLCS

Otto von Guericke a fizikaórán – Légnyomással kapcsolatos kísérletek és feladatok közép- iskolák diákok számára¹ (részletek)

Egy találmányt, s az azt övező tudomány-területet közvetlen, színpadi formában mutathatjuk be, ha a találmány megalkotóját, a fizikusnak nevezett „éteri” lényt hús-vér emberré varázsoljuk. Ekkor a vázolni kívánt fizikai problémát már történet övezi, az konkrét, létező személyhez kapcsolható, akit – akár csak bárki más

– kudarcok, töprengés és végeláthatatlan próbálkozások sorai vezettek sikerhez, egy-egy találmány megalkotásához.

a fizikusnak nevezett „éteri”
lényt hús-vér emberré
varázsoljuk

A Kutatók Éjszakája az Európai Bizottság támogatásával 2008 óta Európa-szerte, minden év szeptemberének végén megrendezett, egész napos, fesztivál-jellegű eseménysorozat. A rendezvényre 2010 őszén a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Általános és Környezetfizikai Tanszékének tanszékvezetője, Dr. Farkas Zsuzsanna tanárnő érdekes és egyedülálló programot hirdetett *Fizika a színpadon – Tudósok csarnoka* címmel. Ezen első alkalommal a tanárnő három MSc-szakos hallgatójával arra vállalkozott, hogy színpadi jelenettel idézzék meg a fizikatörténet óriásait. Arkhimédész (*Major Balázs*), Galileo Galilei (*Nagy Andrea*) és Isaac Newton (*Gajdos Tamás*) „személyesen” mutatta be felfedezéseit és kísérleteit a

tanszék előadótérképében, ahol még az állóhelyeket is elfoglalta az érdeklődő közönség. Zömében általános és középiskolások. A 2011-es előadáson – személyemben – már Otto von Guericke is jelen volt.

Otto von Guericke német tudós, Magdeburg polgármestere, s az első légszivattyú megalkotója polgármesteri teendői mellett magánkutatásokkal töltötte idejét. Számára a légköri nyomás és a vákuum fogalma magától értetődött; ha egy térrészből eltávolítjuk a levegőt (vagy éppen a vizet), akkor ott vákuum keletkezik. [...] Fémgömböket készíttetett, melyeket az utókor *magdeburgi féltekék* néven ismer. 1654. május 8-án Regensburgban a Német-római Birodalom császá-

ra birodalmi gyűlést tartott, ahol különféle látványosságokkal szórakoztatták az egybegyűlteket. Itt Guericke légszivattyúja segítségével már kézzel foghatóan be

tudta bizonyítani a légkör nyomását. Mutatványáról a következőt jegyezte fel: *„rendeltem egy börgyűrűt, terpentínben oldott viasszal itattam át, hogy ne eressze át a levegőt. Ezt a gyűrűt a félgömbök közé illesztettem és a gömbből gyorsan kiszivattyúztam a levegőt. Eközben a félgömbök oly erősen tapadtak a börgyűrűhöz, hogy azokat nyolc-nyolc ló vagy egyáltalán nem tudta szétválasztani, vagy csak nagy erőfeszítés árán. Amikor a gömb kettévált, agyúlövéshez hasonló erős hang hallatszott.”*

A tudomány szempontjából Guericke legnagyobb érdeme a légszivattyú megalkotása, illetve az időjárás és a légnyomás közötti kapcsolat kimutatása. Kortársaival gyönyörű kísérletekkel bizonyították, hogy

¹ A dolgozat a 2014/2015-ös tanévi OTDK-ra készült, Balázs Szabolcs Sárospatakon mutatkozott volna be vele.

egy levegőtenger alján élünk, s a „horror vacui” ókori elméletét a fizikához illő determinizmussal rombolták le, helyére új tudományágat építve. De Guerickének a világon mindenről volt mondanivalója!

Experimenta Nova (ut vocantur)

Magdeburgica de Vacuo Spatio (Új magdeburgi kísérletek a légüres térben) c. műve hét fő fejezetből áll. Az első a világrendszerről általában, a második az üres térről, a harmadik erre vonatkozó saját kísérleteiről, a negyedik az elektromosságról és világerőkről, az utolsó három rész a Földről, a Holdról, a bolygókról és az állócsillagokról szól. Ábrákat láthatunk a heliocentrikus világból, csillagászati megfigyelésekről; optikai szerkesztésekről.

Guericke a teret végtelennek tartotta és úgy gondolta, hogy azt a miénkhez hasonló világok népesítik be.

az előadás egésze
fizikatörténeti szála
fűzte a témához tartozó
kísérleteket és feladatokat

A Kutatók Éjszakáján a 17. századi tudósok jellegzetes öltözkébe bújva Guericke felfedezéseit igyekeztem bemutatni a publikumnak úgy, hogy a „láthatatlan és érezhetetlen” levegőt láthatóvá és érezhetővé tegyem a mesterségesen előállított vákuum minőségi vizsgálatával. Az előadás az érdekességre, a látványosságra törekedett, megfelelve a fizikusi pontosság követelményeinek. [...] Az egyes szám, első személy („Én fedeztem fel a...”) használata a tudósokat, a felfedezéseket és a fizika törvényeit átélhetőbbé tette az előadás résztvevői számára. [...] Az előadás egésze fizikatörténeti szála fűzte a témához tartozó kísérleteket és feladatokat. Ezen a szálon haladva a gondolat-kísérletek nagyszabású, nehezen vagy egyáltalán nem megvalósítható körülmények, képzeletbeli szélsőségek közé tereklik a diák gondolatait, így segítve benne az összefüggések képének egyéni kialakítását – s a történet a felfedezés szerteágazó útját is láttatja.

Az előadás egy pontján üvegharang alá egy kevés levegőt tartalmazó, a nyílásánál elköttölt lufit helyeztünk. A bura alól kiszivattyúzva a levegőt a lufi folyamatosan nő, „felfújja magát”. A lufiban lévő levegő nyomása egyre nő az őt körülvevő zárt rendszer nyomásához képest – ennek köszönhető a növekedés. Ugyanez a kísérlet elvégezhető egy nyúlékony (laboratóriumi) gumikesztyűvel is. A lufihoz hasonlóan becsomózott véggel helyezzük a kesztyűt a bura alá, mely, mint egy életre kelt kézfej, nyílik szét és nő egyre nagyobbra. [...] A Regensburgban bemutatott kísérletet műanyag félgömbökkel játszottam újra, légszi-

vattyút használva. A szivattyúhoz vezető gumicsövet el is lehetett távolítani szivattyúzás után, így a közönség bátran vetélkedhetett a félgömböket összeszorító légnyomással. [...] Ha

csökken a folyadékfelszínre nehezedő levegő súlya, akkor a folyadék (pl. a víz) forráspontja 100 °C alá csökken. A telített vízgőz nyomása így hamarabb eléri az őt körülvevő rendszer nyomását. Ezt a kísérletet könnyű elvégezni egy bura alá helyezett, szobahőmérsékletű vízzel töltött lombikkal. A szivattyú bekapcsolásával azonnal megkezdődik a buborékképződés, és másodperceken belül látható a szobahőmérsékleten forró víz. [...] Látványosan bizonyítható az is, hogy a hang nem terjed légüres térben. Az üvegbura alatt működésbe hozott csengő hangját, igaz, tompán, de halljuk. A levegő fokozatos kiszivattyúzásával a csengés hangereje csökken, majd teljesen elfogy. Hisz a hang mechanikai hullám, terjedéséhez valamely rugalmas és folytonos közeg szükséges, legyen az levegő, víz, acélgerenda. A kísérlet elvégezhető mobiltelefonnal is – érdekes, ha éppen a közönség egyik tagja telefonálhat a közeli

vákuumba. A Kutatók Éjszakáján is eképp tettünk. Így beláthattuk azt is, hogy a hanggal ellentétben az elektromágneses hullám terjedéséhez nincs szükség közvetítő közegre, hiszen mobiltelefonunk változatlanul fogadta és küldte a kb. 900 MHz-es frekvenciájú hullámokat.

A problémamegoldás olyan helyzet, melyben a célhoz vezető utat nem ismerjük, ám a rendelkezésünkre álló ismereti, tapasztalati, gondolkodási sémákat alkalmazva megkonstruálhatjuk a hidat a kezdeti (problémafelvetés) és a végállapot (megoldás) között. Ezt a hidat minden diák leginkább maga képes megalkotni önmagában.

A tudósok megszemélyesítése 2011-ben is nagy siker lett, s egyetemi tanulmányaim során lehetőségem nyílt számos további, a fizika népszerűsítését (is) célzó ismeretterjesztő programon szerepelni. 2012 szeptembere óta Szegeden több ismeretterjesztő előadáson voltam Otto von Guericke; a Kutatók Éjszakáján, a Fizika

érdekes, ha éppen a közönség egyik tagja telefonálhat a közeli vákuumba

tanítás közben tanulunk a legtöbbet

Napján, a Pályaválasztási kiállítás és vásár rendezvényén az Ifjúsági Házban és a Múzeumok Éjszakáján. Ezen kívül az Agórában, a Játsszunk Tudományt! foglal-

kozásokon játékos kísérletekkel mutattam be a fizika törvényeit az általános iskolás korosztálynak. A *Képes Ifjúság* nevű vajdasági hetilap részére *Érdekes fizika-feladatok* című rovatot

írtam, saját ötlet alapján, a középiskolás korosztálynak.

Jövőbeli célom elsősorban az, hogy e dolgozatban szereplő ismeretterjesztő és oktatóanyagokat interaktív táblára is elkészítsem. Továbbá célom újabb kísérletek és mérési feladatok kidolgozása, nem csupán

a közoktatásban szereplő diákok részére, hanem a felsőoktatás résztvevőit is megcélozva. Személyes tapasztalatom az, hogy tanítás közben tanulunk

a legtöbbet, s ezen oknál fogva mindig szívesen veszek részt a fizika népszerűsítésében, s minden tőlem telhetőt megteszek, hogy a fizikus gondolkodásmód örökítését segítsem.



GYIK40 Léggömb, felhők és egy úr Párizs és Budapest fölött, régi levelekből álló ég alatt



(GYIK40) „[...] *A gondolatok logikus sorában hirtelen felbukkan egy emlék: aktuális funkciója nincs, jelentése annál gazdagabb.*” Ez a tojástempera-festmény gyakran jut eszembe. Munkás hétköznapiokról titkos, unalmas-csodálatos történeteket suttogó szürke-sárga gazdasági udvaron szénázni hajol egy fekete ló. Mellette égő piros párja. A háttérben két kiskapu, a mezőre és az égre nyílnak. Elöl mindig megújuló konyhakert (vagy mindenkorra kész koporsó). Messzebb sötét erdő szimatol. Neszek muzsikálnak. A pillanat tökéletes. A nézőpont az elnémuló leleskedőé. A lovakon nincs kantár, nyereg. Mennének? Maradnának? Krúdy *Álmoskönyvében* a piros ló: utazás szerelmesünkkel. És ha ez nem álom? Balra a spakli – hogy nem vetted észre? – kicsoda *látvány* a didaxis hipnózisa helyett! Szívesen építenél te is egy *ilyen* gazdasági udvart, ugye? Szívesen maradnál, éppen azért, mert az, hogy építünk, *nem az*, ó, nem, aminek mondják.



(GYIK40) „Az »új képkorszak« *gyermek*i [...] számára a vizuális nyelv a gondolatok, ismeretek és hangulatok közlésének természetes módja.” Amikor pedig az embernek (végre-végre) nincs gondolata, ismerete, sőt, hangulata sem, és nem közölne semmit, hanem inkább harag nélkül elbújna egy-egy *korszak* elől, ami úgyis mindig saját magáról beszél – nos, akkor el lehet rendezni bizonyos dolgokat bizonyos helyeken. Képzeld csak el! Már tárgyakká engesztelődött egykori élők gyűlnek össze általad. Koncentrálj, fűlelj, hallgatózz. Nem is hinnéd, miféle meséket tud egy-egy *rend*, és hogy hányféle rend van. Nem kell akarnod: minden forma egyben saját mondanivalója is. Mi nem teszünk hozzá semmit, csak rendbe öleljük, hogy a rendre vágó emberiség is fűleljen, hallgatózzon, és tetszen neki. Mi is rendre vágó emberiség vagyunk, nekünk is tetszik, persze. Hiába, amiről nem lehet beszélni, arról alkotni kell.



(GYIK40) „Kortársaktól és klasszikus mesterektől merít a tanuló, az elitkultúra jellepeiből és a csak az egyén számára jelentős, köznapis jelekből, a tömegkultúra ikonjaiból egyaránt építhet saját alkotást, melyet osztálytársaival és tanárával megvitat, értelmez.” Egy bizonyos Anna néni jelei családjának nem kellett. Sem az emlékek, sem a történetek; lomtalanításkor kitették mind egy ládában. A műhelybeliek – gyerekek, felnőttek – újraképzelték, újrajátszották, újrakonstruálták. Történik-e másképp máskor? De történik-e mindez figyelemmel? Merthogy rizikós a dolog: mesevilágot építünk valódi élet és halál történeteiből, mégpedig másokéból. *Tanulók* vagyunk, tanuljuk az empátiát jól-rosszul, egész lényünkkel odafordulva, ahogy a jeleket rakosgatjuk. Tudunk-e figyelni valóban? Szépen szétszálazni emléket és életet. Talán igen. Kigubancoljuk és lesimítjuk, amit kell. Ami emlék, ahhoz hűek vagyunk, abból kollázs lesz, időtlen. Aztán éljük az életet, bőröndöt ragadunk, újraindulnak bizonyos utazások, valakinek Párizs megint Párizs, Budapest megint Budapest. Számoljuk a perceket. Ezek már a mi emlékeink lesznek, belőlünk fonódnak gubancá.





RADNÓTI KATALIN – ADORJÁNNÉ FARKAS MAGDOLNA

Milyen napjainkban egy fizikaóra?

Óralátogatások margójára

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

A fizika fontos a továbbtanulás, a mérnöki, a műszaki-természettudományos szakember-utánpótlás szempontjából, melynek alapja a diákok számára a megfelelő fizikaóra. Napjainkban a fizika nem kedvelt tantárgy, a felsőoktatás fenti területeire érkező hallgatók száma kevés, és sajnos tudásszintjük sem megfelelő. Ezért a hiányos felkészültséggel érkezők számára felzárkóztató foglalkozásokat kell tartani, rendes egyetemi kurzusaikon túl. (Radnóti, 2007). A helyzet javulásának feltétele a megfelelő számú és jól képzett fizika-tanár. A 2006-ban kötelezően bevezetett kétciklusú tanárképzési rendszerben nagyon lecsökkent a fizika-tanári diplomát szerző hallgatók száma. Az osztatlan szaktanárképzés visszaállítása jó iránynak mutatkozik.

A tanári munkában kiemelten fontosnak tartjuk az alapórákra való koncentrációt, mivel a kötelező tananyag megfelelő színvonalú és érdekes feldolgozása alapozza meg a diákok érdeklődését.

Írásunkban egy óralátogatás-sorozat tanulságairól számolunk be. Az újonnan bevezetett osztatlan tanárképzéséhez óralátogatások is tartoznak. E kurzus keretei között sok tanárt kerestünk fel a hallgatókkal együtt. Az elmúlt évben így húsz, közoktatásban, nem vezetőtanárként dolgozó

fizikatanárnál tehattünk óralátogatást. Ezek mellett szakmódszertanos oktatóként figyelemmel kísérve a hallgatók tanítási gyakorlatát, nagyon sok vizsgaórát, illetve hallgatói bemutatóórát látogattunk meg a hosszú évek alatt, illetve szaktanácsadóként sok iskolában jártunk. Ezek tapasztalatait kívánjuk megosztani az olvasókkal.

Bár az általunk látogatott órákból nem lehet átfogó képet alkotni a magyarországi fizikatanításról, mégis sok tanulsággal szolgálnak. Mi budapesti és ezen belül is az

egyetemtől nem nagyon távoli iskolákat választottunk ki, valamint olyan tanárokat, akik több éves tanítási gyakorlattal rendelkeznek és az átlagnál képzettebbek, nyitot-

tabbak az új módszerek alkalmazására.

Többen közülük tevékenyen részt vesznek tehetséggondozásban, tanulmányi versenyek szervezésében és lebonyolításában, pedagógiai kutatásokban, tankönyvírásban, illetve működnek érettségi elnökként, tanfelügyelőként, szakértőként, vagy az iskolájukban vezetőként. Pedagógiai munkájukkal néhányan jelentős szakmai díjakat is kiérdemeltek. A kiválasztott iskolákban a tanulók is általában motiváltabbak, fegyelmezettebbek.

Jelen írásunkban az általunk látogatott fizikaórák tapasztalatait dolgozzuk fel.

az egyetemről nem
nagyon távoli iskolákat
választottunk ki

Az óralátogatások során két fő *megfigyelési szempontunk* volt.

1. Mivel a tanórákon alapvetően új információkat dolgoznak föl, ezért elsődleges szempontunk volt az, hogy megfigyeljük, a tanárok milyen mértékben érvényesítik a *természettudományos megismerés* alapvetéseit?
2. Másik fontos (ténylegesen minden szak tárgy esetében fontos elem) a *tanulók gondolkodásának fejlesztése*. Tehát milyen mértékben képesek a tanárok a fizikaórákon fejleszteni a tanulók gondolkodását? Mennyire jut szerephez ez a fejlesztési terület, és milyen mértékben uralja a tanórát a minél több ismeret átadása, az új fogalmak, törvények memorizálása, azok gyakorlása?

Ténylegesen ez a két elem áthatja egymást, hiszen a természettudományos megismerés komplex folyamatának érvényesítése önmagában is komplex gondolkodást feltételez.

Hipotézisünk szintén két pontban foglалható össze.

1. A tanórákon inkább az új fogalmak *memorizálásán* van a hangsúly, és a kifejezetten gondolkodásfejlesztő elemek csak ritkábban tudnak megjelenni, hiszen nagyon sok tananyagot kell feldolgozni a tanórákon.
2. A természettudományos megismerés során fontos szerepet tölt be a kísérlet, melyet a tanár vagy a diákok végeznek el, vagy ha erre nincs lehetőség, akkor hivatkozás van rá, azonban az *ismeretszerzés teljes menete nem jelenik meg* a tanulók számára.

A LÁTOGATÁSOK TAPASZTALATAI

Tervezés és megvalósítás

A legtöbb tanár az óra tervét hosszabb-rövidebb óravázlat formájában írásban is rögzíti, több helyen ezt meg is osztották velünk. A témakör helyét a tananyagban a

tanterv, illetve a tanmenet pontosan kijelöli. A témák közötti **folytonosságot** az előző órákon feladott és az adott órán számon kért házi feladat, gyűjtőmunka biztosítja. Erre sok jó példát láttunk.

Az egyik hatodik évfolyamra járó csoport tanulói számára például az volt a feladat, hogy keressenek a lakásban olyan tárgyakat, amelyeket vonz a mágnes és olyanokat, amelyeket nem. A tanulók sokféle tárgyat megvizsgáltak otthon ebből a szempontból. Az órán a tanár segítségével tisztázták, hogy nem a tárgyak, hanem az anyagok tulajdonsága a mágneseszehetőség. Ezután két csoportba sorolták az otthon megvizsgált anyagokat. Ez a feladat jó példa volt a fogalmak (tárgy – anyag) szétválasztására is.

Az általunk végignézett órákon jó volt az arány a tanári magyarázat, a kísérletek és a gyakorlás között. A legtöbb esetben váltakoztak a különböző tevékenységek az órán. Általánosságban elmondható azonban, hogy az órák nagy részében a frontális munkaforma dominált. Ez nem feltétlenül azt jelentette, hogy a tanár egész órán magyarázott, inkább a kérdve kifejtés módszerét alkalmazták a kollégák, igyekezvén abba minél több diákot bevonni.

A diákok csoportos munkája általában kísérletes jellegű volt, melyet közös megbeszélés követett.

jó volt az arány a tanári magyarázat, a kísérletek és a gyakorlás között

Amikor a téma miatt szükséges volt, minden esetben végeztek kísérletet/ mérést a tanárok vagy a tanulók, így láttunk például kísérletet az elektromos ellenállás hőmérsékletfüggésének kimutatására, az impulzus-megmaradás törvényének igazolására sínen mozgó kiskocsik ütközéseit tanulmányozva.

A Bernoulli törvény szerint egy közeg áramlásakor (például víz vagy levegő) a sebesség növelése a nyomás csökkenésével jár. A törvény alkalmazásának bemutatásakor a tanár egy érdekes kerettörténetet mondott el a diákoknak

Győzőről, aki mindig győzni akar. Pl. amikor közeledik a metró, mindig a biztonsági sávon belülre áll, nem törődve a figyelmeztetéssel. De miért is nem szabad ott állni? A kísérletben

egy könnyű bábu a biztonsági sávban tartózkodó embert modellezte, mely egy lap előtt állt. A lap és a bábu közé szívószállal levegőt fújt a tanár, és a diákok láthatták, hogy a levegő áramlásakor a bábu a lap felé mozdult el. A kísérlet a törvényt is igazolta, s egyúttal a biztonsági sáv szükségességét is.

Egy másik órán a transzverzális hullám hullámhosszána meghatározása volt a diákok feladata. Ehhez a diákcsoportok (2–3 fő) egy-egy nagyrugót kaptak és nekik kellett a mérési eljárásn gondolkodni. Közös „ötletelés” következett. A tanár jelezte, hogy például az is nehézséget jelent, hogy a hullám mozog. Ebből többen rájöttek, hogy fényképet kellene készíteni. A tanár ezt meg is erősítette, tehát a diákok okostelefonjukkal készítsenek fényképeket. De még mire van szükség? És miként készítenek el a képeket? – hangzottak el a további kérdések. Majd közösen megbeszélték, hogy a rugón keletkező hullámot egy mérőlécclal együtt célszerű, a haladási irányra merőlegesen fényképezni. A diákok

egyik házi feladata volt az órai mérésről, a fényképek felhasználásával jegyzőkönyvet készíteni.

A kísérletezés azonban, sajnos, igazolva megfigyelési hipotézisünket, kevés esetben felelt meg annak az elvárásnak, hogy a tanulókkal célszerű végigjárni az ismeretszerzés teljes menetét, beleértve a problémafelvetést, a kérdés megfogalmazását és a hipotézisalkotást. Pedig ennek nagy szerepe van a kognitív képességek fejlesztésében és abban is, hogy a kísérletekből levont következtetés jobban megmaradjon

a tanulók emlékezetében.

Kétségtelen, hogy a tanárok számára ez még sajnos nem eléggé ismert. A forgalomban lévő, napjainkban használatos fizikatanönyvekben szinte elő sem fordul az a kifejezés,

hogy hipotézis, vagy feltevés a tananyag leírása során (*Csajági és Fülöp*, 2009; *Dégen és mtsai*, 2014; *Ádám és mtsai*, 2015; *Dégen és mtsai*, 2015). Mikor hiányoltuk, a kollégák több esetben időhiányra hivatkoztak. Holott nem egy témakör kifejezetten alkalmas lenne arra, hogy a feldolgozás során a diákokkal közösen a korábbi ismeretek alapján feltételezéseket, hipotéziseket fogalmazzanak meg egy-egy kísérlet várható eredményével kapcsolatban. Például a gázok állapotváltozásainak tanulmányozásakor a részecskemodell alkalmazásával stb. *Az ismeretek alkalmazását kérő kérdés is kevés szerepelt a tanórákon, mely szintén a szűk időkeretnek tudható be.* (Némely kémia tankönyvben már a második leckében beszélnek az ismeretszerzés menetéről, többek közt a hipotézis szerepéről a megismerésben – *Ludányi és mtsai*, 2015).

A kísérletekről/mérésekről mindenhol készítették **jegyzőkönyvet** a tanulók, amelyeket a tanárok értékelték. A tanulók az előzetes utasítások alapján általában önállóan dolgoztak. A tanárok figyelemmel

kísérték a tanulók munkáját, és ahol szükséges volt, segítettek. Ahol nem szerepelt az adott órán kísérlet – például összefoglaló/témazáró dolgozatot előkészítő órán – ott hivatkoztak az előző órákon megfigyelt kísérletekre. Például az egyik 9. osztályban egy régebben megtartott órán felvették az ejtőzsinóros kísérletet a szabadesés tanulmányozására. A lassított filmet feltették az iskola honlapjára, így azt a tanulók bármikor újra megnézhetik. Nem minden kísérletet lehet vagy érdemes az órán elvégezni, ilyen esetekben hasznos a jelenségről készült film levetítése. Ilyen

volt például a halmazállapotok témakörnél az a film, amelyen az figyelhető meg, hogy a mikrohullámú sütőben túlhevített víz egy bele-

dobott kockacukor hatására hirtelen forrásba kezd. Az **interneten** sok helyen található tanulást segítő filmek, animációk, feladatsorok. A tanárok ezekre felhívták a tanulók figyelmét. Az egyik 9.-es osztály a mozgások tárgyalásánál olyan filmet nézhetett meg, amelyet a tanáruk készített. A film azt mutatja be, hogy az autó belsejében rögzített, levegővel, illetve héliummal töltött léggömbök hogyan mozognak el akkor, amikor az autó fékez, gyorsít vagy kanyarodik. Ez a film felsőbb osztályos diákok aktív közreműködésével készült, így arra is remek példa, hogy érdemes bevonni a tanítás folyamatába azokat a diákokat, akik valamilyen területen érdeklődéssel és jártassággal rendelkeznek.

Az óra előkészítéséhez tartozik a szükséges **eszközök kikészítése** is. A tanárok általában kikészítették a tanulóknak a kísérletezéshez szükséges eszközöket, de volt olyan 7.-es osztály, ahol a tanulók önállóan válogatták össze a szekrényből az eszközöket. Ez kis létszámú, 20 fő alatti osztály volt. A tanulók rendszeresen kísérleteznek, ismerik a teremben lévő szekrényekben

elhelyezett eszközök helyét, és igény szerint veszik azokat ki, majd teszik vissza a kísérlet befejezésekor.

Sok jó példát láttunk a tanulók különböző képességeinek fejlesztésére látogatásaink során.

- A tanulók *együttműködési képességének* fejlesztésére sok esetben alkalmazzák a fizikatanárok is a csoportmunkát, pármunkát, általában a kísérletezésnél. Egy helyen láttuk ezt feladatok megoldásánál is. Egy másik órán érdekes csoportalakítási módszert láthattunk.

A tanulók cédulákat húztak, amelyeken különböző fizikai fogalmak szerepeltek. Ezek közül 2–2 között összefüggés volt. Az összefüggő fogalmakat

rejtő cédulák tulajdonosainak meg kellett keresniük egymást, s a kísérletezés során ők alkottak egy-egy párt.

- A *manuális készségek* fejlesztésére is a kísérletek tanulók általi elvégzése ad lehetőséget. Az egyik 7.-es osztály a nyomásról tanult. Azt vizsgálták a tanulók, hogy amikor különböző hengereket és hasábokat helyeztek lisztbe, milyen mély lett a tárgy által hagyott nyom. A kísérlet látszólag könnyű, azonban csak akkor ad értékelhető eredményt, ha türelmesen, óvatosan teszik a tárgyakat a lisztbe, ez pedig a gyerekek számára nem volt könnyű feladat.
- A fizika tantárgy tanulása során sok lehetőség van a *matematikai képességek* fejlesztésére. Több helyen láttunk példát számítási feladatok megoldására és néhány osztályban függvényábrázolásra, például egy 8.-os osztályban, ahol különböző fogyasztók (feltekercselt huzal, illetve izzólámpa) esetében mérték az összetartozó feszültség – áramerősség értékeket, majd koordináta-rendszerben ábrázolták a mérési eredményeknek

megfelelő pontokat. Megkeresték azt az egyenest, illetve görbét, amely a legjobban illeszthető a pontokhoz, és megbeszélték a mérési hibák lehetséges okait, valamint azt is, hogy miért tér el a két esetben a grafikon.

A tanulók **előzetes ismeretei** feltérképezésére a legtöbb órán láttuk ennek a leginkább szokásos módját: a tanár kérdéseket tett fel az osztálynak az eddig tanultakkal kapcsolatban. Nagyon kevés órán történt feleltetés. Láttunk olyan órát, ahol a tanár kérdései azt is feltárták, hogy a tanulók

mit hallottak más forrásból, vagy mit gondoltak a szóban forgó jelenséggel kapcsolatban. Például egy 6.-os természetismeret órán a mágneses kölcsönhatásról

nagyon kevés órán történt feleltetés

tanultak a diákok, és szó esett arról, hogy a Földnek is van mágneses tere. A tanárnak arra a kérdésére, hogy vajon a Holdnak is van-e mágneses tere, az egyik tanuló azt válaszolta, hogy nincs, mert a Holdnak *nincs légköre*. A tanár röviden megmagyarázta, hogy bár a Holdnak nincs sem légköre, sem mágneses tere, azonban a kettő között nincs összefüggés: a légkör megmaradása az égitestek tömegével, a mágneses tér létrejötte pedig az égitest belső szerkezetével magyarázható.

Az óralátogatás után folytatott megbeszélésekből gyakran kiderült, hogy a tanár több tevékenységet tervezett az adott órára, mint amennyire idő jutott. Azonban minden esetben úgy hagytak el valamilyen tevékenységet, hogy az óra kerek egész maradt. Erre jó példa volt a két, egymás után megtartott természetismeret-óra a mágneses kölcsönhatásról, két különböző tanulócsoporttal.

Az általunk látogatott tanárok különböző szakmai továbbképzéseken, egyetemi képzéseken vesznek részt, beleértve a PhD fokozat megszerzését is. Az ezeken szerzett friss ismereteket beépítik az oktatómunká-

ba is. Például a rezgőmozgás tárgyalásánál a tanár elmondta a tanulóknak, hogy az úrkutatásnál felhasznált Masat 1 nevű kis műhold mechanikai tűrőképességét a Föld körüli pályára történő juttatása előtt rázásal, tehát rezgőmozgással tesztelték. Ezt az eszközt a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem hallgatói készítették, oktatói segítségével. A tanár ezt az információt arra is felhasználta, hogy rámutasson arra, ma is van lehetősége egy fiatal szakembernek érdekes tudományos munkában részt venni. A magas szintű szakmai tudás

nemcsak a középiskolai korosztály esetében fontos, hanem a fiatalabb diákok tanításakor is. Például a már többször említett 6. osztályos, a

mágnesség témakörét feldolgozó órán a diákok az egyes bolygók mágnességéről is kérdezték tanárukat. Sőt a vasmeteoritok is szóba kerültek.

Mindegyik iskolában megszokott eszköz a projektor és a számítógép, bár a lassan és bizonytalanul működő internet akadályozhatja a munkát. Ezért a tanárok általában előre letöltik az anyagot. Érdekes ötlet volt, hogy az egyik osztályban a számítógépet diák kezelte, a tanár jelzései alapján. Elmondása szerint ez mindig így történik, így az óra alatt a tanár teljes figyelmét a diákok felé tudja fordítani. Aktív tábla használata is több helyen segíti az órai munkát. Néhány osztályban a tanulók az okostelefonjukat is használhatták az órán, például a korábban említett hullámhossz meghatározásánál a rugó lefénnyképezésére, máshol pedig a mérési feladat letöltésére. A tanárok az óravázlatok/feladatok felírásánál a hagyományos táblát és az **IKT eszközöket** felváltva használták.

Néhány tanár rendszeresen részt vesz a gyerekekkel olyan iskolai vagy iskolán kívüli **programokon**, amelyek az ismereteken kívül élményt is nyújtanak, ilyenek az

üzemlátogatások, vagy például *A fény éve*, a *Szerethető fizika* program vagy az iskolai *Ökonap*.

Megfigyelési hipotézisünknek megfelelően a tanulók kifejezett **gondolkodás-fejlesztése** jóval kevésbé tudott megjelenni a tanórákon, mint arra a tankönyvi leckék utáni sok gondolkodtató kérdés, feladat alapján lehetőséggel lenne. A tanórán feltett tanári kérdések zöme arra vonatkozott, hogy mi történt az előző órán? Milyen kísérletet láttak? stb. vagyis inkább memóriagyakorlatnak tekinthető.

Sok tanári kérdés egyszerű *besorolás* szintű, melyek az új anyag feldolgozás közben hangzanak el. Mint például egy 7. osztályos órán, amikor a termikus kölcsönhatást dolgozták fel a gyerekek, a következő kérdés hangzott el: amikor a forró kávé a hideg tej hatására lehűl, milyen kölcsönhatás történik? Majd egyszerű *oksági magyarázatot* igénylő kérdések következtek, mint:

- Mi történt a meleg vízzel?
- *Mi okozta* a meleg víz hőmérsékletének csökkenését?
- Mi történt a hideg vízzel?
- *Mi okozta* a hideg víz hőmérsékletének növekedését?
- Ha csak egymás mellé tettük volna a két pohárban lévő vizet, akkor is ez történt volna a hőmérsékletekkel?

További tanári kérdések

hangzottak el a tanultak elmélyítéséhez, melyek valóban nagyon fontosak:

- Mi szükséges ahhoz, hogy termikus kölcsönhatás jöjjön létre?
- Mit gondoltok, mi történik, ha a 28 °C-os vizet (ez lett a közös hőmérséklet a legtöbb csoportban a tanulókísérlet során) itt hagyjuk a kb. 20 °C-os szobában?

- Meddig marad 28 °C a hőmérséklete?
- Meddig fog hűlni? Mekkora lesz végül a hőmérséklete és miért?

A munkafüzet, esetünkben a 7. osztályos fizika munkafüzet kérdései és feladatai is hasonló jellegűek (*Dégen és mtsai*, 2015),

melyet a tanár használt is a látogatott órán. A munkafüzetnek a tananyag-fejlesztők azt a funkciót adták, hogy segítse a tananyag elsajátítását. Ehhez alkottak meg a szerzők sok kérdést, gyakorló

feladatsort. Továbbá még a tankönyvben szereplő kísérleti leírásokat tartalmazza a munkafüzet, de olyan formában, hogy nem szerepel benne a kísérlet várható kimenetele. Így a tanulók az ismeretszerzés során a munkafüzetükben tudnak dolgozni. A munkafüzet elkészítésekor nem volt kifejezett célkitűzés a tanulók gondolkodásának fejlesztése, hanem, mint fentebb írtuk, mi úgy látjuk, inkább a tananyag elsajátításának segítése.

Az igényesebb, a gondolkodást fejlesztő feladatok házi feladatok, vagy még inkább külön feladatok lehetnek a diákok számára. Esetleg a kísérletezéshez kapcsolódnak. *Magasabb rendű gondolkodási műveletet igénylő kérdés, feladat – az elsajátítandó tananyag túlméretezettsége és a feldolgozásához rendelkezésre álló szűkös*

időkeretek miatt (!) – ténylegesen elvétve, nagyon ritkán, kivételesen jelent meg a tanórákon. De azért előfordult. A továbbiakban erre írunk le néhány példát.

Nagyon jónak gondoljuk az *arányossági gon-*

dolkodás fejlesztéséhez az alábbi példát. A diákok összetartozó feszültség és áramerősség-értékeket mértek a látogatást megelőző órán, melyeket házi feladatként ábrázolni

a munkafüzet elkészítésekor nem volt kifejezett célkitűzés a tanulók gondolkodásának fejlesztése

magasabb rendű gondolkodási műveletet igénylő kérdés, feladat ténylegesen nagyon kevés jelent meg a tanórákon

kellet I – U koordináta-rendszerben. De a tanár kifejezetten kérte, hogy csak a mérési adatokat jelképező pontokat vegyék fel, ne kössék azokat össze! (Ennek ellenére több diák összekötötte.) A megbeszélés során a tanár megkérdezte, hogy mit feltételeznek, milyen lesz a függvénykapcsolat? A legtöbb diák egyenes arányosságra gondolt, melyet a megbeszélés során pontosítottak. Ki kellett még számolni az U/I hányadosokat is, és ezeket vizsgálták. Megállapították, hogy azok az első mérés kivételével közel azonosak, illetve nem nagyon különböznek egymástól. Tehát valóban egy origóból induló egyenes lehet a keresett függvénykapcsolat. De ez nem jött ki abszolút pontosan. Ezt követően a diákoknak be kellett rajzolni a mérési pontokra legjobban illeszkedő, az origóból induló egyenest. A tanár a táblai rajzon is jelezte, hogy erre az egyenesre nem minden mérési pont esik rá! Végül megállapították, hogy jó közelítéssel a két mennyiség egyenesen arányos: $U \sim I$, tehát $U/I = \text{állandó}$.

Azért is tartottuk nagyon hasznosnak a fenti gondolatmenetet, mivel a fizika tantárgy ténylegesen az arányossági gondolkodást fejleszti leginkább, de főként a klasszikus számítási fizika-feladatokon keresztül. Ebben az esetben viszont megmutatta a tanár, hogy az ténylegesen függvénykapcsolat. A tanár hivatkozott is arra, hogy az elkövetkezendőkben számítási feladatokat is fognak megoldani a fenti előkészítés után.

Az ismeretszerzés módszereinek, különösen a *hipotézisalkotás* gyakorlására kiváló lehetőséget kaptak az egyik 7. osztályos órán a diákok a víz halmazállapot-változásainak tanulmányozása során. Differenciált csoportmunkában dolgoztak a gyerekek, melyhez a tanár feladatlapot is készített. 4 különböző kísérletet végeztek el 3 fős csoportokban. Minden kísérletet két csoport csinált meg. A feladatlapoknak közös szerkezete volt, le volt írva a tényleges feladat,

a szükséges eszközök, a hipotézisek, majd a megvalósítás leírására, esetleg lerajzolására, végül a megfigyelések, a következtetések, a hipotézissel való összevetés leírására is maradt hely.

A 4 kísérlet a következő volt:

- a víz forráspontjának meghatározása tantermi körülmények között,
- a víz forralása melegítés nélkül, fecskendőben,
- a víz lecsapódásának vizsgálata,
- és végül a negyedik kísérlethez egy kis leírás is tartozott. Üdítő fémdobozba kevés vizet kellett tenni, majd melegíteni. Amikor a víz elforr, hirtelen megfordítani és beletenni egy vizes kádba.

A diákok érdekes hipotéziseket mondtak, mint például:

- a fecskendőt fel kell emelni a magasba (mert ott alacsonyabb a légnyomás),
- berobban a fém üdítő doboz a *hő* hatására,
- a jeges poháron hamarabb megjelenik a pára stb.

Kiváló *problémafeladat* volt a következő: A már többször hivatkozott 6. évfolyamos természetismeret órán megállapították a diákok, hogy a mágnesnek sajátos környezete van. Ebből adódott a következő kérdés, hogy ki lehet-e mutatni ezt a sajátos környezetet? Ekkor csoportmunka következett. A tanárnő vasport osztott ki, de azt egy átlátszó mappába szórva, hogy ne ragadjon ténylegesen rá a mágnesre, és ne is szóródjon szét. A feladatot a rúd mágnesekkel kellett elvégezni. De ezek közül az egyik nem volt mágneses, bár a többivel azonos módon volt piros-kék részekre beszínezve. A gyerekek felfedezték ezt a „kakuktktojást”. Adódott a kérdés, hogy miként lehet ezt megkülönböztetni a tényleges mágnesről? Az egyik csoportban azt a választ adták a gyerekek, hogy ekkor a mágnessel csak vonzó kölcsönhatásba tud kerülni, a taszítás nem lép fel, hiszen nincsenek pólusai. Míg egy másik csoportban

a vasporos kimutatási lehetőség hiányára utaltak.

Az egyik Öveges laborban látott órán érdekes jelenség vizsgálatára került sor a diákok egyéni munkájaként. A tanár által feltett kérdés a következő volt, melynek vizsgálatához a diákoknak kellett kísérletet tervezni: Egy, a Balatonban úszó hajóból kidobva a vasmacsát emelkedik-e a vízszint? A diákok ezzel a tevékenységgel kicsit a természettudományos megismerési módszert is gyakorolták. Volt hipotézisalkotás, a modellkísérlet megtervezése és elvégzése, az eredmények számbavétele, következtetés és elemzés.

A fenti példából az is látható, hogy ahhoz, hogy valaki jó pedagógus legyen és tudja alkalmazni az újszerű pedagógiai elveket, kiválóan kell értenie a szaktárgyát is, hiszen csak akkor tud differenciált feladatokat, érdekes, gondolkodtató kérdéseket, problémafeladatokat adni diákjainak. Azért hangsúlyoztuk többször a szakmai tudás fontosságát, mivel a minősítési rendszerben mintha kisebb szerep jutna ennek, mint a pedagógiai jellegű kompetenciáknak, holott ez határozza meg alapvetően a szaktanári létet!

A LÁTOGATÁSOK TAPASZTALATAINAK ÖSSZEGZÉSE

Felmerül a kérdés, hogy nem kirakatórák-e azok, amelyeken látogató ül bent? Az természetes, sőt bizonyos mértékig el is várható, hogy ilyenkor a tanár a legjobbat akarja kihozni magából és a diákjaiból. Azonban hazudni nem lehet, hiszen a tanár és a diákok közötti kapcsolat, a tanár szakmai és módszertani ismeretei, valamint a diákok tudása egyetlen óra alatt is jól felmérhető.

Sokféle megoldást láttunk, volt olyan óra, amely pontosan ugyanilyen lett volna akkor is, ha mi nem ültünk volna ott.

Részt vettünk olyan foglalkozáson is, amelynek a körülményei szinte ideálisak voltak: féléosztálynyi 12.-es tanuló végzett el érdekes kísérleteket a jól felszerelt Öveges laborban, laboráns közreműködésével. Ez a foglalkozás azért volt nagyon tanulságos, mert megmutatta, hogy milyen lehetne a fizikaoktatás, ha jobbak lennének a körülmények. Néhány általunk látoga-

tott iskolában működik Öveges labor, amelyet az adott iskola és a partneriskolák tanulói vehetnek igénybe. Mindegyik iskolában van szaktanterem, azonban azokba nem jut be minden osztály minden órán. A munkát nehezíti, hogy a kísérle-

tekkel vagy a projektor használatával alkalmazkodni kell a terembeosztáshoz, vagy a tanárnak át kell cipelnie az eszközöket a tantermekbe.

Látogatási tapasztalataink alapján azt is megállapítottuk, hogy *az ideális osztálylétszámnak 20 fő körülnek kellene lennie!* Sok esetben fél osztályt mutattak meg a kollégák, vagy kisebb létszámú csoportot. Amikor egész osztályban zajló órát láttunk, mi magunk is éreztük, hogy sokkal nehezebb volt a diákok figyelmét lekötöni. Nem mondhatjuk, hogy fegyelmetlenek voltak a diákok, de a tanár nem tudott mindenki-re teljes odaadással, figyelemmel lenni. Az újszerű munkamódszereket, a diákok csoportos vagy egyéni munkáját szinte lehetetlen 30–40 fős osztályokban a tanárnak nyomon követni. A csoportos tevékenységek során a tanárnak az egyes csoportok közt kell megosztania figyelmét, ami 7–8 csoport esetében már nem lehetséges. Ezt azért is fontosnak tartjuk megjegyezni, hiszen a tanári önértékelésnél, mely a minő-

sítés egyik alapja lesz az elkövetkezendőkben, erre is figyelemmel kell lenni. Például egy kémia-fizika szakos tanár rendkívül sok diákot tanít. Ezek az órák általában nem osztott csoportokban zajlanak, és a heti óraszám kicsi. Így egy tanár 11–12 teljes létszámú osztályban is tanít. Vagyis akár 300–400 diákot kell megismernie.

Azt gondoljuk, hogy lehetetlen elvárni, hogy mindegyikre teljes mértékben oda tudjon figyelni. Már a tanulók nevének a megjegyzése sem egyszerű feladat! 2008-as felmérésünkben ezzel a kérdéssel is foglalkoztunk (*Radnóti*, 2009).

Komoly problémaként jelentkezik a fizika tanítása során az időhiány, melyre

komoly problémaként jelentkezik a fizika tanítása során az időhiány

minden kolléga panaszkodott. Napjaink fizika tantervei nem tartalmaznak kevesebb tényanyagot, mint 20 évvel ezelőtt, ellenben a tantárgy óraszám csupán alig

60%-a a 20 évvel ezelőtti óraszámoknak! Ténylegesen rejtély, miként gondolták a tantervfejlesztők, hogy ennyivel kevesebb időben többet meg lehet tanítani?

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy kiváló órákat láthattunk, a hallgatók számára mindegyik többféle tanulással is szolgált. Az újszerű módszerek kezdenek elterjedni az oktatási gyakorlatban, ha nem is mindenhol egyenletesen.

IRODALOM

- Ádám Péter, Egri Sándor, Elblinger Ferenc, Horányi Gábor és Simon Péter (2015): *Fizika 9., Fizika 10. és Fizika 11.* Letöltés: (<http://etananyag.ofi.hu/tantargyak/fizika>) (2016. 07. 14.)
- Csajági Sándor és Dr. Fülöp Ferenc (2009): *Fizika 9.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő, Korom Erzsébet és Molnár Gyöngyvér (szerk., 2015.): *A természettudományi tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei.* 400. OFI, Budapest. Letöltés: http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/2015_Termesztudomany_framework.pdf (2016. 07. 14.)
- Dégen Csaba, Póda László és Urbán János (2014): *Fizika 10.* tankönyv. Nemzedékek tudása, Budapest.
- Dégen Csaba, Kartaly István, Sztanó Péterné és Urbán János (2015): *Fizika 7.* tankönyv és munkafüzet. Letöltés: <http://etananyag.ofi.hu/tantargyak/fizika> (2016. 07. 14.)
- Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Ludányi Ágota, Ludányi Lajos, Szabó Krisztián és Tóth Zoltán (2015): *Kémia 9.* tankönyv. Letöltés: <http://etananyag.ofi.hu/konyvek/kemia-9-az-a-kerettantervhez> (2016. 07. 14.)
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Radnóti Katalin (2009): A természettudományi nevelés és a fizikaoktatás helyzete a 2008-as tanári felmérés tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 3-17. Letöltés: <http://ofi.hu/radnoti-katalin-termesztudomanyi-neveles-es-fizikaoktatasi-helyzete-2008-tanari-felmeres-tukreben> (2016. 07. 14.)
- Radnóti Katalin és Adorjáné Farkas Magdolna (2012): A fizika tanításához szükséges tanári tudás rendszere I.-II. *Fizikai Szemle*, 62. 11. sz. 391-395. és 12. sz. 422-425. Letöltés: <http://fizikaizsemla.hu/archivum/fsz1211/FizSzem-201211.pdf> (2016. 07. 14.)
- Radnóti Katalin és Adorjáné Farkas Magdolna (2013): Az iskolai természettudományos oktatás szemlélete. *Iskolakultúra*, 9. sz., 49-63. Letöltés: <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/index.htm> (2016. 07. 14.)
- Radnóti Katalin (2007): Miért buknak meg jelentős számban az elsőéves egyetemisták? *Új Pedagógiai Szemle*, 62. 11. sz. 42-49. Letöltés: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00118/2007-11-ta-Radnoti-Miert.html> (2016. 07. 14.)
- Tél Tamás (2015): Tanári doktori program fizika szakmodszertanból az ELTE-n. *Új Pedagógiai Szemle*, 9-10. sz. Letöltés: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/tanari-doktori-program-fizika-szakmodszertanbol-az-elte-n> (2016. 07. 14.)



PASCAL BIRAS – ÁBRAHÁM MÁTÉ – SZÁNTÓ VIKTÓRIA –
SZEPEs ANNA

Alternatív tollbamondás, avagy hogyan írtak franciául regényeket péntek délutánonként budapesti gimnazisták

Közös szóbeli regény¹

PEDAGÓGIAI JELENETEK

Kalandunk a közös szóbeli regénnyel a budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban kezdődött, a francia szóbeli kifejezőkészség órákon. Adott volt, hogy franciául kell beszélünk, de mégis miről, kinek és miért?

Ezekre a kérdésekre válaszul született meg a közös „hangosregény” ötlete. Értelmet adott az osztálytermi idegennyelv-gyakorlásnak, a tanulók cselekvő alkotókká váltak, akik történeteket szöhetnek. A regényeket nem írtuk, hanem elmondtuk egymásnak: ezen az íróműhelyen senki sem ragadott tollat a gyerekek közül. Ők csak beszéltek, és tollba mondták az írnivalókat – nekem, az írnok-tanárnak. A diákok szereplőkként szólaltak meg. Bárki folytathatta osztálytársa hozzászólását, kiegészíthette az elbeszélőt vagy akár meg is változtathatta annak személyét, attól függően, mit akart mondani. Hiába gépelte volna le a tanár hibátlan franciasággal a megszólalásokat, ezt nem tehetné: csak azt írhatta le, ami és ahogyan ténylegesen elhangzott. A megállapodás szerint: „Csak

azt írom le, amit hallottam.” Ezért hát a hibákat az elmondottak – helyes – megismétlésével lehetett korrigálni.

Először 2012-ben próbálkoztunk a „hangosregény” műfajával a franciaórakon. *Nézőpontok* (*Points de vue*) című regényünk életrajzszerűen épül fel: a 9 fejezet a főszereplők 9 életszakaszáról szól. A kötet egy többszólamú hangversenyhez hasonlítható: az órákon lehetőség nyílt a teljes, alkotó szabadság megélésére is, de voltak szabályozott, pl. bizonyos szavak használatát előíró feladatok, és olyan is, amikor gondolatébresztő anyagokból kiindulva kellett dolgozni.

A *Nézőpontokkal* célunk volt az érettségi témakörök szókincsének gyakorlása is (család, utazás, gimnázium, egészség stb.), de ennél sokkal többről is volt szó: el tudtunk szakadni a tudományos szükségszerűségektől, új utakat fedeztünk fel. Így jutottunk el 2014-ben a *Macskanyelvig* (*Langue de chat*), ehhez a pszichedelikus meséig a macskanyelven beszélő lányról. Ez az ötlet vezetett

¹ A bevezetést az AKG anyanyelvi tanára, Pascal Biras, az e-maileket három, a francia műhelyeken részt vevő, azóta elbballagott AKG-s diák, Ábrahám Máté, Szántó Viktória és Szepes Anna írták. Az összeállítást Bozsik Viola készítette és szerkesztette.

oda, hogy a tanár – jómagam – ezúttal már elkészítse a cselekmény lineáris vázlatát. Egyszerre kellett tiszteletben tartanom a diákjaim fantáziáját, és megőriznem a készülő könyv koherenciáját, nehogy a szerzők úgy belegabalyodjanak a történetbe, hogy már ők se tudják, merre is halad tovább. Így, hogy a cselekményért én feleltem, teljes figyelmüket a szereplőjükre és a nyelvhasználatra fordíthatták. Hétről hétre

– fejezetről fejezetre – olyan irányított feladatokat adtam, melyek lehetővé tették a nyelvi játékot, közmondásokkal, nyelvtörökkel, hangutánzó szavakkal...

Ezzel párhuzamosan, a *Nézőpontokhoz* hasonlóan a *Kör de Pierre* is az abszurditás és a lineáris cselekményszál között egyensúlyoz, egy fiatalember útját követve Barcelonától Párizson át Budapestig, aki az anyját keresi.

2015-ben, korábbi regényeink sikerén felbuzdulva egy újabb csoport vágott neki a levélregény kihívásainak.

Az *Ui.: És te? (PS: et toi?)* az idő szűkösségére való

tekintettel már vegyes technikával készült: a tollbamondás mellett ezúttal a tanulók is írtak, kis csoportban, az egész csoportban, vagy otthon, házi feladatként. A szereplők Magyarországról és Belgiumból írnak egymásnak, leveleikben gyakran emlegetve Mons-t, mely abban az évben Európa kulturális fővárosa volt.

A közös írás idegen nyelven, egy hosszú távú – egész tanéves – projekt keretében, melynek – és ez kulcsfontosságú – konkrét, kézzelfogható eredménye van, melyre

büszkének lehet lenni, olyan pedagógiai élményt jelent a diákok számára, mely által közeli, pozitív érzelmekkel telített (az alkotó csodálata, lelkesedése a születő mű iránt) viszonyba kerülhetnek a tanult nyelvvel. A módszer minden tanulónak lehetőséget ad arra, hogy hozzájáruljon a maga kövével az építkezéshez, és csoportban dolgozzon egy olyan közös projekten, melyben a nyelv nemcsak egy iskolai tantárgy, hanem a mű teremtésének eszköze, mellyel irodalmi párbeszéd kezdődik az olvasó és az író között, a gimnázium „itt és mostján” túl is.

Imádtam a Bovolovond jelenet *ars poetica*-ját. Nyelvészetiileg kifejezetten lenyűgözőnek találtam! A madárnyelv és a hagyományos nyelv használatának párhuzamba álltása a nyelvtanulás nehézségeinek metaforája volt. A végén pedig az Eurüdikét megidéző mitológiai fordulat antik hangulatot keltett, és homéroszi magasságba emelte a történetet. Végül szeretnék gratulálni a macskádnak a virtuóz kiejtéséhez és hanglejtéséhez. (*Macskanyelv*, 129. o.)

Technológia! Ma reggel átadták az új, napenergiával működő metrórt. Azonban a témára szakosodott tudósok egy csoportja rávilágított, hogy a föld alá nem jut el a napenergia, így ott a nap-elemeket nem lehet használni. (*Macskanyelv*, 102. o.)



Tárgy: Points de vue (27/03/16)

Kedves Anna és Máté!

Ezúton tájékoztatjuk Önöket, hogy idén két nyertese van az irodalmi Nobel-díjnak, és Önök azok! Mikor lenne megfelelő az időpont, hogy átvegyék a díjat?

Najó, csak hülyéskedek. Most olvastam el – már nem is tudom hányadjára – az első igazi, kiadott könyvünket, a *Points de vue*-t,² és eszembe jutottatok. Nem könnyű úgy tartani a kapcsolatot, hogy három különböző országban vagyunk, mi? *Ubu*³ jut róla eszembe, mikor az egyik regényíró délutánon elküldtük Franciaországba, mert Pascal ötlete volt, hogy szőjünk bele minél több *vocabulaire pour le bac*-t.⁴ De kár, hogy nekünk nem ilyen egyszerű elmenni. :)

Hogy vagytok? Folytattátok a franciát? Én most az egyetemen is tanulom Skóciában, de csak részben. Kicsit más a rendszer, mint otthon, három tárgyam van az első két évben, utána (azaz idén év végén) kettőt kell belőle választani, amiben az utolsó két évben elmélyedünk. Szóval sajnos *j'abandonne le français. Mais t'inquiète pas*,⁵ azért ezután is szeretném tanulni, beszélni, csak nem iskolai kontextusban. Nagyon furcsa lesz, ezért is vettem újra a kezembe a Pascalos regényeket, hogy kicsit visszaemlékezzek a szép gimis franciaórákra. Még mindig hihetetlen nekem, hogy együtt megírtunk egy könyvet franciául... most

épp egy 1500 szavas francia töri esszén szenvedek két napja, és arról érvelek benne, hogy *la révolution est une processus*⁶ inkább, mint gyors robbanás. Szóval, ez az 1500 szó franciául is már durva, nem hogy egy regény. De azért egészen más volt a munkafolyamat is, valahogy könnyebb volt, majdnem, mint egy közös beszélgetés, ahol Pascal mellette csöndben legépelte, amit mondtunk.

Azért ne mondjátok el senkinek, de én emlékszem, hogy voltak nehézségek. :) Például amikor mindenki beesett délután 5-kor egy egész napos érettségire készülés után, és senkinek sem volt kedve franciául beszélni. Máté, nektek mikor voltak az órák, te a következő évi csoportban voltál, ugye? De aztán Pascal kérdezgetett, mi válaszoltunk, és lassan belelendültünk, a végén meg mindig nehéz volt leállni. Néha nagyon nem értettünk egyet, hogy mi legyen *Ubu*val. Voltak elég elmebeteg ötletek! (Amikből pár meg is valósult.)

Na, elég belőlem, veletek mi van? Mire emlékeztek az *atelier*-ből?⁷ Milyen az egyetem? Máté, milyen Nagy-Britannia ROSZ-SZABBIK oldalán, a skótok ösellenességeinél? Anna, akarok év végén nyelvvizsgázni, mert ha már abbahagyom a franciatanulást, akkor a csúcson hagyjam abba. :) Szerintem nem lesz olyan nehéz, mert az emelt érettségit 11.-ben simán megcsináltuk. Mehetnénk erre is együtt.

*Ps: et toi?*⁸

Viki

² Nézőpontok

³ A *Nézőpontok* c. regény főszereplője.

⁴ érettségien kért szókinccset

⁵ abbahagyom a franciát. De ne aggódj,

⁶ a forradalom inkább folyamat

⁷ műhely

⁸ Ui.: és te? (Az egyik regény címe.)

Coralie szabályozni akarta a wc-papír fogyasztásomat, mert azt mondta, meg kell mentenünk a fákat. A wc-papír fából készül, tehát minél kevesebb papírt használunk, annál több fa marad életben. Na, ez nem tetszett nekem. Nem adott papírt, amikor szükségem lett volna rá. Az erkélyen meg tartott egy kannát, amibe esővizet gyűjtött az akváriumhoz. Nagyon komoly probléma volt számára a víz. Ezért aztán a csapot is elzárta, amíg fogat mosott. A viráglocsoláshoz is esővizet gyűjtött és részt vett a vízszennyezés, például a Szajna, sőt még az óceános szennyezés elleni tüntetéseken is. Minden péntek reggel segít a Szajna takarításában. Néha segítettem neki, mivel nála laktam, meg hát... szerelmes voltam belé. (*Kör de Pierre*, 108. o.)

Nem fogod elhinni, hogy mit láttam! Szokás szerint sétáltam a Dunakorzón, amikor megláttam egy csomó rendőrautót az Apáczai utcánál, és odaszaladtam. Rengeteg rendőr volt ott egy kis irodában. Megkérdeztem tőlük, hogy mi történt, de semmit sem válaszoltak... Bevittek egy nőt. Miután elmentek, megnéztem jobban ezt az irodát. Kiderült, hogy ez egy norvég civil alapítvány irodája volt. (*PS: Et toi?*, 82. o.)

Tárgy: Points de vue – válasz (29/03/16)

Kedves Viki (és Anna)!

Nagyon drága vagy, hogy írtál. Amikor ennyire lefoglalják az embert az aktuális feladatok, sokszor lényegesen könnyebb úgy előre jutni, ha kicsit visszanez az ember. Most ebben a pillanatban épp vonaton

ülök és egy olyan állomáson álltunk meg, ahol több mint 3 éve is átutaztam, egy fantasztikusan eltöltött angliai hét után. Megborzongtam, amikor rám tört felismerés. Akkor még nem is tudtam, hogy ide fogok jönni egyetemre, most meg Durhamból hazafele pislogok kifelé az ablakon és ezt az üzenetet írom régi barátoknak. Furcsa, hogy mit hoz az élet, sosem lehet tudni előre, mit dob a gép.

Értékes élményeket tartogat a múlt, csak fel kell idézni őket. Ezért (is) örültem ennyire a levelednek, nagyon emlékébresztő volt. Azt gondolom, sokszor lényegesen fontosabb egy-egy benyomás, emlékfoszlány vagy épp hangulat felidézése, mint a konkrét részletek, körülmények. Nekem az *atelier* is egy ilyen emlék. Bevallom, hiába írtuk mi a könyvet, könyveket; az ágas-bogas (éppen ezért is izgalmas) cselekményszál konkrét részleteiből nem mindent tudnék pontosan felidézni ebben a pillanatban. Viszont az alkotás folyamatának élménye egész biztosan megmarad. Jó új dolgokat létrehozni. Zseniális módszernek gondolom ezt a fajta nyelvtanulást. Leülünk egy körbe péntek délután és könyvszereplők bőrébe bújva éljük át az ő kalandjaikat, alakítjuk sorsukat. Mindenkinek más az elképzelése, hogy milyen irányba kellene folytatni. Mindenki meghallgatja a többiek ötletét, majd elmondja, hogy miért az övé a legjobb (én legalábbis így csináltam :)). Így óhatatlanul, teljesen természetes módon beszélni kezdünk, franciául. Mindennek a végén pedig létrejön A Produktum. Így visszagondolva, ez a gyakorlat a szókincs bővítésén és a nyelv „automatizálásán” kívül sok minden mást is fejleszt: tervezés (projektmunkáról lévén szó), vitakultúra, kompromisszum-készség és persze nem utolsósorban kreatív írás – kreativitás.

Ehhez persze elengedhetetlen egy felkészült tanár, aki megfelelő mederbe

tudja terelni a beszélgetést, illetve segít nyelvi nehézségek esetén. Pascal ezt zseniálisan csinálta. Nagyon jó moderátor volt és nagyon jól érezte, hogy mennyire kell beavatkozni, sőt, azt is el tudta fogadni, ha más irányba vittük a dolgokat, mint ahogy ő azt eltervezte. Egy ilyen kreatív munkában különösen nehéz lehet tanárnak lenni. Pont a különböző *points de vue*,⁹ egyenlő felek párbeszéde teszi színessé a történetet, ugyanakkor könnyen anarchiába fulladhat egy ilyen projekt. Ezenkívül nagyon jól tudott motiválni is. Soha nem fogom elfelejteni a monsi túrát. Mint Európa kulturális fővárosának vendégei, részt vehettünk a programokon a Francia Intézet, az AKG és a fesztivál szervezői támogatásának köszönhetően. Felejthetetlen élményként marad meg az a 3-4 nap, amit ott tölthettünk a regény és Pascal jóvoltából.

Lassan megérkezem a repülőtérre, úgyhogy most csak ennyi nosztalgiát engedhettem meg magamnak. Most, hogy leadtam az utolsó esszémet is (egy 1200 szavas francia elemzés *Godard: À bout de souffle*¹⁰ c. filmjéről) végre kifújhatom magam egy-két napig otthon, amit szigorúan nem törivel vagy franciával fogok eltölteni. Szeretek hazamenni Magyarországra. Durham is nagyon jó, élvezem a kinti (új) életet; de haza mindig Budapestre megyek. Nektek mikor van szünet? Valamikor összefuthatnánk. Viki, te egyáltalán hazajössz?

Máté

Az órák két hete kezdődtek, a töri szuper, különösen, amikor valami olyat tanulunk, amit imádok, például az ipari forradalmat. Ugyanakkor vannak témák, amik untatnak. A történelem nem a legegyszerűbb tantárgy, de szerencsére mindent értek, hála magyarországi tanulmányaimnak. Pár osztálytársam azonban nem mindent ért, én tudok nekik segíteni. Vannak itt barátaim, de nagyon hiányzol. Ma elmentünk fagyizni, és eszembe jutott, amikor együtt voltunk a budapesti Jégbüfében, ahol órák hosszat beszélgettünk. Már most nagyon hiányoznak ezek az idők. Gyakran gondolok Rád. (PS: *Et toi?*, 85. o.)

Vissza kell nyernem az életkedvem, és ehhez szükségem van Magyarországra és mindenre, ami hiányzik, azokra a mindennapi apróságokra, amiket már elfelejtettem, mióta itt vagyok: az ostoba emberekre, akik a metrón a mozgólépcső bal oldalán állnak, a bunkó eladókra, akiknek ocsmányul van befestve a hajuk, a 150 forintos felesekre, a 200 forintos pizzákra, a nem túl szimpi embereket ábrázoló politikai hirdetésekre mindenhol, mindenhol, a Parlament, a budai vár és a Margit-híd éjszakai kivilágításának látványára, meg úgy általában a hidakra, az ellenőrökre, akik minden szavunkat elhiszik, az Aquaworldre, az öreg nénikre, akik úgy gondolják, hogy a táskájuknak külön hely jár a buszon, azokra, akik azt hiszik, hogy üvölniük kell a telefonba, hogy a másik hallja őket, a romkocsmákra meg a Túró Rudira (az olyan, mint nálatok a Kohuke). Egyszerőval hiányzik Budapest tökéletes tökéletlensége és a magyar mentalitás. Itt senki sem ért meg. (PS: *Et toi?*, 125. o.)

⁹ nézőpontok

¹⁰ *Kifulladásig* (1960)

Tárgy: Points de vue – válasz (30/03/16)

Kedves Máté és Viki!

(drága emigrált pajtásaim)

Szinte a könnyem is kicsordult azoktól az emlékektől, amelyeket leveleitekben felidéztek és az irigységtől is sárgulok kicsit, hiszen az általatok emlegetett franciaesszék helyett nekem már valószínűleg akkor is hebegnem-habognom kéne, ha egy kávét szeretnék kérni *en français*.¹¹ A Színművészeti Egyetemen kevesebb hangsúlyt kap a nyelvoktatás, viszont a kreativitásomra, írás- és beszédképességre, csapatmunkára, projektben gondolkodásra annál nagyobb szükség van. Ezen felül még egy közös pontot találtam a drámainstruktor szakban és a beszélt regényírásban: senki nem tudja igazán, hogy mi az.

Érdekes, hogy tulajdonképpen mi három egymást követő könyv – a három úttörő – megírásában vettünk részt, mégis ugyanúgy tudunk visszaemlékezni az élményeinkre. Igaz, én *Ubu* útra indításánál is jelen voltam, mégis a *Macskanyelvet* tekintem főművemnek. Hiába voltunk fáradt, végzős diákok, mindig izgatottan vártuk, mit hoz a délután: francia népdalt kell éppen átírni, nyelvtörőt gyártani, tehetségkutató műsort vezetni vagy ógörög mitológiát fűzni a történetbe. Az pedig, hogy a könyv második felében szürreális állomások következtek, lebontott minden határt. Órákig ötleteltünk, milyen fura lényt vagy helyszínt hozunk létre, meglepődünk a saját fordulatainktól, és ha a szókincsünk nem engedett eléggé szárnyalni, kézzel-lábbal kapálózunk, míg Pascal kisegített.

Mikor főszereplőnk végre megtalálta az elveszett macskáját, akkor kezdődtek a

valódi kalandok. A Francia Intézet kiadta a könyvet, tolmácsolgatók remek magyar fordításával kiegészítve, Szegeden jártunk egy regényíró pályázaton, Pascal díjat kapott a módszertan kifejlesztéséért, mi meg egyenesen az érettségink után, fehér ingben rohantunk a múzeumi átadóra, emlékszel, Máté? Viki, neked mellékelem a képet. :)



Nem sűrűn ír az ember 18 évesen könyvet, különösen nem franciául, de hogy fél évvel később már színpadon láthassa és egy év múltán a darab a moszkvai francia színjátszó fesztiválon hódítson... nos erre még magyarul sincsenek szavaim, nem-hogy franciául. Úgy gondolom – remélem, egyetértetek –, hogy mind a könyvírásban, mind a színjátszásban méltó utódaink maradtak az AKG-ban!

Remélem, a nyáron lesz időm utazgatni, mint a hőseinknek, akár titeket is meglátogathatlak, mikor nem itthon pihentek és a franciatudásomat is visszaszerzem, hogy valóban együtt vág hassunk neki egy felsőfokú nyelvvizsgának. Vagy megkérhetnénk Pascalt, hogy írjunk még egy könyvet. Csatlakoztok Skype-on? *Pascal, qu'est-ce que tu en penses?*¹²

Anna

¹¹ franciául

¹² Pascal, mit szólnál hozzá?

Botrányos életem volt gyerekkoromban. A szüleim soha nem figyeltek rám, folyton veszekedtek. Szegények voltunk. Nincs felsőfokú végzettségük, amiből azt a következtetést vontam le, hogy ha nem tanulok, nekem se lesz jobb életem. Ellenálltam a körülményemnek és néha a szüleimnek is. Éheztem a sikerre és több pénzre is. Eleinte a társadalom nem fogadott be, és zaklatott és csalódott voltam. De nem adtam föl. Egyre jobban beilleszkedtem, és végül én lettem az osztályelső. Eldöntöttem, hogy tanár leszek, mert az oktatás az egyetlen kulcs ahhoz, hogy valaki kijusson a szegénységből. Ezért vagyok itt. Segíthetek Pierre-en, akinek nehéz az élete, mint ahogy az enyém is nehéz volt. (*Kör de Pierre*, 95-96. o.)

Nagyon sok egyetemünk van, ahova sok gimnazista megy. Pierre-nek szeretném megmutatni az AKG-t is, ami egy alternatív gimnázium. Nem túl szép, de modern és a tanítási módszer más, mint a többi gimnáziumban. A diákok szabadon tanulhatnak. Van egy frankofón színházszókönyv, ami nagyon jó. A színészek és a színésznők mind gimnazisták. Néha elmennek a pécsi vagy az aradi színházi fesztiválra is. Nemrég közönségszavazók lettek. Ez jó program lenne Pierre-nek. (*Kör de Pierre*, 125. o.)



GYIK40) „[...] A kamaszok képi szimbolizációs aktivitása, énkifejező tevékenysége a korábbi évekhez képest nem csökken, sőt, a könnyen hozzáférhető, rugalmas és inspiráló képalkotó technikák bővülésével a korábbihoz képest jelentősen nő.” Valamelyik régi gyerekkönyvem vonalrajzos illusztrációjára emlékeztem ez a fényember a kép jobb sarkában, akinek válla, feje egészen eltűnt, még hosszú kabátja is bizonytalan. Ránk tartozó dolgokat egyedül lépte közöl velünk, evilági szemlélőkkel. Épp elfordulna tőlünk? Elballag szenvedélyes piros-zöldjeink mellett, a számára rendelt kék felé? Esetleg itt is van, ott is van egyszerre? A túlvilág felé mindenestre kapu nyílik a képen. Az ecset tünékeny formákra emlékezik – hiszen az ecsetvonás mozdulatnak születik; a vonal, a pászma csak a mozdulat emléke. Olyan szoba falára való kép, ahová szeretünk hazatérni. Tudom már, a Kincskereső Kisködmön Küsmődjét, színes bányafényét képzeltem-láttam ilyennek. Az iskolában kötelező volt. Ha otthonra lettem volna ott, talán most jobb ember lennék.



SZEMLE

KNAUSZ IMRE – UGRAI JÁNOS (SZERK.): A PEDAGÓGIAI KULTÚRAVÁLTÁS LEHETŐSÉGEI. (PEDAGÓGIAI KULTÚRA SOROZAT 1.) MISKOLCI EGYETEMI KIADÓ, 2015.

Bozsik Viola: Új szemlélettel a hátrányos helyzetű diákokért

Miskolcon 1992-ben indult el a tanárképzés.¹ A hagyományosan műszaki orientált-ságú Miskolci Egyetem ez irányú bővítésében, és a Bölcsészettudományi Intézet (1997-től: Bölcsészettudományi Kar) keretein belül a Neveléstudományi Tan-szék létrehozásában fontos szerepet játszott az Országos Pedagógiai In-tézet (OPI) Iskolafejlesztési Központjának akkori igaz-gatója, *Dr. Mihály Ottó*. A tanszékre Mihály vezetése alatt neves egyetemi oktató-kat sikerült szerződtetni: ta-nított itt *Báthory Zoltán*, *Loránd Ferenc*, *Halász Gábor*, *Horváth At-tila*, *Pöcze Gábor*, *Trencsényi László* és *Vekerdy Tamás* is. Az alapító szemlélete iránti fogékonyság érzékelhető a mai Ta-nárképző Intézet tanítási gyakorlatában, működés módjában, elméleti alapvetéseiben. Egy nyugdíjaztatásakor vele készített interjúban Mihály több problémát fogal-maz meg a pedagógusképzéssel kapcsolato-san, amelyekre, úgy tűnik, a Tanárképző Intézet próbál reagálni.

Probléma, hogy a hallgatókban a 12 közoktatási év olyan erős nyomokat hagy,

oda küldi gyakorlatra diákjait, ahol később várhatóan elhelyezkednek majd

melyet a tanárképzés nem képes felülírni, „a tanárképzésből kilépő fiatalok jelentős része semmi újat nem hoz az iskolákba, mert egyszerűen reprodukálják azt, amit annakidején velük csináltak”, ezért „nem beszélni kellene nekik például a kooperatív tanulásról, hanem kooperatív tanulás köz-

ben kellene elsajátítaniuk a pedagógiai tudást, a szakmát”. A tanulásszer-vezés ennek szellemében zajlik az Intézetben: a Komplex Instrukciós Program elvárásai szerint az órák 20%-át csoport-

munkában szervezik.

Probléma – és a miskolci régióra kü-lönösen igaz – hogy a gyakorlóiskoláknak „semmi közük nincs azokhoz az isko-lákhoz, ahol a hallgatók döntő többsége dolgozni fog”. Ezért a Tanárképző Intézet a környékbeli iskolákkal alakított ki partneri együttműködést, s oda küldi gyakorlatra diákjait, ahol később várhatóan elhelyez-kednek majd: sok esetben alulteljesítő, nagy arányban hátrányos vagy halmozot-tan hátrányos helyzetű gyerekeket oktató intézményekben.

¹ A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete által 2016. márc. 10-én szervezett bemutatókonferenciáról jelen lapszám 136-143. oldalain tudósítunk.

Probléma, hogy a közoktatás tanár- és tananyagközpontú, „nem az a lényeg az iskolában, hogy a gyerek tanul-e, hanem az a lényeg, hogy én letanítom-e az anyagot”. A miskolci tanárképzés szemináriumai gyakorlatorientáltak, a hallgatók (a gyakorlótanítás, az önkéntesség során szerzett) élményeit dolgozzák fel az oktatókkal közösen, reflektív naplók segítségével, melyekben a tapasztaltakat elméleti keretekbe is illesztk.

Hogy az Intézet pedagógiai munkájában a Mihály Ottó által megnevezett problémák, feladatok megoldására vállalkozott, azt a továbbiakban bemutatandó kötetből olvastam ki.

„Azért jártál egyetemre, hogy minket taníts?”
„Ezt nekünk most minek megtanulni?”

és eredményeit. Ezek során a nagyobb lépéseket rendszerint visszakozó kis lépések követték. A 2010-ben bekövetkezett fordulat az oktatás szinte minden szegmensére (tartalomszabályozás, tankönyvpiac, minőség-ellenőrzés, pedagógusképzés) hatást gyakorolt, melynek mérlege a szerzők értékelésében felemás: szűkült az iskolák auto-

nómiája, kiszámíthatatlan a finanszírozás, az iskolavezetők kinevezésénél nem szakmai szempontok is szerepet játszanak, s a pedagógusok túlterheltek. Biztató azonban az egyetemeken alakult szakmai

műhelyek innovációban betöltött, erősödő szerepe.

Az országos körkép után *Vas Enikő* a borsodi térség problémáiról ír. A fejezet szól a nyelvi bizonytalanságról (cigány tanuló? hátrányos helyzetű tanuló? magatartási nehézséggel küzdő tanuló?) és a hátrányos helyzetű diákok oktatásának nehézségeiről. („Azért jártál egyetemre, hogy minket taníts?” „Ezt nekünk most minek megtanulni?”). „Próbálunk egyensúlyozni az elvárások és a valóság között, és igyekszünk tevékenyen részt venni e fiatalok felzárkóztatásában, támogatásában, társadalmi esélyegyenlőtlenségük mérséklésében, ezáltal a munkaerőpiacra való belépésük és a társadalmi integrációjuk elősegítésében, tehát a méltányos oktatási környezet megteremtésében, holott mi magunk sem szívesen hangoztatjuk, hogy pedagógusok vagyunk, holott lassan elveszünk a legfrissebb kifejezések és módszerek követésében.”

Ennek a próbálkozásnak a lényege a pedagógiai kultúraváltás, melyet *Knausz Imre* értelmez. Ez nem más, mint a pedagógusok (közös) mentalitása, vagyis vélekedéseik, hiedelmeik, s ezzel párhuzamosan a cselekedeteik, viselkedésük. *Knausz* szerint

A KÖZOKTATÁSI HELYZET ÉS A MISKOLCI ALTERNATÍVÁK

A szerkesztők bevezető gondolatai szerint a magyar közoktatással általános az elégedetlenség, mivel súlyos hiányosságokat mutat, a javítását célzó törekvések (reformok) kiszámíthatatlanok, miközben egyre kevesebb gyerek születik, erősödik az elvándorlás, nőnek a regionális különbségek, tovább nyílik a társadalmi-kulturális olló. *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei* c. kötet (mely egy TÁMOP 3.1.16-os projekt kereteiben megjelentetett kiadványsorozat első része) az impresszum szerint jegyzet, vagyis, ha jól értem, az itt tanuló hallgatók számára készült, talán afféle bemutatkozás-képpen is, milyen pedagógiát művel az Intézet, milyen utakon indultak el az itt oktatók, milyen válaszokat próbálnak adni, látva a közoktatás helyzetét.

A kötet kezdő fejezetében *Kapusi Angéla* és *Ugrai János* a '80-as évektől kezdve bemutatják az oktatási reformok irányát

a tanárok mentalitása a legmélyebb meghatározója az iskolai sikereknek és kudarcoknak egyaránt. Ez tartja életben a sztereotípiákat (ha a „rossz” tanuló jó dolgozatot írt, nyilván puskázott), a hagyományokat (magázódás, diák beszédének kijavítása, időbeosztás), szokásokat (évnnyitó menete, ebédeltetés, köpenyhasználat). A szerző az iskolát egy élő szervezethez hasonlítja, mely az idegen elemeket (pl.: a pénzszerzési lehetőségként vállalt projektet) kivetí magából. Ahhoz, hogy az iskolai szemlélet megújulhasson, a nevelőtestület kollektív önismeretének előmozdítása, külső szereplőkkel folytatott szakmai párbeszéd, új megállapodások, a viselkedés megváltoztatására készítő innovációk bevezetése és a tekintélyszemélyek (pl. az igazgató) példamutatása szükséges.

Einhorn Ágnes tanulmánya ugyanezt gyakorlati megközelítésből vizsgálja. A legnagyobb nehézség a pedagógiai kultúraváltásban a tanárok egykori diáktapasztalatai, melynek következtében az óráik inkább tanárközpontúak, a feladataik zárt végűek, ritka a csoportos és páros feladat, kevés az egyéni fejlődést segítő értékelés, s az alulteljesítés okait sokszor az iskolán kívül keresik. Emellett egyfajta „reformfáradtság” is jellemző a pedagógusokra, hiszen nagyon sok változás történt az oktatásban. Ráadásul egy-egy tanár elszigetelt pedagógiai megújulása nem tud jelentős változást hozni a rendszer egészébe. A fejezet felvázolja, hogyan érdemes egy iskolafejlesztési projektbe belevágni. Célszerű olyan módszertani elem bevezetésével kezdeni, amely gyorsan és egyértelműen hat a napi tanítási gyakorlatra – például a kooperatív tanulási technikák bevezetésével vagy tanulási módszerek (könyvtárhasználat, szövegértési stratégiák stb.) tanításával. A pedagógiai

kultúraváltás javuló eredményességet, jobb tanulói/tanári közérzetet, élhetőbb iskolát eredményez.

A pedagógiai kultúraváltás értékelésre vonatkozó részleteit fejti ki *Kovácsné Duró Andrea*. Jó lenne, ha az értékelés formatív, azaz fejlesztő, motiváló, orientáló módon történne, és ha a szöveges visszajelzés elsősorban nem a szülőknek, hanem a diáknak szólna.

A szemléletváltás interkulturális aspektusáról ír *Simon Zoltán*. Amellett érvel, hogy a pedagógusnak kultúraközvetítő szerepe van, vagyis miközben a saját értékeit is közvetíti, fel kell tudnia ismerni kisebb-ségi kultúrához tartozó diákjai képességeit is és érzékenynek kell lennie a tanulók

szükségeire. A személyiségközpontú, kooperatív módszerek jó eszközei a szociális eredetű problémák kezelésének, akárcsak az, ha az oktatási interakciók igazodnak a tanulók kultúrájához.

A kiegészítés jelenségét elemzi az egzisztenciális pedagógia szempontjából *Lubinszki Mária*, melynek célja, hogy a hátrányos helyzetű gyerekekben az életösztön és a fejlődni akarás kerekedjen felül a destruktív ösztönön. Ezeknek a diákoknak a szinkronképessége, vagyis a mentális jelenlétük súlyosan zavart lehet, azonban a tanár közvetíthet olyan pozitív kapcsolati mintát a tanulóknak felé, ami segít nekik a jelenben maradni, és megélni azt, ami éppen történik. Ez – a kapcsolat megtartása saját belső szükségleteinkkel – a kiegészítés megelőzésében is kulcsfontosságú. Lényeges továbbá az átkeretezési képesség tanítása, az (ön)bizalom építése, és az is, hogy foglalkozzunk az iskolában a kamaszkori szorongásokkal, a krízisekkel való megküzdés módjaival.

Ehhez kapcsolódik *Nótin Ágnes* írása a stressz kezeléséről, melynek sikere pszichés

a tanár közvetíthet olyan pozitív kapcsolati mintát a tanulóknak felé, ami segít nekik a jelenben maradni

(önbecsülés, érzelmi intelligencia, humor, leleményesség) és nem pszichés tényezőkön (szocioökonómiai státusz, nem, életkor, kultúra) is múlik.

Karlovitcz János Tibor a felnőttképzésről írva bemutatja, tőlünk nyugatabbra a foglalkoztatásnál, a szociális munkában, az andragógiában fontos szempont az ember, az egyén, aki örömet leli a munkájában (ezért egy komplex támogató intézményrendszer veszi körül), mifelénk viszont inkább a foglalkoztatottsági adatokra (vagyis a munkahelyteremtésre) helyeződik a hangsúly. Ez lehet az oka annak is, hogy nálunk a papírral nem igazolható, de meglévő kompetenciákat kevéssé ismerik el. Az egész életen át tartó tanulás és a felnőttoktatás részben segít a szociális katasztrófák elhárításában, sokszor azonban a jókat teszi még jobbjá, és nem az egyéni, hanem a piaci érdekeket szolgálja, például nem az egyéni képességekre alapozva nyújt továbbképzést, hanem a gazdasági társaságok elvárásainak megfelelő ismereteket nyújt.

MÓDSZEREK, GYAKORLATOK

A kötet utolsó fejezetei négy olyan programot, projektet, módszert mutatnak be, mellyel a Miskolci Tanárképző Intézet a hátrányos helyzetű diákok iskolai esélyein igyekszik javítani. *K. Nagy Emese* írása az országosan elterjedt, s az Intézet új pedagógiai kultúrája meghatározó elemének tekinthető KIP-ről szól. A módszer lényege a státuszkezelés, vagyis hogy csoportmunkában megoldandó, nyitott végű, differenciált feladatokkal teremtsünk olyan lehetőségeket az órán a diákok számára, melyben

a különböző képességek teret kapnak, így a tanulók megmutathatják, hogy valamiben mindegyikük jó. A KIP lassítja az alulteljesítő tanulók leszakadását, a tehetséggondozással egyidejűleg; minden gyereknek segít a maga szintjén.

A szegedi és hódmezővásárhelyi mintára létrehozott miskolci hallgatói mentorprogramot mutatja be a következő fejezetben *Nagy Judit*. Noha ennek eredményességét nehéz mérni, elmondható, hogy a bevont hátrányos helyzetű tanulók és egyetemista mentoraik között kialakult a bizalom, együttműködés, a gyerekek

kevesebbet hiányoztak, kevesebb iskolai konfliktusba keveredtek, motiváltabbak, koncentráltabbak lettek, egyikük sem bukkott, illetve egy-egy konkrét pedagógiai célt is sikerült elérni (pl. megtanulták a szorzótáblát). A hallgatók pedagógiai tudását erősítette, hogy már a képzésük során képet kaptak az iskola és a családok valós problémáiról.

Kecskés Judit írása az *Együttthaladó* projektet mutatja be, mely a magyar közoktatásban tanuló migráns gyermekek magyar nyelvi kompetenciáinak fejlesztését tűzi ki célul. 2012-ben a Kőbányai Pedagógiai Szolgáltató Központ javaslatára vontak be roma diákokat is a projektbe. A kezdeti kölcsönös idegenkedés után ez sikeresnek bizonyult, például a matematikapéldák megoldásánál az ázsiai diákoktól lehetett segítséget kérni, a roma tanulók helyes kiejtésre taníthatták a migráns diákokat, a migráns gyerekek pedig a korlátozott nyelvi kódú roma tanulók nem sztenderd beszédmódját javították.

A kötet utolsó fejezetében *Karlowits-Juhász Orchidea* az egyetemistákat önkéntességre ösztönző *Társadalom, igazságosság,*

felelősségvállalás (TIF) programot mutatja be. A 2012-es magyarországi ifjúságkutatás szerint a civil aktivitás hiánya, a közügyektől való elfordulás és az apolitikus hozzáállás jellemző. A fiatalok nem jogtudatosak, s a jogérvényesítéshez az iskola szervezete és működése sem ad jó mintát. A tanár-diák viszony hierarchizált, a diákok véleménye kevésbé számít („Akinek kérdése van, őra végén felteheti.”), nem kerülnek érdemi döntési helyzetekbe a gyerekek. A valós társadalmi kérdésekről

is ritkán esik szó, pedig az iskola fontos szerepet játszhatna abban, hogy gondolkodni és beszélgetni tudjunk róluk, találjon

ehhez nyelvet, és tegye láthatóvá az alternatívákat is. Ahhoz, hogy az iskolai közösségi szolgálat ösztönözze a társadalmi felelősségvállalást, változtatásokra lenne szükség. Például el kellene törölni a kötelező jellegét, át kellene gondolni a csalásra készítő túl szigorú szabályokat (egyszerre csak 3 órán át végezhető a szolgálat), s a diákokat sokkal jobban be kellene vonni a tervezésbe, előkészítésbe.

KÉRDÉSEK

A kötet megmutatja, mennyi elhivatottság, jó szándék, felelősségérzet, hozzáértés, szakmai tapasztalat gyűlt össze egy régió leszakadásban levő családjai, diákjai, iskolái felzárkóztatására, és mennyire összetett a probléma. Olyan kérdésekkel küzdenek a kötet írásai, amelyekre nincs társadalmilag elfogadott, közmegegyezésen alapuló válasz. S amelyekkel majd a leendő tanárok-nak is birkóznuk kell.

Ki a tanár, ki a mentor? Hol érnek véget a feladatkörei, kompetenciatereletei? Vonja be a szülőket, ösztönözze a kisebbségi önreprezentációt? Ne hagyja abba a mentorálást abban a félévben sem, amikor szakdolgozatot kell írnia? Mutasson kapcsolati mintát, megküzdési módokat a gyerekeknek? Adjon választ a diák egzisztenciális szorongására, közben vigyázzon a saját mentális egészségére? Mi mindent várunk el tőle, hogyan gondolkodunk róla?

Min múlik, kin múlik, hogy a hátrányos helyzetű tanulónak sikerül-e kitörnie a hátrányos helyzet újratermelődésének köréből? Mennyit

számít a mentorálás? Mennyit a családi környezet, a szocioökonómiai státusz, mennyit a pszichológiai immunkompetencia? A felnőttképzésnek a munkaerő-piaci igényeket kell kiszolgáltatnia, vagy az egyén boldogulását és jóllétét segítenie?

Mit gondolunk a kultúráról? Mit tegyen a tanár, amikor se a tudomány, se a társadalmi közmegegyezés nem ad biztos válaszokat arra, mi a cigány kultúra, esetleg roma kultúra vagy kultúrák, mi a szegénység kultúrája, és mi a magyar kultúra viszonya ezekhez.² Ezt a „kisebbségi” kultúrát értse és fogadja el a tanár, mi több, ehhez igazodjon?

S még egy sor tisztázatlan kérdésben (Mi a XXI. században valóban szükséges tudás? Meg akarjuk-e oldani a társadalmi polarizációt, és ha igen, miként? Hogyan gondolkodunk a gyerekről: munkaerőt, állampolgárt, embert oktatunk, nevelünk, facilitálunk?) próbál eligazodni, eligazítani a könyv. Olykor persze természetesen az egyes szerzők egymáshoz képest is másként gondolkodva.

² Ez hasonló problematika, mint amiről Napló rovatunkban ír *Bogdán Péter: A romák/cigányok tankönyvi jelenlétét elemző kutatásokról* című beszámolójában.

A kötet jó bevezető az Intézet pedagógiájának megismeréséhez. Bemutatja a szemléletváltást, az iskolafejlesztést, a formatív értékelést, az interkulturális pedagógiát, az egzisztenciális pedagógiát, a törekvéseket a stresszel és kiégéssel való megküzdésre, a felnőttképzést, a csoportmunkát, a mentorálást, az önkéntességet, a nyelvi hátrányok leküzdésére hivatott programot. Az olvasó azonban az eredményekre, a következményekre is kíváncsi.

Például arra, hogy mi történik, ha az addig tekintélyelvű iskola megpróbál demokratikus módon működni? Mit kezdenek a diákok az új helyzettel? Nem derül ki, hogy azért ragaszkodunk esetleg a megszokott keretekhez, mert ezek tartják még meg valamennyire az iskolát? Hogy ha eltöröljük az évnitőt, a csengetési rendet és a magázódást, talán már semmi sem marad?

Mi történik, ha a frontális órászervezést felváltja a csoportmunka? Nem fordul-e elő, hogy a szegregátumokban szocializálódott gyerekek közül az erősebbek a gyengébbekkel végeztetik el a feladatokat? Nem lehetséges-e, hogy ha a KIP-et tanuló hallgatók közül csak kevesen tudnak a KIP-nek minden tekintetben megfelelő óratervet készíteni, az a módszer merevségének következménye, amihez megpróbáljuk a gyereket is, és a feldolgozandó anyagot is igazítani?

Mi a teendő, ha azért nem merül fel a kölcsönös óralátogatás, mert a tanár fél attól, amit látni fog, s szégyellné, ami róla derülne ki?

Mi történik, ha egy nevelőtestület szembenéz a saját helyzetével? Hogyan dolgozható föl, hogy aki jó tanár volt, vagy annak gondolhatta magát, a szegregálódott iskolában rossz tanárrá válik, vagy annak kell magát látnia? Mi a teendő, ha azért

nem merül fel a kölcsönös óralátogatás, mert a tanár fél attól, amit látni fog, s szégyellné, ami róla derülne ki? Ha a sok kudarc után bármilyen innovációtól tart?

Sok módszerről olvashatunk, amelyek elég jól tesznek a hátrányos

helyzetű diákoknak, és nagyon jól a nem hátrányos helyzetűeknek, vagy a felnőttoktatásról, mely nem ritkán a már eleve jókat teszi még jobbá... Mintha a hátrányokat igazán semmivel sem lehetne kompenzálni.

„Szakmai közösségünk épülésében még sok-sok feladat vár ránk, s csak később várható egy egységes, kifejezetten a most zajló fejlesztő munka eredményeit mérlegelő, elemző, sokszerzős kötet publikálása.” – írják a kötet bevezetőjében a szerkesztők, *Knausz Imre* és *Ugrai János*. A közvetlenül érintett helyi társadalom és a közvetve érintett magyar pedagógusképzés egyaránt érdekelt abban, hogy a sorozat következő kötetében sorra választ kapjunk a kérdéseinkre.

(A könyv elérhető interneten is: <http://mek.oszk.hu/15500/15517/15517.pdf>)

IRODALOM

(n.n.) (é.n.): *A Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának története a kezdetektől 1999-ig*. Letöltés: <http://www.boon.hu/2007/01/bolcs.pdf> (2016. 06. 23)

Vég Zoltán Ákos (2004): „A tanárképzés az egyetemeken perifériára szorított szakterület” – Interjú Mihály Ottóval. *Educatio*. 13. 3. sz. 463-472.

**KNAUSZ IMRE: A MÚLT KÚTJÁNAK TÜKRE.
A TÖRTÉNELEMTANÍTÁS CÉLJAI RÓL. (PEDAGÓGIAI KULTÚRA
SOROZAT 2.) MISKOLCI EGYETEMI KIADÓ, 2015.**

Lehmann Miklós: A történelem helye és haszna¹

A 21. század társadalmának egyik nagy kérdése, miként képesek szembenézni a „klasszikus” tudás és műveltség erőteljes átalakulásával, amely a tudományos diszciplínák fellazulásával, a plurális megközelítések és alternatív narratívák elfogadása következtében az oktatás területén is tartalmi és módszertani újragondolást tesz szükségessé. *Nádas Péter* regénycímét kölcsönvé-

ve, *párhuzamos történetek*

veszik át a kanonizált, a nemzeti és csoportidentitást meghatározó történetek helyét. *Knausz Imre* több korábbi írását újragondolva kísérli meg a történelem oktatásának újradefiniálását, három fő kérdésben: a

történelemoktatás értelme, a történelmi struktúrák (összefüggések) feltárása, valamint a történelem mint tantárgy. Ezek adják a kötet gondolati egységeit.

Nyilvánvalóan felmerülhet a kérdés, hogy – különbséget téve a történelem mint tudomány és mint tantárgy között – nem szükséges-e az utóbbiban mégis a kánon valamely formájának kiépítése, például a kötelező tartalom meghatározásával. Így megőrizhető az identitás, a nemzet egysége, és biztosítható annak folytonossága is. Csakhogy egy plurális társadalomban ez többé már nem lehet hiteles, még a gyermekek számára sem: „Ha az iskola az el-

múlt évszázadok hagyományait követve ezt a folyamatot úgy próbálja segíteni, hogy a nemzeti és világtörténelem kanonizált olvasatait mint könnyen visszamondható narratívákat próbálja a gyerekek és fiatalok fejébe beültetni, óhatatlanul hitelét veszti, és a bornírtság mocsarába süllyed.” (17. o.)

Hiba lenne azonban elmerülni egy olyan kétes dilemmában, mint a tartalmi

meghatározottságból eredeztethető kánon és a posztmodern *anything goes* szellemében felfogott végletes opciók közötti választás elkerülhetetlensége. Nem a kánon teljes tagadásáról van szó. A történelem a társadalmak,

csoportok, etnikumok, vallások, valamint politikai vagy más alapokon szerveződő közösségek érintkezésének színtere, tanítása ezért a más közösségekhez tartozó emberek nézőpontjának vizsgálatát is jelenti. Ez éppúgy a csoport identitását meghatározó és továbbadó tényező lehet, mint a tartalmilag szigorú kánon.

E nézőpontok vizsgálatában *Knausz* a történelmi elemzést tartja kitüntetettnek, a történelemórák feladatát pedig a nem-abszolutizált történelmi magyarázatokban, az egyéni cselekvés bizonytalanságát is figyelembe vevő, az alternatívák felé nyitott értelmezésekben – végső soron a mind-

párhuzamos történetek
veszik át a kanonizált, a
nemzeti és csoportidentitást
meghatározó történetek
helyét

¹ A könyv elérhető interneten is: <http://mek.oszk.hu/15500/15519/15519.pdf>

ezekből létrejövő szemléletmód átadásában látja. Egy évszám vajmi keveset jelenthet a vele fémjelzett eseményt övező társadalmi dinamika nélkül, melynek aktív feltárása és megértése a történelemórakon kollektív feladat. Az összehasonlító elemzések a feltárt mintázatokat (korlátosan) általánosíthatják, és elvezetnek a társadalmi események láncolatának mélyebb megértéséhez.

Itt pedig nagyon fontos a „korlátos” jelző: a történelem a természettudományokkal szemben nem operálhat egyértelmű tényekkel és kauzális magyarázatokkal, s nem fogalmazhat meg független módon ellenőrizhető univerzális törvényeket. Ami akkor is igaz, ha a tudománytörténész ezen a ponton szívesen bebizonyítaná, hogy a természettudományokban sincsenek a narratíváktól teljesen független tények és ok-okozati összefüggések, a tudós ott is egy konstruált valósággal találja szemben magát. A fő különbség ugyanis az igazság (akár a pragmatikus értelemben vett igazság) és a valószerűség között található: míg a tapasztalati tudományok az előbbi, addig a narratív tudást konstruáló történelemtudomány az utóbbi kritériumot tartja szem előtt. A szerző ezért az események szereplőinek intencionális állapotait (mit éltek meg, mit gondoltak, milyen hitekkkel és szándékokkal rendelkeztek) figyelembe vevő elemzést tartja célszerűnek. Nem hallgatható el, hogy ezek minden esetben interpretációk, s mint ilyenek, az értelmező hiteitől és szándékaitól is függenek; mégsem esnek feltétlenül a relativitás csapdájába.

Az interpretációk kialakításával a történelmi elemzés nem is marad kizárólag a múltban, mivel általa a jelen társadalmi

formációinak megértése is lehetséges. Az idő – kitüntetetten: a történelmi idő – olyan perspektívát nyújt, amely képes megjeleníteni a társadalmi változás dinamikáját, de ezzel veszélyt is hordoz magában, mert alássa az aktuálisan fennálló formációk rögzítettségébe vetett hitet: „A múlt ugyanis

más, mint a jelen, és ezáltal arra hívja fel a figyelmet, hogy a jelen struktúrái nem örökvényűek és nem maguktól értetődők.” (30. o.) A plurális történelemoktatás ezért felszabadítja a gondolkodó elmét, középpontjába a változás jelenségét helyezi, így pedig előnyt jelent az

egyéni gondolkodás kiaknázására építő, a közösség javát előmozdító társadalom, de hátrányt a saját hatalmát rögzíteni igyekvő, az egyéneket irányítani szándékozó társadalmi formák számára.

A dinamika megértésével a történelemóra nem a száraz történelmi szövegekkel, nevek és évszámok unalmas sorozatával kapcsolódik össze a gyermekek számára, hanem a múlt feltárásának izgalmaival. A pedagógus feladata nem a passzív figyelem kierőszakolása, hanem az aktivitás irányítása lesz. A személyes élményszerzésen alapuló oktatás ösztönzi az egyéni kutatást és a közös gondolkodást, a tudás kollektív konstrukciójának minden fázisában. „A történelemóra olyan laboratóriumnak is tekinthető, amelyben a múlt rekonstrukciója zajlik – verbális, dramatikus, kézműves, rajzos stb. eszközökkel. Ennek a rekonstrukciós folyamatnak egyik szembeötlő funkciója éppen a képzelőerő fejlesztése.” (40. o.)

Az igazi feladat tehát a történelmi-történelmi gondolkodás fejlesztése, kapcsolatban más tárgyakkal, más pedagógiai területekkel, a gondolkodási képességek

általános fejlesztésével. A képességfejlesztés terén *Knausz* több tényezőt is említ (így például az empátia, az elemzőképesség és az értékválasztások átgondolt, tudatos módját), ám kiemelendő, hogy leírásából lényegében a mai műveltségfelfogás átfogó képe is megformálható. Az információ megszerzésének stratégiái, ugyanakkor az információ forrásaival szembeni kritikus hozzáállás a szuverén módon gondolkodó művelt ember sajátja, aki érvényes következtetések, érvek és ellenérvek mentén képes hozzájárulni a mások felé nyitott, toleráns társadalmi párbeszédre keresztnél alakuló kollektív ismeretvilág felépítéséhez. A történelem mint tárgy segíthet a műveltséget megalapozó készségek kialakításában is, a megszerzett történelmi szemlélet és történelmi ismeret együttesen jelenhet meg más területeken, hozzájárulva a gondolkodás komplex fejlesztéséhez.

Az így körülírt műveltségfelfogás a történelem tanításának céljára is erőteljes hatással van. A múlt megismerésének helyébe a történelem és a történelmi emlékezet megértése, a változó és plurális narratívák megismerése lép – azaz, a tanulókkal végső soron a történelem működését kell megismertetni: „Inkább a módszert, mint a rendszert. Inkább a történelmi gondolkodást, mint a történelem elbeszélését.” (51. o.)

Az ennek során követendő módszerként *Knausz* a mélységelvű történelemtanítást jelöli meg, melyben a tananyag mennyisége kisebb, a feldolgozás azonban mélyebb. Az oktatás a tanulóhoz igazodik és aktív részvételt céloz, kulcsfogalmait ezért a kérdezés és a megértés. Szembetűnő, hogy mindez csak akkor valósítható meg, ha a tananyag és az oktató egyaránt meglehetősen rugalmas – mivel a tanulók

érdeklődése, a kérdezés irányai egy kevésbé kiszámítható tanítási folyamatot eredményeznek. Ugyanakkor sokkal nagyobb teret kap a valódi mester-tanítvány kapcsolat, a „beavató” pedagógia a „felmutatóval” szemben. Azért is fontos ez, mert az iskola és a gyermekek élményvilága távol került egymástól; e távolság pedig csak akkor hidalható át, ha az iskola maga is élményt ad, olyan élményt, amely a tanulók számára saját valóságukhoz közelíti a történelem távoli eseményeit, s így egy folyamatosan átalakuló, de a lényeget megőrizni képes műveltséget tesz elérhetővé.

A könyv második felében a történelemtanítás korábban leírt elveinek gyakorlati megvalósítását tárgyalja. Egyik központi példája a struktúrák kérdése: miként járulhat hozzá az események felépítésében tetten érhető struktúrák megismerése a tanulók

a tanulók kérdései mindig fontosabbak a tanár állításainál

gondolkodásának fejlesztéséhez? A kérdés azért is jó választásnak tűnik, mert a struktúra nem tanítható a hagyományos értelembe, például frontális tanítás formájában; ehelyett a tanulók aktivitására, önálló és közös gondolkodására alapoz. Felismerhető, hogy az oktatás ezen formája miként épít az általánosabb kognitív képességekre, jelen esetben az észlelésben megragadható struktúra- vagy mintázat-kiemelésre. A történelem tárgyában azonban a struktúra speciális megközelítésére van szükség.

Ennek érdekében a szerző egy tantervi modellt javasol, amely három egymásra épülő szinten tárgyalja a struktúrákat: a fogalom (vagy fogalompár), a kérdés és az állítás szintjén. Az oktatás során néhány jól kiválasztott fogalomnak kell visszatérnie az újabb események tárgyalásánál, megalapozva ezzel, hogy a fogalmak a gondolkodás organikus részévé váljanak ahelyett, hogy tőle idegen és érthetetlen, egyedileg

alkalmazott eszközök legyenek. Ezt követi a kérdések megfogalmazása: leegyszerűsítve mondhatnánk, hogy a tanulók kérdései mindig fontosabbak a tanár állításainál.

„A cél tehát, hogy az osztályt kérdező közösséggé tegyük.” (67. o.) A kérdésekre pedig közösen kell választ találni – vagy még inkább válaszokat, amelyek képesek az összefüggések megragadására, és amelyek akár szubjektív karakterrel is rendelkezhetnek, megalapozva a dialógust. A kötet gyakorlati példái (mint a történelmi fejlődés, a háború és béke vagy az anyagi egyenlőtlenségek) színesen illusztrálják a modell működését.

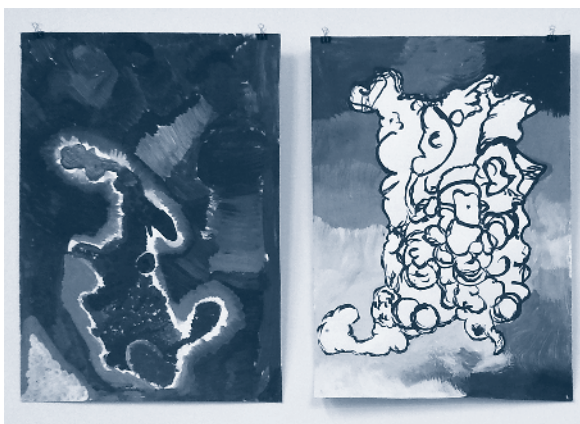
Ugyancsak gyakorlati példán keresztül jelenik meg az oktatás fókusza, illetve fókuszátlansága (a szerző a pozitív mellett itt egy határozottan negatív példát idéz). Meghatározása szerint a fókusz „egy adott tananyag tanításának értelme”, kiválasztása a pedagógus feladata. A helyes választás mindig figyelembe veszi az oktatás tágabb kontextusát, azaz a tanulók érdeklődésének, előzetes ismereteinek, a szélesebb társadalmi események-problémák és pedagógiai célok összefüggéseit.

Ahhoz, hogy mindez az oktatásban meg is valósuljon, komoly változásra lenne szükség. Olyan változásra, amely nem csu-

pán a pedagógusok és iskolák szemléletét, hanem a pedagógus tevékenységének külső feltételeit is érinti: a tartalmi szabályozás szigorának feloldását, az értékelés átformálását és az iskolák felszereltségének korszerűsítését.

Miért is fontos tehát *Knausz Imre* könyve? Az elvárások, tantervek és a transzparens diszciplináris határok közt jól ragadja meg a történelemtanítás korszerű formáját, a cél-eszköz relációban gondolkodva pedig megmutatja helyét az oktató-nevelő munka egészében. A kötet álláspontja szerint a pedagógus nem csupán tananyagot ad át a történelemtanítás során: a gyermekek és fiatalok világához közelítve, a múlt és jelen struktúráinak összevetésére építve korszerű, a jövő felé nyitott módon közvetíti az ismereteket. Olyan szemléletet képvisel ezzel, amelynek az oktatáspolitikai döntések meghozatalakor is figyelmet kellene kapnia.

A könyv elején megfogalmazódik egy olyan kérdés, amelyet a tanulók tehetnek fel történelemtanárúknak: Mi közöm van a történelemhez? Átfogalmazva: Minek tanuljak történelmet? Olyan kérdés ez, amelyre minden történelemtanárnak jó választ kell adnia – ehhez ad segítséget a kötet.



GYIK40 *Élet-formák? Színompás kémia?*

ABSTRACTS

GYÖRGYI, ZOLTÁN: Variations in Public Education Management

Keywords: *public education management, financing of education, centre for school maintenance*

After the 1989 transition, in 2010, the newly formed government has executed fundamental changes in the public education system. This included the overtaking of schools formerly maintained by the local governments by the state. The new system brought along the appearance of new stakeholders, such as the Klebelsberg Centre for Public Education Institution Management and its school districts. The role of local governments decreased as a completely new maintaining and financing mechanism had been introduced. The new – in many aspects not well thought-out and relatively unformed – system is fundamentally different from European models and needs to be adjusted.

This study analyses these recent changes in the light of a planned statutory amendment (in the spring of 2016) and interprets the legal concept valid in the time of writing, while providing some European overview. It concludes that the amendments that are planned are still foreign from the European practice. The decentralisation of the maintenance of

institutions will expectedly take place, however the exact division of tasks between the national centre and the school districts (which are now significant actors, however unprecedented in Hungarian history and public administration) is still unclear. One cannot see (elaborated, reasonable and politically sustainable) normative mechanisms for the financing of schools neither on the school district level, nor on lower levels. Further decreasing the role of the local governments – which formerly could act as financial buffers – will make future financing either inflexible or it will conserve the current – righteously criticized – inequalities. It could also make school financing an area exposed to intransparent local deals while increasingly losing all local resources. Professional and public discussion is lacking behind these processes, thus consensus is also impossible to reach about the differentiation of the school system, along which consensus the educational management could genuinely interfere and the needs of different social groups would also find their place.

Wágner Bendegúz: Egészségfejlesztő (-fenntartó, -tudatos) egyetem

MODELL ÉS DÍJ

(2015. szeptember 16. Budapest, BME Mérnöktovábbképző Intézet)

Egy papírcégér útbaigazításával hamar megtaláltam a helyszínt. Csakazértis lépcsőn mentem a – nyolcadikra. Hogy veszi ki magát, hogy pont egy egészségfejlesztő konferenciára lifttel érkezzem, és vérkeringésem pezsgő aktivitását nem jelezném terembe léptemkor hitelesítő szusszal? Még az sem ingatta meg döntésem, hogy az épületben 30°C volt.

A regisztrációhoz érkezve, a többi résztvevő és a fogadó személyek öltözkézből ítélve, úgy tűnt, nem zenés akrobatikus sportgimnasztikával vagy egy jól irányzott Cooper-teszttel fogják kezdeni e díj bemutatóját. Nem bántam. *(Elég volt a lépcsőzés.)* A helyszín elrendezése kerekasztal-beszélgetésre, közös gondolkodásra inspiráló kompozíció: óriási papír filctollakkal, az előzőleg e-mailben küldött vitaanyag nyomtatott formája és a kézhez kapott mappa, névtábla, toll és három kiadványfüzet (*Health Development – Egészségfejlesztés, Egészségfejlesztés a színtereken, Egészségfejlesztés és közösségfejlesztés a színtereken*) várta a regisztrált jelenlévőket. A kiadványok részletes ismertetőt nyúj-

tanak korábbi vizsgálatokról, fejlesztési stratégiákról, szemléletekről. A füzetek lapozgatásával jól eltöltöttem a meghirdetett és a tényleges kezdés időpontjai közti negyedórát.

Bevezetésül Székely Mózes¹ az egészség fogalmának nemzetközi értelmezéséből kiindulva ismertette az Egészségfejlesztő Egyetem Modell és Díjat. Ezután az alprojekt szakértői, vezetői moderátor irányításával panelbeszélgetésbe kezdtek. Szó volt a megfelelő étkezésről és a kusza hall-

gatói órarendről, a hallgatókat érő stresszről és mentális túlerheltségről; az intézmények vizsgálatáról; apró „jótettekről”, melyek nem kívánnak materiális háttérrel, ám

mégis változást hozhatnak; a magyar felsőoktatás attraktívabb megjelenéséről... A lényeg, a legnagyobb bölcsesség, mi mindebből megfogant: legyen a képzés „hallgatóközpontú” (szó szerinti idézet). Legyen emberibb.

Remek, ez lenne az oktatás veleje, és bízzunk benne, hogy ez az eszköz – egészségfejlesztő projekt – kellő nagyságú fejsze a probléma (~ minden, mi nem az egészség) fájához.

Felszólalások következtek. Többen szóba hozták az egészségfejlesztő szakma magyarországi haldoklását. Ellentmondásosnak érzik, hogy a projekt nemes célokkal dübörög, azonban az ehhez szükséges tartalmat szakszolgálati viszonylatában hagyják elveszni. Az egyik hölgy előkapta módszertani, jó gyakorlatok anyagát (5

¹ A Magyar Egyetemi – Főiskolai Sportszövetség (MEFS) főtitkára.

méteres távolságból 10-15 cm vastagságú mappának saccoltam, szárazsúlya cca. 2 kg), hogy ő, aki már ugyan nyugdíjas, de még oktat, amíg bírja... felajánlotta többször is több évtizedes szakértelmét, ám seholy igényelték.

Aztán a felszólalók majdnem mindegyike a projekt elnevezésében szereplő *egészségfejlesztő* fogalom szakmai helyességét firtatta. A kifogások mögött tartalmi érvek sorakoztak, saját tapasztalataik alapján az *egészségmegőrzésre* és/vagy a *-tudatosságra* helyzetük volna a hangsúlyt, kissé megfoghatatlannak ítélve a *fejlesztést*.

Az egyik alprojektszakértő az angol kifejezés (több területet lefedő fogalom) nehézkos magyar fordításával magyarázta annak használatát.

A diskurzust követő szünet szendvicsebéddel telt. Egészséges szendvicsekkel. (*Darált repce, kuszkus, csodacsirakkal, és ehhez full-gluténfree-turbo-bio boldogvölgyben nevelt paleo répalé. Hát nem. Szalámis, sonkás, sajtos, tojásos, krémes stb.*) A szünet után a hallgatóság létszáma közel felére csökkent (*kb. 25 főről 15 főre*). A továbbiakban az egyik szakértő bemutatta a projekt szervezeti koncepcióját és kivitelezésének stratégiáját. Szóba került, hogy az egyetem nem kizárólag a hallgatókról szól, hanem minden ott dolgozóról. Az ő egészséges munkakörülményeik és jóllétük is fontos. S hogy mindez egyúttal intézménymarketing is. Egy egészséges egyetem vonzó, és nemzetközi verseny van a hallgatókért.

Vajon az egészségfejlesztés-e a tényleges cél, *s akkor is fontos lenne, ha amúgy a magyar felsőoktatás „jól” működne?*

(A modell és díj ügyének megvitatását záró kerekasztalon már nem vettem részt.) (*Lefelé is lépcsőn mentem.*)

ISMÉT AZ EGÉSZSÉGFEJLESZTŐ EGYETEMRŐL

(2015. október 22. – Budapest, Emberi Erőforrások Minisztériuma, Egészségügyért Felelős Államtitkárság)

Ismét a sokadik emeleten, bár a város másik felén. Itt a lépcsőzés sokkal könnyedebben ment. Talán a hőmérséklet miatt, talán az aggodalmat keltő páternosztter miatt. A konferencián ismét a TÁMOP 6.1.1-12/1 Felsőoktatási alprojekt felelősei, képviselői előadásainak sora következett. Mindegyikben megjelenő kulcselem és cél: a felsőok-

egy egészséges egyetem
vonzó, és nemzetközi
verseny van a hallgatókért

tatás hallgatói szemlélet-
módjának fókuszába
állítani az egészség fon-
tosságát és az egészségtu-
datos életmódot. Szá-
mukra „ez az utolsó
életszakasz, mely a később-

biekre megalapozhatja kondíciójukat.” Ehhez megfelelő környezetet és lehetőségeket biztosítani, mert majdan diplomásként, értelmiségiként mintaként, példaként fognak szolgálni. (*Sajnos John Connor² nem ült köztünk, hogy pár szóban beszámolhasson a jövőről.*) Az elképzelés helytálló lehet, azonban a gyakorlat felől sok esetben utópiának tűnik. (*Diplomás populáció in London, menni washthedishes. Elég sok jelenlegi magyar értelmiségi fejleszti angol idegennyelvi kompetenciáit mosogatás során. Nem itthon. Egészségesen?*)

Szó esett aztán a stressz kezeléséről, a mentálhigiénés tanácsadásról, a következetes értékrendű intézményi közösségről, a mikrokultúráról, a prevencióról, a szervezetről, a hálózati kultúráról. Felettébb meglepő volt, hogy az előadások után csupán két személy élt (a hatvan-hetvenből), a felszólalás lehetőségével, ők is némi

² John Connor a Terminátor című filmsorozat kulcsembere, aki a távoli jövőben az emberiségért küzd a gépek elleni nagy háborúban.

„textilneszes”, várakozó csend után, saját intézményi megoldásairól beszámolva.

Ezt a már előzőleg is jellemzett szendvicsebéd követte. *(A két eseményt összevetve elmondható, konferencia 1 fordítottan arányos konferencia 2-vel a terem és a pogácsák méretének viszonylatában; azaz, konferencia 1: kisebb terem és nagyobb pogácsa, konferencia 2: nagyobb terem, kisebb pogácsa.)*

Délután szekcióbeszélések következtek.

- Mit nyer az egyetem az egészségfejlesztéssel? Mik a valódi gátló tényezők az Egészségfejlesztő Egyetemmé válásban? Az Egészségfejlesztő Egyetem, mint a belső PR és kommunikáció eszköze, promóciós feladatok.
- Életvezetési modellek, szolgáltatások, tanácsadó hálózatok a mentális és szomatikus egészség megőrzése és fejlesztése érdekében az egyetemen.
- Rendszeres fizikai aktivitás/energia-egyensúly és az Egészségfejlesztő Egyetem.
- A hallgatók az Egészségfejlesztő Egyetemen: kezdeményezés, részvétel a megvalósításban, hallgatói szükségletek.

Egyetemi hallgatóként az utóbbit választottam. A beszélgetésen részt vevő 20 főből 16 hallgató volt. A hallgatói igények és visszajelzések kerültek terítékre. Például, hogy nehéz a tanulmányok miatt várost és ezzel lakhatást váltó hallgatónak háziorvost találnia. Sivár az ellátás bizonyos karok büféjében. Vagyis gyakorlati kérdések fogalmazódtak meg, melyek mindegyiké-

ben megjelenik a szemléletbeli cél is.

Vagy másik oldalról: a szemléletbeli cél gyakorlati vetületei kerültek sorra.

Apróbb, szervezési gátak leküzdésével, összefogással már orvosolható kérdések.

A fajsúlyosak közül kiemelném az órarend méltányos átrendezésének szükségességét (mind hallgatói, mind oktatói szempontból), már csak az étkezés praktikuma miatt is. Egy szabdalt órarendű, karok között ingázó hallgatónak egy zsúfolt nap során nincs ideje nyugodtan megebédelni. *(Sok ilyen emberi minimum illetné nemcsak a*

felsőoktatás szereplőit, hanem más munkakörben, másutt, másokat is.)

A nagy, széttagolt intézmények vagy intézményhálózatok sokszor esnek csapdába, és folyik a felelősség kölcsönös el-, illetve áthárítása.

Összegezve: az élhetőbb, kiegyensúlyozott felsőoktatási életforma a cél, tehát valóban az egészség, és ez egészséges így, de a befolyásoló tényezők sokasága miatt látszanak a korlátok.

Egy dolgot kifejezetten nem értek: miért nem volt jelen több hallgató? Vagy hát legalább *(akár kötelezően is)* minden budapesti karról egy-egy delegált HÖK-képviselő.

Az egészségfejlesztő projekt jelenthetné egy komplex reform dominóórának indító elemét, de ehhez nélkülözhetetlen a hallgatók felébresztése, ami nemcsak az indulásnál, hanem a folytatásnál is elengedhetetlen. *(Bízom benne, hogy a 6.1.1.-12/1 még a Mátrixban is jelen van.)*

egy szabdalt órarendű,
karok között ingázó
hallgatónak egy zsúfolt nap
során nincs ideje nyugodtan
megebédelni

Heltai Miklós: Karácsony Sándor és a magyar pszichológia

A Csökmei Kör és a Magyar Pszichológiai Társaság Pszichológiatörténeti Tagozata ezzel a címmel tartott konferenciát 2015. november 21-én Budapesten, a Dunamelléki Református Egyházkerület székházának dísztermében.

A konferencia gondolatát *Dr. Lányi Gusztáv*, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Szociálpszichológiai Tanszékének docense vetette föl, aki nem kis tudományos bátorsággal már a hetvenes évektől vállalkozott Karácsony Sándor munkásságának objektív tudományos értékelésére. Tágabb tere nyílt erre a politikai fordulatot követően.¹ Tanulmányainak összegezése az a monográfia, mely szociálpszichológiai szempontból máig a legalaposabb és legátfogóbb feldolgozása a jeles tudós életművének.² Kutatómunkája során került kapcsolatba Karácsony Sándor egykori tanítványával, *Dr. Kontra Györggyel*, aki orvos-pedagógusként maga is mestere pedagógiájának összegezésére készült, könyve³ neveléstudományi szempontból Karácsony Sándor oeuvre-jének máig legjobb összefoglalása.

Karácsony Sándor
munkásságának
pszichológiai vonatkozásait
is meg kellene vizsgálni

Dr. Kontra György egyik alapítója volt a Csökmei Körnek, amely 1990/91-ben azzal a céllal alakult, hogy az előző történelmi korszakban tilalmi listára került Karácsony Sándor pedagógiai-pszichológiai és nyelvészeti-filozófiai rendszerét újra ismertté tegye és visszaemlje a tudományos közgondolkodásba. E cél érdekében a Kör az elmúlt huszonöt évben

újra kiadta Karácsony Sándor szinte valamennyi művét,⁴ s évenkénti konferenciáin igyekezett diákokkal és pedagógusokkal élőszóban is ismertetni Karácsony Sándor neveléstudományi eszméit.

Huszonöt évvel megalakulása után történelmi érdekességnek számít a közösség névválasztása. Az 1989/1990 körüli politikai-tudományos pezsgésben a kör alapítói tartottak attól, hogy Karácsony Sándor neve sokak politikai pálfordulásának embémája lesz, ezért a megalakuló vezetőség (köztük a cikk szerzője) úgy döntött, hogy a kör nevének a Karácsony-család nemesi előnevét választják. (Ma már tudjuk, ez fölösleges óvatosság volt, Karácsony neve szerencsére nem vált jelszóvá.)

Lányi Gusztáv a kör konferenciáin ismerte meg a Karácsony-tanítványok nemzedékeit, vállalt előadásokat, s végül maga is csatlakozott az egyesülethez. Ő vetette föl azt a gondolatot, hogy Karácsony

¹ Lányi Gusztáv (1991): Szociálpszichológia vagy „magyar társasléktan”? – *Tanulmányok a magyar pszichológia történetéből*. Szerk.: Kiss György. Akadémiai Kiadó, Budapest. 106-134.

Lányi Gusztáv (1991): Magyar észjárás – magyar lélek. – *Karácsony Sándor öröksége*. Szerk.: Petrikás Árpád és mások. DAB, Debrecen. 26-41.

Lányi Gusztáv (1997): A negyedik oldal – Karácsony Sándor az 1943-as szárszói konferencián. – *A népi mozgalom és a magyar társadalom*. Szerk.: Sipos Levente és Tóth Pál Péter. Napvilág Kiadó, Budapest. 187-197.

Lányi Gusztáv (2003): Karácsony Sándor és az 1943-as szárszói konferencia. In: Ténke Sándor (szerk., 2003): *Számvetés. Szárszó 1943 – Szárszó 2003*. Szárszó füzetek 12. Budapest.

² Lányi Gusztáv (2000): *Magyarság, protestantizmus, társasléktan. Hagyomány és megújulás konfliktusa Karácsony Sándor életművében*. Osiris Kiadó, Budapest.

³ Kontra György (2003): *Karácsony Sándor, a nagyhírű professzor* (Books in Print Bt., Budapest.)

⁴ A kiadott művek felsorolása az írás végén található.

Sándor munkásságának pszichológiai vonatkozásait is meg kellene vizsgálni, különös tekintettel arra, hogy maga is lélektani, „társaslélektani” alapozásúnak deklarálta neveléstudományi alapvetését. A kezdeményezéssel egyetértve a Csökmei Kör vezetősége úgy döntött, hogy 2015. évi második konferenciájának tárgya javaslat alapján ez lesz: Karácsony Sándor és a magyar pszichológia.

A konferencia koncepciójának kidolgozásával *Lányi Gusztáv*ot és a kör elnökét bízták meg. Célkitűzéseiket a konferencia meghívójában a következőképpen fogalmazták meg:

„*Karácsony Sándor* (1891–1952) a magyar pszichológia történetében különleges helyet foglal el. Bár alapvetően nem pszichológusként tartják szá-

mon, érdeklődése és pedagógiaprofesszori munkája megkívánta tőle, hogy pszichológiai témákban is elmélyüljön és véleményyt nyilvánítson. Pedagógiai művei nagyobb részének ezt a sorozatcímet adta: *A neveléstudomány társaslélektani alapjai*; pedagógiai alpművében, az *Ocsúdó magyarságban* pedig külön fejezetet szentel a nevelés pszichológiai előfeltételeinek. Sajátos szempontú társaslélektanát egész neveléstudományi rendszerének kifejtésénél érvényesíti. Tíz-kötetes neveléstudományi könyvsorozata (*A neveléstudomány társaslogikái alapjai*, illetve: *A neveléstudomány társaslélektani alapjai*) a magyar nyelvű szellemi/tudományos diszkurzív univerzum figyelemreméltó alkotása.

Munkásságát áttekintve, megkíséreljük vázolni a pszichológiai alapot, melyről indult, összevetni társaslélektanát és a szociálpszichológiát, illetve annak pedagógiai elágazását, megvizsgálni, miként viszonyulnak pedagógiai eszmerendszerének

Tanárjelöltként a pszichológia kötelező tárgyunk volt. Mint sajnálattal értesültem róla, ma ez nem így van.

pszichológiai vonatkozásai a mai magyar, illetve angolszász-amerikai szociálpszichológiai, „pedpszichológiai” tankönyvekhez és kézikönyvekhez. Választ keresünk azokra a kérdésekre is: milyen nyomhatása van a jelenlegi hazai lélektantudományban Karácsony Sándor eszméinek, mi az, ami ma is releváns életművéből, milyen kihívásokat jelent értékelése tudománytörténeti emlékezetünk kontinuitása és diszkontinuitása, a magyar eszme- és tudománytörténetírás (és a számunkra különösen fontos: pszichológiatörténet-

írás) szempontjából. Filozófiai, világnézeti, vallási nézeteinek pszichológiai vonatkozásaival is foglalkozunk, különös tekintettel azok pedagógiai vetületeire. Neveléstudományának kapcsolódó részét, tanítványai és

azok tanítványainak ezt folytató elméleti és gyakorlati munkásságát is a tanári munka kívánatos pszichológiai tudatosságának szempontjából érintenénk.

Arra teszünk tehát kísérletet, hogy – tekintettel a magyar pszichológia tudománytörténeti beágyazottságára is – *széles interdiszciplináris alapokon vizsgáljuk* Karácsony Sándor életművének helyét és hatását a magyar pszichológiai tudás világában, s ráirányítsuk a szűkebben vett »szakma« figyelmét is.”

A konferencia megnyitóján a kör elnöke a tárgy időszerűségéről szól: „Ötvenöt évvel ezelőtt elsős bölcsészhallgatóként pszichológiát Tyeplov, szovjet szerző könyvéből tanultam, melynek jó fele a szocialista rendszer és kultúra apológiája és panegirikusza (dicsőítése) volt, de tény: tanárjelöltként a pszichológia kötelező tárgyunk volt. Mint sajnálattal értesültem róla, ma ez nem így van. A tárgyat előadó

Radnai Béla viszont kiváló tudósember volt, valódi pszichológiát tanított, különösen az emberi viselkedés motívumait világította meg emlékezetesen, de fejlődés-lélektanból is sokat adott.

Tanárként a hetvenes-nyolcvanas években a pedagógiai pszichológiában pezsgést tapasztaltam, főleg a tanuláslélektan nyújtott hasznos stúdiumokat, sajnálattal tapasztaltam viszont a fejlődés-lélektan ki-szorítását.

A kilencvenes évektől az amerikai ihletű pszichológiai iskolák alapos elemzést adtak az emberi viselkedés, szocializáció, intellektuális működés, empátia, szereplélektan, kommunikáció, elsősorban individuális, szociális, illetve civilizációs tényezőiről.

A pszichológiai szemlélet térhódítása a pedagógiában igen hasznos. Mai napig problémásnak, hiányosnak érzem azonban az emberi lélek működése nem materiális tényezőinek feltárását, bemutatását, s nem értem az ezzel kapcsolatos gyanakvást sem (nem tagadva, hogy az ezzel mégis foglalkozó szerzők érvelése nem ritkán tautologikus).

Úgy érzem, a mai pszichológiának, legalábbis pedagógiai vonatkozásban van még feladata abban, hogy a lelki fejlődési és működési folyamatokat a személyiség egészében vizsgálja, figyelembe véve a lelki működés beágyazottságának mindkét, materiális és immateriális pólusát is, továbbá ezt a vizsgálatot kiterjessze a személyiség fejlődésének átfogó interperszonális vonatkozásaira is. Azért tartom szükségesnek mindezt hangsúlyozni konferenciánk kezdetén, mivel ismereteim szerint éppen ezek azok a területek, melyekről Karácsony Sándor a mának is szóló mondanivalóit megfogalmazta, ezért ennek dekódolása, majd egyeztetése a mai pszichológiával

tudományos terminológiával a jelenlévők közös érdeke lenne.

Ezzel együtt fontosnak tartom azt is, hogy Karácsony Sándor értékelését kiszabadítsuk abból a skatulyából, melybe az 1948 utáni kor egyoldalú materialista tudományfelfogása szorította be (s melynek utóhatása látenszen ma is tapasztalható), egyidejűleg eloszlassuk a mai pszichológiai iskolák gyanakvását nézeteinek transzcendens vonatkozásai miatt. Jó lenne, ha mindez a jövőben nem lenne akadálya zseniális – többek között pszichológiai – fölismerései tudomásulvételének, s ezzel együtt objektív, tudományos értékelésének.”

A konferencián a két egyesület által felkért előadók előadásai:

Lányi Gusztáv egyetemi docens: *Karácsony Sándor társaslélektana és a mai magyar pszichológia,*

Vincze Tamás főiskolai adjunktus: *A serdülőkor problémái Karácsony Sándor írásában,*
Földi Rita egyetemi docens: *Mit tud a jelenlegi hazai pszichológia Karácsony Sándor társaslélektanáról; mit merithetne belőle?*
Bognárné Kocsis Judit egyetemi tanársegéd: *Karácsony Sándor munkásságának pedagógiai pszichológia szempontú megközelítése,*

Bagdy Emőke professzor emeritus: *Gondolatok, melyek hatottak rám Karácsony Sándortól.*

A fölkért hozzászólók: Deme Tamás ny. egyetemi docens, Kiss Endre egyetemi tanár, Komlói Ákos ny. igazgató, Komlói László egyetemi tanár, Komlói Piroska egyetemi docens, Komlói Sándor egyetemi tanár, Kontra Miklós egyetemi tanár, Miklóssy Endre urbanista, Pléh Csaba akadémikus, Séra László ny. főiskolai tanár, Trencsényi László címzetes egyetemi tanár, Vargha András egyetemi tanár, Victor András ny. főiskolai tanár.

Karácsony-művek a Csökmei Kör kiadásában: *Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon*, 1992; *Magyar nevelés*, 1993; *A magyarság mint idegenforgalmi probléma*, 1994; *Karácsony Sándor pedagógiai írásaiból (9 tanulmány, 1922 – 1946)* 1994; *Békére, reformra nevelés*, 1996; *A tanulás mesterfogásai*, 1998; *A nyolcéves háború*, 1999; *Barátság, szerelem, hivatás*, 2000; *A magyar béke*, (második kiadás), 2001; *Szent Dávid Király százötven szoltára*, (A Magyar Evangéliumi Keresztyén Diákszövetség gondozásában 1948-ban, megjelent szoltároskönyv hasonmás kiadása) 2001; *Aki dudás akar lenni* (Az Exodus Kiadó Kolozsváron 1943-ban megjelent daloskönyvének hasonmás kiadása) 2001; *A magyar demokrácia*, (második kiadás) 2002. Karácsony Sándor neveléstudományi könyvsorozatát a Csökmei Kör a Széphalom Könyvműhelynél jelentette meg, a könyvek címeit lentebb a szerző által megadott rendszerben és nem a kiadás időrendjében soroljuk föl:

A NEVELÉSTUDOMÁNY TÁRSASLOGIKAI ALAPJAI:

A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja, 2009.

A NEVELÉSTUDOMÁNY

TÁRSASLÉLEKTANI ALAPJAI:

A nyelvi (irodalmi) nevelés és a társaslélek értelmi működése:

Magyar nyelvtan társaslélektani alapon, 2010;
A könyvek lelke (Jelrendszer és jelképrendszer; Irodalmi nevelés), 2006.

A társaslélek felső határa és a transzcendens-re nevelés:

A magyar világnézet (Világnézeti nevelés), 2007;
A magyarok Istene (Vallásos nevelés), 2004.

A társadalmi nevelés és a társaslélek akarati működése:

A magyarok kincse (Értékrendszer és axiológia), 2008;
Magyar ifjúság (Tettrendszer és etika), 2005;
Ocsúdó magyarság (Szokásrendszer és pedagógia), 2002.

A társaslélek alsó határa és a jogi nevelés:

A magyar demokrácia (Függetlenségre – autonómiára nevelés), 2011;
A magyar béke (Háborúból békére – reformra nevelés), 2011.

Karácsony Sándor filozófiai eszméit *Nyugati világnézetünk felemás igában* c. könyvében foglalta össze (Budapest, Szövétnék, 1933), neveléstudományi művei kiegészítésül a Csökmei Kör ezt is megjelentette 2012-ben (Széphalom Könyvműhely, Budapest).



GYIK40 A radiátoron falapocskákból készült legyező mesél a fényről az asztalon fekvő festett ólomüveg lapocskának

„Brave School World?” – Gyerekjogok
az iskola világában / Rights of the
child at school

Ezzel a címmel szervezett 2015. november 26-án konferenciát az Alapvető Jogok Biztosának Hivatala az UNICEF Magyar Bizottságával és egy flamand állami alapítvánnyal együttműködve. Ezúttal a konferencia két délutáni szekciójáról következik beszámoló.

Sólyom-Nagy Fanni:
Gyermekjogok és iskola az
ombudsman szemén keresztül
– esetek, vizsgálatok
és dilemmák

A műhelybeszélgetésen jogi eljárásokat mutattak be és elemeztek.

Dr. Bene Beáta jogi főreferens (AJBH) a köznevelési törvényben¹ rögzített alapfokú oktatáshoz kötődő jogokból (kötelezőség, ingyenesség, hozzáférhetőség) kiindulva különböző ügyeket érintett, melyekből az derült ki, hogy sok szülő számára tisztázatlanok az oktatás ingyenességének keretei. Említett kirívó eseteket is (pl. egy budapesti iskola a házi feladat hiányát pénzbüntetéssel szankcionálta, a bizonyítványt pedig a díj befizetése ellenében adta csak ki), de felmerült az egészen hétköznapi problémának számító osztálypénz kérdése, vagy az egyéb eszközök (pl. fénymásoló papír, kréta, higiéniai felszerelés) megvásárlása az iskola számára. Ezeket az összegeket általában rutinszerűen fizetik be a szülők, holott ez

sok szülő számára
tisztázatlanok az oktatás
 ingyenességének keretei

az egyetemi képzés
során a leendő tanárok a
differenciált oktatásra való
gyakorlati felkészítésben
nem, vagy csak
korlátozottan részesülnek

nem lehet kötelező, ehhez – állami fenntartású intézményekben – mindenképpen szülői nyilatkozatra volna szükség.

Kozicz Ágnes jogi főreferens (AJBH) a sajátos nevelési igényű gyerekek oktatásban való esélyegyenlőségéről számolt be, amit állítása szerint elsősorban a szakemberhiány okoz. Az ombudsmanhoz érkező szülői panaszok többsége azt nehezményezte, hogy sajátos nevelési igényű gyermekük nem részesül megfelelő fejlesztő nevelésben, holott erre szakértői vélemény alapján jogosult lenne. A problémában érintett diákok oktatáshoz való jogai ezáltal sérülnek: a szakemberhiány ugyanis korlátozza az iskola hozzáférhetőségét, a szabad iskolaválasztást is, mivel a legköze-

lebbi, megfelelő szakemberrel rendelkező iskoláig akár 50 km-t is meg kell tenniük a fejlesztő- vagy gyógypedagógust igénylő diákoknak.

Kozicz Ágnes szót ejtett arról is, hogy a speciális nevelési igényű, (halmozottan) hátrányos helyzetű, vagy beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő diákok tanításának kérdése az általános pedagógus-képzésben meglehetősen kis szerepet kap, holott az integrált oktatás jegyében az egyetemről frissen kikerült pedagógusoknak gyakran kell SNI-s diákokat is tanítaniuk. Az egyetemi képzés során a leendő tanárok a differenciált oktatásra való gyakorlati felkészítésben nem, vagy csak korlátozottan részesülnek. A nevelési tanácsadó a szakvéleményben ugyan tesz javaslatokat az érintett diákokkal való bánásmódra

¹ http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV

(például dolgozatnál plusz idő, írásbeli helyett szóbeli számonkérés, külön fejlesztő foglalkozás), egyénre szabott útmutatót a diák integrált neveléséhez azonban nem ad, így gyakran a tanár saját szociális érzékenységre van bízva az érintett tanuló sorsa.

Fórika László (titkár-ságvezető, Nemzetiségi Jogok Védelméért Felelős Biztoshelyettes) az oktatási szegregációról, és az ebből adódó etnikai feszültségekről beszélt. A 2014-es ombudsmani jelentés² számos esetet dolgoz fel az oktatási elkülönítés témájában, jellemzően kelet-magyarországi településekről (Hajdúhadháza, Miskolc, Jászládány, Nyíregyháza). Külön kitért a 2011-es gyöngyöspatai események kapcsán készült ombudsmani jelentésre,³ mely alapján vizsgálatot indítottak az iskolai szegregáció ügyében a gyöngyöspatai általános iskolában is. A vizsgálatok tapasztalatai szerint a diszkriminációban érintettek közül sokan nem rendelkeznek megfelelő jogismerettel ahhoz, hogy felléphessenek ellene, emiatt sok, évekkel korábbi sérelemmel találkozhatnak, melyeket már nem lehet jogi úton orvosolni. Ezen kívül jogilag is összetett kérdés, minthogy az etnikai alapú elkülönítés összefüggésben áll a hátrányos helyzet kérdésével és a felzárkóztatási céllal létrejött elkülönítéssel.

Összegzésének kiemelt tanulsága az volt, hogy legtöbbször a társadalmi attitűd felelős az oktatási elkülönítésért.

Ezt aztán **Bácskai Krisztina** jogi főreferens (AJBH) is megerősítette előadásában – a jogtudatosítás a jogsérelmek megelőzésének leghatékonyabb eszköze.

Bácskai Krisztina elmondása szerint

vagyis a rendszer sem szakmailag nem volt méltányos, sem a bérezés tekintetében

ugyan egyre több a gyermekek jogtudatosítását szolgáló kezdeményezés, a 2013-ban kiadott Nemzeti alaptantervben is szerepet kap mind az állampolgári jogok ismerete, mind a média-

tudatosságra való nevelés, de az iskolák helyi tantervei, a tanítási gyakorlat még mást mutat, mivel az egyes tantárgyak részeként könnyen elsikkadhatnak.

Zemplényi Adrienne jogi főreferens (AJBH) a pedagógus-életpályamoddal besorolási rendszeréről és az ehhez kapcsolódó esetekről beszélt. A legtöbb sérelem abból fakadt, hogy az új pedagógusminősítési rendszer nem csupán a frissen végzett pedagógusokat érintette, hanem a 30–40 éves pedagógiai tapasztalattal rendelkező, nyugdíjazás előtt álló tanárokat is, akik ugyanúgy Pedagógus I. besorolást kaptak, mint a pályájuk elején levő fiatalok, vagyis a rendszer sem szakmailag nem volt méltányos, sem a bérezés tekintetében. Az ombudsmani jelentést követően a pedagógus-életpályamoddal szabályait érintő kormányrendeletet ezért több ponton is módosították.

² Az alapvető jogok biztosa és a Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettes jelentése az AJB-6010/2014. számú ügyben, az oktatási elkülönülésre vonatkozó szabályokról (dr. Tóth László, dr. Fórika László).

³ A nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosának jelentése a 2011 márciusában történt gyöngyöspatai események és hasonló jelenségek veszélyeiről (Budapest, 2011. április 19.).

Takács Géza: „Ki tud többet a zaklatásról?”

MUNKACSOPORT I. /PARALLEL WORKSHOP I. (KORCZAK HALL)

Iskolai megfélemlítés / Bullying at school

Moderátor / Moderator: DR. LUX ÁGNES

Szakértő / Expert: DR. JÁRMI ÉVA, pedagógiai szakpszichológus, ELTE-PPK Iskolapszichológia Tanszék / educational psychologist, ELTE PPK Department of Educational Psychology
Közreműködők / Participants:

- JUSZTIN FANNI, TRIZNER LAURA, VÁRFALVI BEATRIX ÉS HAJZER SÁNDOR, az UNICEF Magyarország Kiskövetei: *Projektek az iskolai bullying ellen / Junior ambassadors of the UNICEF Hungary: Projects against the bullying in school*
- BÉRES-DEÁK RITA projektvezető / head of project: *Az Együtt az Iskolai Zaklatás Ellen-program / Together against school bullying Programme*
- DR. KEGYE ADÉL ügyvéd, Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány / attorney at law at Chance for Children Foundation: *Az iskolai szegregáció okozta károk / The damages caused by school segregation*

Azért másoltam le a fenti programot, hogy tudósításom erős szubjektivitását valamelyest ellensúlyozzam. Vagyis hogy az olvasónak legyen némi támpontja, ha elfogult jegyzetemmel szemben fogódzót keresne. Én ugyanis, miközben hallgattam a kedves és intelligens diákokat –, akik megtanulták, mi az a zaklatás, és szépen felmondták a leckét, majd levetítették tantörténeteiket,

az érintettek elfojtják
érintettségüket, vagy
eltitkolják érintetlenségüket

olyan súlyos esetet megragadva például, hogy egy lány fiúsan öltözik, s ezért bántják, kiközösítik, de aztán a fiúk segítségével hamar kitör az osztálybéke, szóval nem volt egyetlen őszinte mondat, egyetlen személyes elem sem, az ember szinte kedvet kapott egy jó kis zaklatáshoz, hogy milyen jó kis játék lehet ez, ha csupa katarzis – azt éreztem, hogy mindez a *Korczak teremben* valójában már-már a blaszfémiával határos. Zavaromat a legkevésbé sem csökkentették az elhangzott felnőtt szakértői kérdések: „Amikor csináltatok a filmet, éreztetek valamilyen változást?” „Mi az a mondat, amit mondanátok a jelenlevő okos felnőtteknek?” Nem tudom, mi értelme van a zaklatásról beszélni úgy, miféle gyógymód az, hogy az érintettek elfojtják érintettségüket, vagy eltitkolják érintetlenségüket, s helyette kitalálnak valami látszátérintettségget. Mintha egy *Ki tud többet a zaklatásról?* címmel meghirdetett tanulmányi verseny döntőjén lettünk volna, ahol kiváló diákok csillogtathatták felkészültségüket, akárcsak mintha kémiából.

Ezután az iskolai zaklatás elleni program keretében végzett felmérést mutatták be. Azt kutatták kérdőívvel, kit fogadna a diák szívesen padtársnak, ami, persze, eleve elég furcsa kérdés, hiszen se hagyományos iskolapad, se hagyományos ülésrend nem jellemző ma már. (Hogy aztán ennek a képzelt padtársnak az elfogadása-elutasítása mennyire kapcsolódik a hazai iskolai

zaklatások világához, arra nem kaptunk választ.)

Viszont komoly adatként láthattuk a finnek mint lehetséges padtársak jelentős elutasítottságát, s ez eléggé tréfásan hangzott.

Az persze nem tréfa, hogy a nemi kisebbségek éppúgy az elfogadást segítő program megnevezettjeivé váltak, mint a cigányok és a zsidók, hiszen mellőlük sem szívesen

ülnének a megkérdezett diákok. A kérdés azonban itt mintha nem volna egészen a helyén. (Viszont legitimáló hatású. Pláne, ha érzékenyítő iskolai program követi.) Ők ugyanis nem azonos státuszú kisebbségei a társadalomnak, mint a zsidó vagy roma származású, identitású magyarok. A program képviselője amúgy panaszkodott az iskolák fogadókészségének, együttműködési hajlandóságának a hiányára, az iskolákra hárítva ennek a kritikai tanulságait.

A szekciót az iskolai szegregáció okozta károk miatti anyagi kárenyhítés követelésének bírósági története zárta. S noha a szegregáció kártérítéssel való szankcionálása bizonyára hatásos eszköz a szegregáció visszaszorítására, egyúttal azonban a kárenyhítés adott módja jelentős kárt is okozhat mind a kártérítetteknek, mind az iskolai kultúrának. Efféle kockázatról nem esett szó, inkább a követelt összegek növeléséről.

Hogy miként fér el ez a téma a zaklatás címszó alá, nem tudom. Így mindkét, önmagában súlyos és fájdalmas ügy, a mérsékelte érdeklődésnek is köszönhetően, ezúttal kissé elkomolytalanodott: keresettnek, erőltetettnek hatott.

Munkacsoport ebből aztán hogyan is szerveződött volna, meghallgatás volt: projektszentelő.

Bogdán Péter:¹ A romák/cigányok tankönyvi jelenlétét elemző kutatásokról

A romák/cigányok megjelenését a magyar tankönyvekben több kutatócsoport is vizsgálta az elmúlt néhány évben. 2014-ben a MONITOR kritikai platform (a Magyar Képzőművészeti Egyetem képzőművészet-elmélet szakos hallgatóiból alakult műhely) jelentetett meg tanulmányt *Fekete pont 2014* címmel, melyben 53, tankönyvjegyzéken szereplő könyvet vizsgáltak meg a fiatalok ebből a szempontból. 2015 nyarán az OFI konferenciát szervezett *Együtt méltósággal – Romák/cigányok jelenléte a hazai tankönyvekben* címmel, majd felkérte a Pécsi Tudományegyetem Romológia és Nevelésszociológia Tanszékét az Intézet által kiadott tankönyvek elemzésére. A *Dr. Orsós Anna* vezette kutatócsoport 258 könyvet vizsgált meg, köztük az OFI-ba beolvadt Apáczai Kiadó és a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó rendelhető kiadványait és az OFI saját fejlesztésű köteteit is, azokból a tantárgyakból, melyek a roma téma szempontjából relevánsak lehetnek (pl. ének-zene, vizuális kultúra, történelem, irodalom stb.) Ezzel párhuzamosan az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány (CFCF) – az Európai Roma Jogok Központja és a Norvég Civil Támogatási Alap támogatásával – megbízta *Binder Mátyást* (az ELTE-BTK Történettudományi Intézetének doktorjelöltjét), valamint *Pálos Dórát* (az ELTE-PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézetének egyetemi tanársegédjét) az OFI új generációs tankönyvei által közvetített romakép vizsgálatával. Ők 47 tankönyvet, szöveggyűjteményt és munkafüzetet tekintettek



GYIK40 Magányos piros madár az égi bozótban

¹ A szerző az MTA TK Kisebbségkutató Intézetének tudományos segédmunkatársa. E-mail: bogdan.peter@tk.mta.hu

át, valamint még a kerettanterveket is. Eredményeiket a 2016. január 29-ei, *Mit mondanak a tankönyvek a romákról, avagy miért előítéletesek a gyerekeink?* című workshopon mutatták be.² Ezen részt vett *Orsós Anna* is, illetve jelen volt az OFI képviselője (*Kojanitz László*) és több tanári, illetve civil szervezet is. Erről, a PTE és a CFCF tankönyvkutatását bemutató workshopról készült az alábbi összefoglaló.

BINDER MÁTYÁS – PÁLOS DÓRA (ELTE) KUTATÁSI BESZÁMOLÓJA

A rendezvényt *Daróczy Gábor*, a CFCF kuratóriumi elnöke nyitotta meg. Bevezetőjében – azzal kapcsolatosan, hogy egy jogvédő szervezetnek mi köze van a tankönyvkutatáshoz – a következőket mondta: úgy vélik, a tankönyvek roma-képe fontos szerepet játszik abban, hogy a roma gyermekek mennyire lesznek sikeresek az oktatási rendszeren belül. Ezért tették fel a kérdést, milyenek lennének az ideális tankönyvek, és hogy a meglévő kötetek roma-ábrázolása hogyan alakítja az iskolába járó roma és nem roma gyerekek gondolkodását. Párhuzamos problémaként említette az erős, pozitív női karakterek hiányát a történelemoktatásban, ami bizonyosan hatással van a tanulók világképére.

minden tanuló
kiegysúlyozott
ismereteket kaphasson a
romákról

Binder Mátyás a kutatás kapcsán elmondta, a romaábrázolás szempontjából relevánsnak tekinthető kerettanterveket vizsgálták meg, a Nemzeti alaptantervből levezetett 4 indikátor segítségével. Ezek arra épültek fel, hogy a magyarországi nemzetiségekhez tartozókkal kapcsolatos tudástartalmak jelenjenek meg

1. a tartalmi szabályozás különböző szintjein (Nat, keret- és helyi tantervek),
2. az iskoláztatás minden szakaszában,
3. arányosan,
4. és oly módon, hogy alkalmasak legyenek a nemzetiségi öntudat ápolására.

Vagy egyszerűbben: ezen indikátoroknak egy letisztultabb és markánsabb formája a **kettős célrendszer**: egyrészt a tananyagok erősítsék a roma tanulók pozitív azonosságtudatát, másrészt minden tanuló kiegészülözött ismereteket

kaphasson a romákról (értelmszerűen az előítéletek, sztereotípiák lebontása érdekében).

A tankönyvek vizsgálata során az érvényesített szempontok szerinti eredmények:

Pedagógiai módszertani nézőpontból három problematikus területet találtak. Az első a romák torz, aszimmetrikus megjelenítése a történelem és állampolgári ismeretek kerettantervekben (ötödiktől tizenkettedik évfolyamig): kizárólag a holokauszt, valamint a rendszerváltás utáni időszakban jelennek meg a kötelezően tanítandó anyagok között. Mivel a romák

² A kutatási jelentés online a CFCF honlapján olvasható. <http://cfcf.hu/sites/default/files/Binder%20P%C3%A1los%20-%20ROMA.TK.KUT.%202016.pdf> A MONITOR csoport kutatásáról lásd: *Bogdán Péter: MONITOR Live – Egy kritikai műhely állásfoglalása és javaslatai a romák tankönyvi megjelenéséről* (ÚPSZ 2014/9–10.) Az Együtt méltósággal konferencián elhangzott beszédek: *Balog Zoltán: Keresem a szövetségeseiket; Imre Katalin: Ne kelljen felni egy diáknak sem* (ÚPSZ 2015/11–12.) Beszámoló a konferenciáról: *Bozsik Viola: Romák / cigányok jelenléte a hazai tankönyvekben* (Uo.) Azonos témát tárgyaló szekcióülésről tudósítás az *Így tanulunk mi! Digitális innovációk a köznevelésben* c. konferencia beszámolójában: *Veszprémi Attila: Romák a tankönyvekben*. In: *Veszprémi Attila és Tóth Teréz: Közoktatási innovációkról* (ÚPSZ 2016/3–4.)

mindkét korszaknak nagy elszenvedői, ezekre az ismeretekre építve nem lehet pozitív azonosságtudatot kialakítani. (A tankönyvek már kiegyensúlyozottabbak). A másik, hogy sok roma vonatkozású tartalmat nem sikerült jól integrálni a tankönyv szerkezetébe. Például megemlítik ugyan a romákat egy korszaknál, de a róluk szóló szöveg mégis másik századhoz kapcsolódik. A harmadik, hogy egyetlen romákra vonatkozó forrás sincs a munkafüzetekben. A kutatási szakaszban a nyolcadikos és tizenkettedikes könyvek még nem voltak elérhetőek, tehát a kép nem teljes, de az elmondható, hogy a vizsgált évfolyamokon a források teljes hiánya mellett mindössze egy feladat egyetlen kérdése vonatkozott a romákra, holott a felső tagozatos történelemoktatásnak tevékenységközpontúnak kellene lennie (középsiskola esetében ez az előírás forrás- és tevékenységközpontúra változik).

Szaktudományos nézőpontból három fő problémát azonosítottak: hiányzik a megfelelő (gazdasági-társadalmi) kontextusba helyezés, fontos adatok hiányoznak, illetve téves adatok is szerepelnek a tankönyvekben. Például a nemzetiségi adatokat mutató ábrákból rendre hiányoznak a romák, míg más, náluk kisebb lélekszámú kisebbségek szerepelnek bennük. Adott esetben a folyó szövegben benne van a cigányok számaránya, vagy a vonatkozó becslések, de a látványos, figyelmet orientáló színes ábrákban egyszerűen nem jelennek meg. A vizsgált történelemtankönyvek 1945-ig tárgyalják a történelmet, de nem említik a roma zenészeket (csak az irodalomkönyvekben van ezzel kapcsolatban utalás). A hetedikes tankönyvben a roma holokauszt csak magyarországi kontextus-

ban jelenik meg, teljesen kimarad, hogy Európa jelentős részén deportáltak cigányokat. A kontextus nélküli, rosszul megfogalmazott szövegek implicit tartalomként a sztereotípiák megerősítésére lesznek alkalmasak (ezt a korábbi tankönyvkutatások is megerősítik).

A vizsgálat harmadik részéről *Pálos Dóra* számolt be, aki szerint komplex aspektus volt az **interkulturális nézőpont** a kutatás során, vagyis annak vizsgálata, hogy a tankönyvi tartalmaknak milyen implicit hatása lehet, illetve alkalmasak-e a roma tanulók pozitív identitásának megerősítésére és az előítéletek lebontására (elérlik-e az előítéletek szintjét és újragondolásra készítetik-e a diákokat). Ez utóbbinak két iránya lehetséges: a *rekategorizáció* (vagyis hogy úgy jelenjenek meg a romákról szóló tartalmak, hogy a *mi* és *ők* csoporthatárai átjárhatóvá váljanak, közös kategóriákban legyünk képesek gondolkodni, alakuljon ki egy közös nézőpont, narratíva, esetleg egy közös identitás) és az *individualizáció* (vagyis a romák ne csak mint csoporttagok jelenjenek meg, hanem egyéni minőségükben is láthatóvá váljanak, látszódjon a heterogenitás). *Pálos* hangsúlyozta, hogy annál, mi szerepel a tankönyvekben, talán még sokkal fontosabb, hogy hogyan hangzanak el a roma vonatkozású tartalmak egy tanórán, s a pedagógus hogyan tudja facilitálni a beszélgetéseket. Erre a tanárképzésnek és továbbképzéseknek kellene felkészíteni a pedagógusokat. A kutató szerint a mostani tankönyvfejlesztés nem képes meghaladni az ünnepi multikulturalizmus³ szintjét, s sokszor nemhogy lebontaná a sztereotípiákat, de sok esetben – paradox módon – az egydimenziós cigányképpel pont hogy megerősítik őket. *Pálos Dóra*

³ Ez azt jelenti, amikor első lépésként bekerülnek ugyan a tankönyvi és tantervi szövegekbe – hozzáadott értékként – a társadalmi sokszínűséggel foglalkozó tartalmak (pl.: egyes kisebbségi csoportokra vonatkozó adatok, leggyakrabban hősök és az ünnepek), de ez nem elég ahhoz, hogy a sztereotípiák falai leomolhassanak.

szorgalmazta, hogy a tananyagok segítsék elő a plurális, többdimenziós cigánykép megjelenését: ne csak roma kultúráról beszélhessünk, hanem roma kultúrákról is.

Jelenjen meg lehetőségként a többes identitás, a roma kultúrát ne a nemzeti kultúráról és identitástól elkülönülten mutassák be. Ezek teljesülésével javulhatnának a társadalmi integráció feltételei.

DARÓCZI ÁGNES ÉS DUPCSIK CSABA ÜZENETEI

A tankönyvkutatás főbb megállapításainak elhangzása után *Daróczy Ágnes*nek, a Romano Instituto Alapítvány vezetőjének levelét olvasták fel. Eszerint a tankönyvek cigányképe meghatározza az együttélés mindennapjait, vagyis a tankönyvi megjelenítés minősége a társadalmi kohézió szempontjából is fontos. Az általuk közvetített üzenetek sorsokat tehetnek tönkre, de alkalmasak lehetnek arra is, hogy olyan fiatalok kerüljenek ki az iskolákból, akik önmagukkal és környezetükkel is békességben élnek. *Daróczy* szerint napjainkban is vannak szándékok a tankönyvekben a fehér felsőbbrendűség továbbadására, az erőszakos asszimilációs törekvésekre, de üdvözlendő, hogy elindult az új tankönyvek cigányképének elemzése. A folyamat sikerességéhez elengedhetetlen, hogy a romáknak alakuljanak meg a saját intézményeik, tudományos kutatói műhelyeik, ahol megvizsgálják a romákkal közösen eltöltött évszázadokat és megalkotják a közmegegyezésen alapuló, vállalható roma narratívát. Akár a CFCF által összehívott

tanácskozás alakulhatna át rendszeresen működő műhellyé. A roma értelmiség – a Zsidó Kerekasztal 9 pontos szempon-trendszeréhez hasonlóan – adhatna egy

ne csak roma kultúráról
beszélhessünk, hanem roma
kultúrákról is

minimumot a tananyag-fejlesztőknek arról, amit az egymás elfogadása érdekében feltétlenül meg kellene tanítani a felnövekvő generációnak, hogy a roma gyerekek is egyen-

rangú állampolgárokként nőjenek fel iskolájukban, hazájukban.

Ezt *Dupcsik Csaba* szociológus-történész üzenete követte, aki szerint a romákról/cigányokról megjelenő tankönyvi képet egyfelől *politikai/etikai* szándékok, másfelől *szakmai/didaktikai* keretek befolyásolják. Ami az elsőt illeti, azt egyrészt az aktuális oktatáspolitikai irányzat határozza meg, másrészt viszont az is befolyásolja, hogy a tankönyvszerzők hajlandóak-e ezeket az irányelveket, szándékokat tiszteletben tartani, vagy inkább átértelmezik, esetleg figyelmen kívül hagyják azokat. („Azaz hol helyezhetőek el a tankönyvek állami megrendelőinek és készítőinek az attitűdjei

a romáknak alakuljanak
meg a saját intézményeik

a nyílt cigányellenességtől az aktív cigányellenességig?”). Bár mindig kritika tárgyává kell tenni, ha egy tartalom alkalmas a cigányellenesség vagy a

romákkal kapcsolatos előítéletek megerősítésére, attól óvakodni kell, hogy a tankönyvszerzőket cigányellenességgel vagy előítéletelességgel vádolják. Egyrészt, mert az esetek nagy többségében csak közvetett bizonyítékok állnak rendelkezésre, másrészt mert ilyen esetekben a *szakmai/didaktikai* tényezők is elegendő magyarázattal szolgálhatnak. Ezen tényezőkön a kerettantervi szabályozást és a tankönyvszerzők tudását értjük. Előbbbit az átgondolatlanság, inkonzisztencia és az ennek nyomán

fellépő anómiás bizonytalanság jellemzi. Hivatalosan csak egy-két tucat fogalmat, nevet, évszámot kell megtanulni korszakonként, de eközben a kompetencia-követelmények, a tematika, a tanítás logikája lényegesen több tananyag tanítását követeli meg, amire még a gimnáziumi négy év sem elegendő. Ebből adódóan viszont kialakul egy *intenzív verseny* azért, hogy a kisebbségi csoportok, fogalmak, események, történelmi személyek, megközelítések még bekerüljenek a „nem kötelező, de nagyon fontos lenne tanítani” zónába, s ez érinti a romákat is, amennyiben ebbe a versenybe kellene beszállniuk. Ami a tankönyvszerzők tudását illeti, elvárható, hogy pontos, hiteles információkkal rendelkezzenek, habár néhány mondat, adat, szempont nem jelent érdemi megoldást. Egy beteg társadalom beteg oktatási rendszerében nem is lehet számítani másra, csak arra, hogy a tankönyvekben megjelenő romákép sincs rendben. Ez ugyanakkor nem magyarázat és nem is mentség azok számára, akik szerencsétlenül megfogalmazott vagy torz ismereteket írnak a cigányokról a tankönyvekbe.

REPÁRSZKY ILDIKÓ ÉS MIKLÓSI LÁSZLÓ HOZZÁSZÓLÁSA

A rendezvény következő hozzászólója Repárszky Ildikó, a Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium történelem szakos vezetőtanára volt. A szociálpszichológiai szempont érvényesítéséhez konkrét segítséget kért: mit tegyen a pedagógus, ha diákjai előítéletesek, illetve ak-

átgondolatlanság,
inkonzisztencia és az ennek
nyomán fellépő anómiás
bizonytalanság

mit tegyen a pedagógus, ha
diákjai előítéletesek, illetve
akkor, ha ő maga az?

kor, ha ő maga az? A tankönyvek kapcsán elmondta, a kutatási jelentés elolvasása után megnézte a 9. és 10. osztályos kísérleti tankönyveket. Ezekben egyetlen romákkal kapcsolatos térképet talált, az összes többi

– amit Binder Mátyás kivetített – az általa ellenőrzött tankönyvekben nem volt benne. Ugyanis az általa átlapozott könyvek az első kiadású kísérleti tankönyvek voltak, amelyek 2014-ben jelentek

meg. Azóta ezeket átszerkesztették, a jelenleg elérhető online változatban már azok az adatok szerepelnek, ami a Binder–Pálos-kutatásnak az alapját képezte, azonban van olyan iskola, ahová 2015 őszén az első (2014-es kiadású) könyvek érkeztek meg, tehát a gyerekek ezekből tanultak, ezekből fognak felkészülni az érettségire, mint

ahogyan a tanár is azt a kiadást használja, amelyben a Binder Mátyás által bemutatott tartalmak még nincsenek benne.

Repárszky kifejtette: örül, hogy több javítás és új

adat belekerült a tankönyvekbe, de mivel ezek tartós tankönyvek, a következő generációból is sokan tanulnak majd a 2014-es kiadású kötetekből.

Ezután Miklósi László, a Történelemtanárok Egyletének elnöke szólt fel, aki a tankönyvírás körülményeiről, a megjelenített roma tartalmakról és a társadalmi közegről beszélt. A tankönyvkiadás államosítása azt is jelenti, hogy az állami felelősség egyre nagyobb. Egy olyan könyvvel, melyet nemcsak jogilag szabályoz és akkreditál, hanem ő maga ad ki, az állam sokkal inkább azonosul. S ez csak erősödni fog, ha esetleg nem egy háttérintézmény lesz a kiadó, hanem egy minisztériumi főosztály (habár ez a

törekvés még nincs kőbe vésve). *Miklósi* az OFI-s tankönyvfejlesztésről a következőket mondta: rohamtempóban, néhány hónap alatt kellett elkészülniük, és több szerzősek, a köteteknek több „gazdájuk” is van. Noha egy tankönyvszerzőről sem feltételez kirekesztő szándékot, a 9.-es kísérleti történelemtankönyvben vannak olyan részek, amelyeknek lehet antijudaista olvasata (sőt olyan is, amelynek antidarwinista értelmezési lehetősége is van). Így előfordulhat, hogy a cigánysággal kapcsolatos részeknek is lehetséges cigányellenes interpretációja.

A romák tankönyvi megjelenítését párhuzamba állította a zsidósággal, illetve általánosságban, a kisebbségi reprezentáció kontextusában is tárgyalta. A nemzeti és etnikai kisebbségek hagyományos bemutatása azt jelenti, hogy egyáltalán nem tesznek említést az adott kisebbségről, vagy csak esetlegesen, szórványosan jelenítik meg őket, tipikusan negatív összefüggésekben, konfliktusos helyzetekben, s az is általános tendencia, hogy a témát a „*mi vagyunk a jók*” és „*ők a rosszak*” dichotómia alapján közelítik meg. Konkrét tankönyvi példával még az is kimutatható, hogy a kunokkal is csak baj volt. A hagyományos bemutatáson máris túl vagyunk, ugyanis lényeges előrelépés, hogy a cigányságról már esik szó a tankönyvekben. Ahogy zsidó szervezetek áttekintették a kísérleti tankönyveket és a kerettanterveket, hasonlóképpen járhatnak el a romák is. Mielőtt ez az áttekintés megtörtént volna, az általános- és középiskolai diákok az ókorban, majd legközelebb a holokausztnál tanultak a zsidóságról. A helyzet tanulsága, hogy a zsidó szervezetek aktívan kifejezték az álláspontjukat, és változtatás történt a kerettantervben, ami egyedülálló siker. A romák tankönyvi megjelenítésével kapcsolatos jelenlegi kezdeményezések még csak az első lépéseknek tekinthetők, ahogy első lépés az is, hogy – ugyan még csak a szerzők saját

tudása, gondolatai, lehetőségei alapján – de egyáltalán megjelentek a tankönyvekben. (Habár a piaci alapú tankönyvkiadás idején például a Mozaik Kiadó 6.-os történelem tankönyvének volt egy *Roma történet* című olvasmánya. Ugyancsak kiegészítő anyagként, de talán elsőként az összes vetyélytársa közül, s már a korai időszakban (nemcsak a 18. századtól kezdve) tárgyalta a romákat.)

A következő lépés, hogy a kisebbségek bemutatása szervesen épüljön be a történelemtanításba, folyamatában legyen róluk szó, ne csak konfliktusos helyzetekben. Ugyanígy szükség van a közös történet és az eltérő elemek bemutatására is. *Miklósi* szerint egyaránt jó megoldás lehet a roma téma integrált tárgyalása, de a tablószerű, önálló témaként való megjelenítés is, bár ez részben témafüggő is. Csak az a fontos, hogy szervesen illeszkedjék a könyv egészébe, legyen kötelezően tanítandó tartalom, ne csak kiegészítő anyag (ugyanaz vonatkozik a kerettantervekre is). A mostani könyveknél néha „kilóg a lóláb”, sokszor csak a leckék, témakörök végén esik szó a cigányságról, mintha csak egy kipipálandó tétel, mellékesen említendő érdekesség lennének. Az azonban dicséretes, hogy a történelemtankönyvek többnyire már nem kiegészítő anyagként tárgyalják a roma témát. Mind a politikatörténetnél, mind a gazdaságtörténetnél, életmódtörténetnél meg kellene jelenjenek a kisebbségek (ezekről rendelkezésünkre állnak dokumentumok, tipikus foglalkozásokról, csatákban való részvételről), s általában is szükséges lenne, hogy a történettudomány trendjeinek megfelelően nagyobb hangsúlyt kapjon az életmódtörténet. E tekintetben már van előrelépés a javított tankönyvekben (jöllehet a megfogalmazáson, megközelítésen, beágyazottságon, minőségen lehet még javítani). A társadalomismereti megközelítés azon kritikája *Binder* és

Pálos részéről, hogy roma témában nem megfelelő, helytálló, a Történelemtanárok Egyletének Elemző Műhelye erről igen részletesen írt.

Miklósi László ezt követően a társadalmi közegről beszélt a romák vonatkozásában. Elmondta, hogy ha ő írhatna egy új sorozatot, annak egyik, köteteken átívelő eleme az előítéletek és sztereotípiák kérdésköre lenne, ugyanis arra kell felvértezni a diákokat, hogy mit kezdjenek ezzel a problémával. A tankönyvek egy előítéletes közegben működnek, s ugyanebben a környezetben dolgozik a pedagógus. Saját tapasztalatát említette: ha bemegy egy ötödikes osztályba, és kiejti a *cigány* szót a száján, bizsereg a terem, akárcsak a *zsidó*, *román* vagy *szlovák* szavak esetében, még abban a Budapest környéki, viszonylag elit iskolának számítót, két tannyelvű oktatási intézményben is, ahol ő tanít. S az még a jobbik eset, ha erősebb megjegyzések nem hangzanak el. A tanár metakommunikációja, az általa alkotott szövegkörnyezet meghatározó: hogyan reagál a gyerekekre, hogyan beszél vagy nem beszél egyes kérdésekről. Még ha a tankönyvben kiváló minőségű tartalom szerepel is, a tanár akkor is kulcs helyzetben van. A pedagógusképzésnek, továbbképzéseknek fel kellene készíteniük erre a tanárokat, akik jelenleg nemhogy semmilyen felkészítést nem kapnak, ráadásul egy feszültségekkel teli társadalmi helyzetben kellene beszélniük a romákról, úgy, hogy nem tudhatják, mit szólnak majd a kollégáik, az igazgató, a tanfelügyelő, a szülők, a településvezetés, ha az iskolában előkerül ez a téma (hiába tantervi előírás egyébként).

DR. ORSÓS ANNA (PTE): ÖSSZEJETÉS

A műhelyvita következő előadójaként *Dr. Orsós Anna*, a Pécsi Tudományegyetem Romológia és Nevelésszociológia Tanszékének tanszékvezetője mutatta be hasonló kutatásukat, melynek eredményeként ugyanazokra a következtetésekre jutottak,

mint *Binder Máttyás* és *Pálos Dóra*. Az általuk vizsgált tankönyvek, munkafüzetek, munkáltató munkatankönyvek 26%-ában említették csak a cigányokat/romákat, 74%-ukban szó sem

esik róluk. A PTE kutatásában hármas szempontrendszer szerint elemezték a tankönyveket: vizsgálták a tartalmi szabályozást (a Natot és a kerettanterveket), a tananyagtartalmakat és azt is, hogy ezeket hogyan tudják felhasználni a pedagógusok (velük interjúkat készítettek és fókuszcsoportos beszélgetést tartottak, melyekből az

derült ki, kevésbé segítik a tankönyvek a tanárokat ennek a komplex témának a tanításában). *Orsós Anna* elmondta, óriási eredmény, hogy az oktatási kormányzat kezdemé-

nyezte ezt a vizsgálatot (hiszen ez az első lépcső ahhoz, hogy valami történjen), noha el is késtek vele: az új Nat már 2012-ben megjelent, s ennek a munkának meg kellett volna előznie a tankönyvfejlesztést. Utólag már nehezebb újabb tartalmakat beépíteni a kötetekbe, s nagy dilemma az is, hogy a fejlesztési javaslatok nem zsúfolják-e majd még jobban tele az amúgy is nagy mennyiségű előírt tananyagot. Nehéz a tankönyvfejlesztőknek az is, hogy a cigányokról/romákról sok az ellentmondásos ismeret, irodalom, így annak, aki nem is

ha bemegy egy ötödikes osztályba, és kiejti a cigány szót a száján, bizsereg a terem

ennek a munkának meg kellett volna előznie a tankönyvfejlesztést

merős ebben a világban, nem könnyű eldöntenie, mi a korrekt anyag. Ehhez is igyekezzenek szakmai segítséget nyújtani a továbbiakban is. S ugyanígy a tankönyvek koncepcionális átdolgozása, kiegészítése is hátra van: ez már a tankönyvírók felelőssége, de a szándék, ami most vezérli őket, mindenképpen pozitív.

KOJANITZ LÁSZLÓ (OFI): TANKÖNYVFEJLESZTÉS

Utolsó hozzászólóként *Kojanitz László*, az OFI munkatársa és a kísérleti tankönyvek fejlesztését végző projekt szakmai vezetője válaszolt a felvetésekre. Mint mondta, örül, hogy miközben a rendezvény címét lehetett úgy érteni, hogy a tankönyvek miatt előítéletesek a gyerekek, aközben minden hozzászóló kiemelte, hogy bár a tankönyv nagyon fontos elem ebben a történetben, mégis csak egy vékony szelete annak a problematikának, amit meg kellene oldani ahhoz, hogy az előítéletesség csökkenjen. *Kojanitz* szerint az, hogy mi történik az osztálytermekben, mi játszódik le a gyerekek fejében, amikor roma vonatkozású szövegeket olvasnak (akár érintettként, akár nem érintettként), s hogy milyen társadalmi környezet veszi őket körül és hogyan befolyásolja őket, nehezen mérhető, bonyolult kutatási témák. Ehhez képest egy tankönyvi szöveget elemezni sokkal könnyebb feladat, és azt a hamis látszatot keltheti, hogy a tankönyvek átdolgozásával megoldjuk az előítéletesség problémáját, holott tudjuk, hogy ez nincs így, alapvetően nem a tankönyvi szövegeken múlik, előítéletek-e a gyerekek. Ennek ellenére a tankönyvnek szerepe és felelőssége is van eb-

alapvetően nem a
tankönyvi szövegeken
múlik, előítéletek-e a
gyerekek

ben a kérdésben, ezt az OFI is érzi. A MONITOR Kritikai Platform 2014-es kutatása jelezte, hogy explicit kisebbségellenes vagy előítéletes tartalmak nincsenek a tankönyvekben: azért sem, mert ezt húsz éve szigorúan ellenőrzik is a tankönyvi akkreditációnál, de azért sem, mert alig esik szó a romákról. Ennek egyik oka a tanterv zsúfoltsága és az időhiány, a másik viszont, hogy nehéz megítélni, mi számít jól alátámasztott adatnak, korrekt ismeretnek. Hasonlóképpen van ez a zsidóság kapcsán is, és gyakori tapasztalat, hogy ha egy szerző beletett ilyen vonatkozású tartalmat a tankönyvbe, az vita tárgyává vált, s a szerző nem tudott jól kijönni a helyzetből, hiába vezérelte jó szándék. Ennek ellenére, amikor *Daróczi Ágnes* megkereste az OFI-t, hogy minél több roma vonatkozású tartalmat tegyenek be a kísérleti tankönyvekbe,

az Intézet vállalta a kockázatot.

A Binder-Pálos-kutatás is megállapítja, hogy nem jelentéktelen mennyiségben, a kerettantervhez képest magasabban reprezentálva jelentek

meg roma tartalmak a tankönyvekben. A szerzők kísérletet tettek a roma téma integrálására is: a szövegrészek közül 28 a főszövegben jelenik meg, 18 kiegészítő szöveg. Az irodalom, erkölcsstan és a szakiskolai tankönyvben feladatok is kapcsolódnak a roma témakörhöz. Ugyanakkor jogos kritika, hogy ez a történelemtankönyveknél elmaradt, de a kísérleti tankönyvcsomag egészére nem igaz az az állítás, hogy nem teremtenek alkalmat a roma tematika megvitatására. (Különösen a szakiskolai közismereti tankönyv próbál nagyon is problémaérzékenyen ilyenfajta szituációkat teremteni). Elindult tehát a roma tartalmak beemelésének folyamata. Azóta a MONITOR és a Romano Instituto Ala-

pítvány is tettek további témajavaslatokat, például a romák részvételét az 1848-as szabadságharcban, de szövetszerű módosításokra is sor került. Ahhoz, hogy ez megfelelő minőségben és mennyiségben folytatódhasson, a *Daróczi Ágnes* által is említett komolyabb háttérkutatások kellenének. A PTE kutatási anyagát az OFI 2015 őszén megkapta, személyesen is találkoztak a kutatócsoport tagjaival, melynek eredményeképpen akciótervet fogadtak el a roma vonatkozású tartalmak felülvizsgálatára és módosítására az összes akkor készülő (4., 8. és 12. évfolyam) és kipróbálás alatt álló (1., 5. és 9. évfolyam) tankönyvekben. A pécsi kutatás a volt Apáczai Kiadó és Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó kötetait is érintette, ezekben azonban körülményes módosításokat végrehajtani, ugyanis bármilyen szövegmódosítás esetén a teljes akkreditációs eljárást le kell folytatni. Ha az ilyen típusú módosítások esetén lehetséges volna kivételt tenni (felmentést adni a teljes akkreditáció alól), sokkal gördülékenyebb volna néhány roma témájú többletananyag beemelése a tankönyvi leckékbe.

Az OFI minden kapott kutatási anyagot – még ha voltak is benne olyan rejtett üzenetek, amelyek nem estek jól – igyekezett a tankönyvek javára fordítani. Egy példa erre a grafikonok problémája (a szövegben megjelenik a romák számaránya, az ábrán azonban nem), melyet a Binder-Pálos-tanulmány érthetetlen diszkriminációnak nevez. Az OFI erről kikérte *Pók Attila*, az MTA Történettudományi Intézet igazgatójának véleményét, aki a következőket válaszolta: „A 2014-es törvény nemzetiségként tartja most már számon a romákat is, tehát a 13 nemzetiség egyikeként sorolják fel a cigányokat is. A hivatalos népszámlálási szám körül-

belül 315 ezer jelenleg. Ilyen értelemben jogos a politikai kifogás, de a tankönyv kénytelen a tudomány eredményeire támaszkodni. Ehhez pedig nincs elég kutatási eredmény ahhoz, hogy megbízható számokat adjon a 19. és 20. század egészére. Egyrészt igen sok különféle csoportot söpörnek be az egységesnek látszó roma címszó alá, és a kutatási becslések alapján feltételezhető számok jóval magasabbak a hivatalosnál. A magyar nemzet fogalomnak van olyan értelmezése, amely magában foglalja a cigányokat is, és van olyan, amely nem. Hasonló a helyzet a roma öndefiníció esetében is. Ilyen helyzetben a tankönyv és az atlasz nem pótolhat hiányos tudományos és társadalmi konszenzust.” Ha a tudomány ilyen óvatosan fogalmaz, a tankönyv nem léphet előre hozzá képest, nem döntheti el a

vitát. Tehát a tankönyvek nem érthetetlen diszkriminációt hajtottak végre, hanem azt a tudományos gyakorlatot tükrözték, ami jelen pillanatban ezzel a kérdéssel kapcsolatos. A másik felvetés a térképeket érintette: ugyan a 2014-es népszámlálás adatai alapján elkészült a nemzetiségi térkép, azonban nem volt lehetséges ugyanazzal a logikával ábrázolni a magas kisebbségi lélekszámú településeket a szlovák, német vagy román nemzetiségek és a romák esetében, utóbbiak ugyanis több mint ezer településen élnek magas létszámban. Ez áttekinthetetlen lett volna, ezért szerepel közvetlenül egy táblázat a térkép után a 315.000 fő roma lélekszámmal, amiről tudjuk, hogy ez – a szociológusok 800.000-es becslésétől eltérően – az önmagukat cigánynak vallók lélekszáma. A Debreceni Egyetem készített olyan térképet, amely járási szinten ábrázolja a roma lakosság arányát: ott is kétféle térképre volt szükség, az egyik az önbevallás alapján megállapított számot mutatja, és arányt tükrözi, a másik a szociológiai

nézőpont alapján készült. *Kojanitz László* hangsúlyozta, hogy nem a tankönyvszerzők rossz szándéka húzódik meg a háttérben, hanem ezek a kérdések tisztázatlanok, s így nem is közvetíthető egyértelműen, azonban javasolni fogja, hogy a kétféle térkép közül az egyik mégis szerepeljen a tankönyvben.

A tankönyvi változtatások szükségesek – az OFI szerint is azonnal ki kell javítani, amit egyszerűen lehet – nyilvánvaló azonban, hogy a társadalmi feszültségek csökkentéséhez ennél jóval többre van szükség. Jelenleg jó munkakapcsolatok alakultak ki, és ez a kölcsönös bizalom rendkívül fontos ahhoz, hogy megszűnjön a „rosszban sántikáló tankönyvszerző” és a „kákán is csomót kereső elemező” sztereotípiája. Minden roma témájú tartalom a cigányság helyzetének jobb megértése szándékával került be a tankönyvekbe, de valóban előfordulhat, hogy ezek a tartalmak az osztályteremben másként értelmeződnek – ezért fontos, hogy a kontextus megelőzze az előítéletes értelmezést, főleg az olyan szövegek esetében, amelyek célja éppen a különböző gyerekek egymásról alkotott képének és viszonyának közelítése lenne.



GYIK40 Az egyik sarok, felbőrcarcolóval és apró kincsekkel

Bozsik Viola: Hátrány – Iskola – Egyetem

Bemutatkozott a miskolci Tanárképző Intézet a Wesley-n

– *Ez az egyetem épülete? – kérdezem, szemlélve a keresztet, az Óvoda feliratot és udvari sürgés-forgást, kisbuszból kipakolást.*

– *A főiskoláé, igen – igazít ki szerényen a portás.*

– *A konferenciára jöttem, a Kline terem-be.*

– *Ott most épp ruhát csomagolnak, a másodikon, a Diszteremben lesznek helyette.*

(Talán ilyen a környezetével szoros kapcsolatot ápoló, társadalmi felelősséget vállaló, szolgáló felsőoktatási intézmény.)

Hátrány – Iskola – Egyetem címmel tartott konferenciát 2016. március 10-én Budapesten a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának Tanárképző Intézete és a Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai Szakosztálya a Wesley János Lelkész-képző Főiskolán.¹ Mit tehet az egyetem az esélyteremtő közoktatás érdekében? – tették föl a kérdést az előadók, akik a miskolci pedagógusképzés bemutatására vállalkoztak.

A házigazda WJLF részéről *Nagy Péter Tibor* köszöntötte a résztvevőket. Elmondta, hogy a Wesley társadalmi-politikai önképének és missziójának fontos része a hátrányos helyzetű térségek, kistelepülések, társadalmi csoportok ügye, ezért a miskolci régióban is erős elkötelezettségeik és érdekeltségeik vannak.

¹ A WJLF egyházi felsőoktatási intézmény, fenntartója a Magyarországi Evangéliumi Testvérközösség. A hit-tudományi képzéseken kívül környezettan, szociális munka és pedagógiatanár alapszakot indítanak. A főiskola a VIII. kerületi Dankó u. 11. szám alatt található.

KÉNYSZEREK – LEHETŐSÉGEK: A MISKOLCI TANÁRKÉPZÉS KITÖRÉSI PONTJAI

Dr. Ugrai János, a miskolci Tanárképző Intézet főigazgatója bevezető előadásában rámutatott, hogy a város szociokulturális és gazdasági állapota sajátossá teszi az intézményi működést és stratégiát. Miskolc megyeszékhelyként nem képes lokomotív szerepet betölteni, nem tud perspektívát adni a térségnek. A városban egyaránt jelen van a csúcstechnológia és a mélyszegénység, annak minden járulékos problémájával. A térség pedagógusai gyakran fordulnak segítségért az egyetemhez, szembesítve az intézetet a környezet feszültségeivel. A tanárok részéről nagy igény mutatkozik a nem hagyományos attitűd képviselésére, vagyis arra, hogy a miskolci tanárképző intézet ne az akadémiai tanszékektől megszokott

módon, némileg elszigetelten működjön, hanem legyen nyitott pedagógiai problémáik iránt. Az egyetemnek erre a helyzetre reagálnia kellett, végiggondolták, mik a lehetőségeik, tartalékaik és igyekeztek az előttük álló feladatokat ezzel összhangba hozni. Próbálnak a városhoz és környékéhez kötődő, gyakorlatias munkát végezni. Létrehozták a Hátrány és Iskola Szakmai Műhelyt (HISZEM), melynek egyik fő célja a regionális hálózatiépítés. A hátránykompenzálás sokféle kísérlete gyűlt itt össze – fontos, hogy a kudarcosakat is számon tartják. A közel negyedszázados Tanárképző Intézet helyzete sok tekintetben bizonytalan. Egyrészt közel van az egri és debreceni tanárképzés, mely erős elszívó hatású, másrészt az elvándorlás olyan szempontból is probléma az intézetnek, hogy sok végzett hallgató Budapesten vagy

külföldön talál munkát, így nem forgatódna vissza a régióba a képzésükbe fektetett erőforrások. Ugyanakkor az egyre súlyosabb nehézségek különösen fontossá teszik a miskolci tanárképzés megmaradását. Ezeket a tényezőket mérlegelve kezdett bele a kollektíva egy az országos sztenderdektől eltérő pedagógusképzési modell kialakításába.

HÁLÓZATÉPÍTÉS, GYAKORLATKÖZÖSSÉG, ISKOLAI SZERVEZETFEJLESZTÉS TANÁRKÉPZŐK SEGÍTSÉGÉVEL

Ádám Anetta egyetemi adjunktus előadásában elmondta, hogy a hallgatók szinte mind a miskolci régióból érkeznek az egyetemre, ahol arra igyekeznek felkészíteni őket, hogy a térségben elhelyezkedve tudjanak boldogulni a várhatóan nagy létszámban hátrányos helyzetű gyerekeket tömörítő osztályokkal. Céljuk, hogy a leendő pedagógusoknak ne csak hajlandóságuk,

kedvük is legyen a térség rosszul teljesítő iskoláiban munkát vállalni. Ezért a képzés tartalmát és céljait úgy alakították, hogy a hátrányos helyzetű gyerekekkel való munkára hatékonyabban készülhessenek fel a tanárjelöltek. Minden tantárgyban megjelenik a HH-s, HHH-s gyerekekkel való foglalkozás, az érzékenyítés, az esélyteremtés.

A másik fontos lépés ebbe az irányba a szakmai háló kialakítása volt a térség hátrányos helyzetű („alacsony státuszú diákkompozíciójú”) iskoláival. Elindult a közös gondolkodás a tantestületekkel. Többnyire nyitottságot tapasztaltak, az érintett iskoláknak ugyanis szükségük volt a segítségre. A helyzetet jól jellemzi, hogy a

a városban egyaránt jelen
van a csúcstechnológia és a
mélyszegénység

legelső HISZEM konferenciára 2010-ben azt az 5–6 partneriskolát tervezték meghívni, akikkel addigra már kapcsolatban álltak. Sorra jelentkeztek a környék más iskolái is, remélve, hogy valamiféle segítséget kapnak a pedagógiai munkájukhoz: végül 130-an vettek részt az eredetileg 30 főre tervezett műhelyen.

Felismerték, hogy a régióban egymásra vannak utalva: először választható kurzusként lehetett az egyik miskolci hátrányos helyzetű iskolába menni gyakorlatra: 2015-re már minden évfolyamon csak hátrányos helyzetű intézményben végezhető az óralátogatás és a tanítási gyakorlat. Jellemző, hogy a hallgatók a gyakorlati idő lejárata után is maradnak az intézményekben.

Ez az intézeti döntés természetesen felelősséggel is jár, problémákat vet fel: nehéz intézményi mentort, vezetőtanárt találni az érintett iskolák kiégett, kontrasztelektált pedagógusai közül, s a megfelelő partnerintézmény kiválasztása is körütekintést igényel. Úgy igyekeznek kezelni ezt a helyzetet, hogy lehetővé teszik a hallgatók számára az egyéni döntést, melyik iskolába szeretnének menni. A Tanárképző Intézet munkatársai szorosan nyomon követik a hallgatói gyakorlatot: zárt Facebook-csoportot tartanak fenn számukra, kíséző szemináriumot szerveznek az iskolai gyakorlat mellé, melynek kereteiben a hallgatók blogot írnak, és reflektív naplót vezetnek – ezáltal a tanárok hétről-hétre pontosan tudják, milyen élmények érték a hallgatókat. A szegedi mentorprogram mintájára azok, akik már az osztatlan formában kezdték meg egyetemi tanulmányaikat, mentori gyakorlatot is végeznek.

Jelenleg hét intézmény közül választhatnak a tanárjelöltek, melyek között van

a vegyes iskolák egyre ritkábbak, kialakulóban vannak a teljesen cigány iskolák

szegregált iskola is. A vegyes iskolák egyre ritkábbak, kialakulóban vannak a teljesen cigány iskolák. Ezekben a pedagógusok fokozott terhelésnek vannak kitéve, s többnyire néhány év alatt csúsznak bele ebbe a helyzetbe (vagyis néhány év leforgása alatt szegregálódnak). Erre – úgy figyelték meg – intézményi szinten tipikus adaptációs válaszok, eltérő stratégiák születtek:

a) Akik már feladták. Ezek az iskolák apátiába süllyedtek. A tanárok sodródznak, túlélnek, inkompetensnek, eszköztelennek érzik magukat, ennek megfelelően nagy a fluktuáció (jellemző kép a szünetekben

a tanári szobában állás-hirdetéseket böngésző kollégák látványa). A testületben kevés a kommunikáció, kevés továbbképzésen vesznek részt. A pedagógusok a tanulókat taníthatatlannak, önma-

gukat áldozatnak látják. Jellemző történet ezekre az iskolatípusokra egy továbbképzés feladatában tapasztalt eset, melynek során metaforákat kellett választaniuk a résztvevőknek: a legtöbb tanár az „állatidomár” kártyát választotta, így látta saját pedagógusi szerepét. Többen keserűen hozzátették, az idomároknak még könnyebb dolguk van, mint nekik a diákjaikkal.

b) Akik jól elvannak. Ezekben az iskolákban a tanárok beletörődtek, hogy az adott közegben alacsony határfokkal lehet dolgozni. Helyzetüket adottságként élik meg, túl sokat nem várnak a munkájuktól. Hasonlóság az előbbi iskolatípussal, hogy a hozzájuk járó diákokat taníthatatlannak tartják. Ezek azok az intézmények, ahol a tantermekben ugyan nem jó lenni, de a tanári szobában igen: a testület tagjai jól érzik magukat együtt, egymással jól és intenzíven kommunikálnak, de nem szakmai ügyekben. Kevés továbbképzésen vesznek részt, többnyire a csapatépítő jellegűeket

választják. Az ilyen tantestület veszélye, hogy önmagukat védve, egymást felmentik, és közösen panaszkodnak a diákokra.

c) Akik még küzdenek. Ezekben az iskolákban néha még sikerül erőt gyűjteni, lelkesedni, vannak projektek, van beforgatható, érvényes tudás. A pedagógusok még emlékeznek rá, milyen igazából tanítani. A gyerekeket taníthatónak gondolják, és hiszik, hogy tanítaniuk kell, de azért sokszor elfogy az erejük. A szakmai együttműködés hiányát a tantestületben legtöbbször időhiánnyal indokolják, szakmai kommunikációt azonban tudnak és szoktak is folytatni.

d) Akik mesterei a munkájuknak. Az ilyen intézmények találtak valamit – például egy módszert vagy programot – amibe bele tudnak kapaszkodni, s amiben kézzelfogható eredményeket érnek el (tanulók és tanárok egyaránt). Világos számukra, mi a pedagógus feladata, hisznek a gyerekek taníthatóságában. Rendszeresen járnak továbbképzésekre, tudatosan pályáznak. Jellemző rájuk a határozott vezetés, a világosan kijelölt irányok, s az, hogy a pedagógusok tudnak és akarnak is egymástól tanulni, illetve elfogadják a külső segítséget is.

Az ME-BTK Tanárképző Intézete tudatosan részt vesz az iskolai innovációs programokban, szervezetfejlesztésben, közösségépítésben. A tanulni vágyó szervezetekkel tudnak sikeresen együttműködni,

vagyis az olyan iskolákkal, amelyek képesek az önkritikára, elfogadják a külső ötleteket, egyúttal megtalálják belső erőforrásaikat is és képesek erőfeszítéseket tenni. Az ilyen intézmények tudnak fejlesz-

tő, kísérletező műhelyként működni. Az Intézet fejlesztési alapelve, hogy kultúráváltásnak azt tekinti, ha a közösségi tanulás és a gyakorlóközösségek szervezése kiemelkedő szerepet kap. Az intézményfejlesztés során az egyetem alakítja a tanulás kereteit, facilitálja a tanulási folyamatot, kutatja, elemzi, visszacsatolja a tanárképzésbe az összegyűjtött tapasztalatokat. Jelenleg

zajlik annak kidolgozása, hogyan tudnának bekapcsolódni a tanárszakos egyetemisták is az iskolafejlesztésbe.

Trencsényi László kérdéseire a tanulói összetételről Ádám Anetta

elmondta, egyre kevésbé járnak hozzájuk középosztálybeli hallgatók, hanem inkább olyan fiatalok, akik maguk is abból a közegből származnak, ahol majd tanítani fognak. Nem vizsgálták kutatással a hallgatói összetételt, de az intézeti tanárok benyomása szerint 15 éve a hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás frusztrálta a hallgatókat. Ma azonban inkább azért bizonyulnak nehéznek a cigánysággal, szegénységgel kapcsolatos témák, mert a hallgatóknak személyesen is közük van hozzá.

Horváth Zsuzsa a pedagógiai nyelvhasználatot helyezte fókuszba: ha nem sikerül fogalmakat megragadnunk, annak elidegenítő hatása van. Ádám Anetta célzott rá, hogy a „hátrányos helyzetű iskolának” sincs igazán jó megnevezése, a hallgatók pedig sokszor félve ejtik ki a „cigány

gyerek”, „cigány tanuló” szavakat. Van, hogy az iskolai vezetőtanár sem találja azt a nyelvet, amin el tudná mondani, mi történik vele és a gyakorló tanárjelölttel az intézményben. Ezért is fontosak a

a hallgatók pedig sokszor félve ejtik ki a „cigány gyerek”, „cigány tanuló” szavakat

az ME-BTK Tanárképző Intézete tudatosan részt vesz az iskolai innovációs programokban, szervezetfejlesztésben, közösségépítésben

blogbejegyzések, reflektív naplók: meg kell tanulniuk beszélni ezekről. Erre reflektálva Nagy Péter Tibor felhívta a figyelmet arra, egy ezt vizsgáló kutatás vagy leendő tanulmány során döntenie kell majd, hogy a fókusz a hallgatókon van-e, vagy azokon az iskolákon, amelyeket látogatnak? Az előadó által felvázolt négy különböző iskolatípus különbözőképpen fog hatni a hallgatókra. Mit keresünk a hallgatói bejegyzésekben: azt, hogy az iskolák hogyan változnak attól, hogy megjelennek a hallgatók, vagy azt, hogy mit gondolnak a hallgatók az iskoláról a gyakorlat kezdetén és végén? Villányi Györgyné elmélet és gyakorlat kapcsolatát boncolgató kérdésére Ádám Anetta kiemelte, a reflektív naplók direkt ezt célozzák. A tanárszakosoknak feladatuk, hogy élményeiket, történeteiket megpróbálják az egyetemen tanult elméleti keretek alapján értelmezni, kategorizálni.

KÖZÖSSÉG – SZOLGÁLAT. TANÁRJELÖLTEK FELKÉSZÍTÉSE A KÖZÖSSÉG SZOLGÁLATÁRA

Dr. Karlowits-Juhász Orchidea egyetemi tanársegéd prezentációja a pedagógiai és szociális tevékenységek összehangolásáról szolt az önkéntesség során. Ennek előzménye személyes 2010-es kezdeményezése, a Csátárlánc önkéntes csoport. A borsodi árvi-zek idején a Csátárlánc online felületként indult, ahol a segítők és a segítségre szoruló-k egymásra találhattak, szervezkedhet-tek. A kezdeményezés azóta átalakult, s fő profiljává a nehéz sorsú gyerekeken való segítség lépett elő. A csoport működése összefonódott a Miskolci Egyetemen 2014 óta működő TIF (Társadalom, Igazságosság, Felelősségvállalás) programmal. Ennek célja az önkéntesség kultúrájának terjesztése, a fiatalok helyzetbe hozása, társadalmi

részvételre ösztönzés. A program három elemből épül fel: 1. önkéntes programokból (ezek lehetnek rendszerezsek, például heti fejlesztő programok gyerekeknek, vagy akciószerűek, mint a jótékonyági koncertek), 2. érzékenyítő beszélgetések és foglalkozások (a program partnerei az Uccu Roma Informális Oktatási Alapítvány, a börtönviselt fiatalokkal foglalkozó Váltó-sáv Alapítvány és a Melegség és Megismerés iskolai nem-formális nevelési program), valamint terep- és intézménylátogatás. A jelentkező (nemcsak tanárszakos) hallgatók vállalják, hogy egy motivációs beszélgetést és felkészítő foglalkozást követően legalább 30 óra önkéntes tevékenységet végeznek valamelyik partnerintézménynél (kórházak, gyermekotthonok, hátrányos helyzetű iskolák). Itt kapnak egy mentortanárt, s párosával mennek az intézmények-be. Tevékenységüket jelenléti könyvben dokumentálják, arról blogot vezetnek (megadott szempontok szerint, s választhatnak, hogy nyílt vagy titkosított – csak az oktató számára látható – formában) majd a félév végén reflexiós esszével zár-nak. A kurzusnak zárt Facebook-csoportja is van, melynek tagjai a felsőbb évfolyamo-sok is (akik már végeztek), s mentorálják az újakat. A programban részt vevő hallgatók kétnyelvű tanúsítványt kapnak az általuk elvégzett konkrét tevékenységről és a köz-ben fejlődő kompetenciáikról. Ezt ünnepé-lyes keretek között adják át, legutóbb a gyermekvárosi gyerekek is részt vettek raj-ta, akikkel az önkéntesek foglalkoztak.

Karlowits-Juhász Orchidea elmondta, a hallgatók közül mindenki túlteljesíti a 30 órát, s körülbelül egyharmaduk önkéntes marad. A kurzus négy célja: 1. hasznos segítségnyújtás, társadalmi felelősségvállalás, 2. a felelős értelmiségivé válás elősegítése, 3. a pedagóguspályára mint segítő hiva-tásra való praktikus felkészülés, és végül 4. az iskolai közösségi szolgálat (IKSZ)

szervezésére és megvalósítására való felkészülés. A TIF lényege a felsőoktatásban megtapasztalt közösségi szolgálati tanulás, a valódi *service learning*. Többek között ezt lenne hivatott erősíteni az új, osztatlan tanárképzési rendszerben bevezetett közösségi pedagógiai gyakorlat, azonban ez, akárcsak a középiskolai közösségi szolgálat, nem működik optimálisan. Az előadó kifejtette: van felsőoktatási intézmény, ahol a közösségi pedagógiai gyakorlat keretei között a tanárszakosok osztályfőnöki órákon hospitálnak. Szerinte úgy lennének elkerülhetők az ilyen gyakorlatok, ha a kurzus céljai között deklarálnák, hogy a hallgatók által végzett segítő tevékenységnek azonos arányúnak kell lennie a tanulással. A köznevelésben szintén akadozik a közösségi szolgálat megvalósulása: ezt a TÁMOP 3.1.1. projekt kereteiben dolgozták ki, és foglalták bele a köznevelési törvénybe. A támogatási időszak lezárultával azonban nem biztosítottak az IKSZ feltételei: a korábbi csapat helyett csak egy félállás van a közösségi szolgálat országos koordinálására, gyorsan vezették be, minden érettségire adó középiskolára nézve kötelezően. Ez oda vezetett, hogy van, ahol tanár és diák közösen lepapírozzák az IKSZ-et, együtt vesznek részt egy csalásban, bár vannak intézmények, ahol nagyon jól működik a közösségi szolgálat, és érdemi segítő tevékenységet végeznek a tanulók.

AZ EGYETEM LEHETSÉGES SZEREPE EGY KÖZOKTATÁSI INNOVÁCIÓ TERJESZTÉSÉBEN

Dr. Kovácsné Nagy Emese, a hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola igazgatója és a

Tanárképző Intézet docense ismertette a 70-es években a Stanfordi Egyetemen fejlesztett Komplex Instrukciós Programot, melynek hazai viszonyokra adaptált változatát már tíz éve sikerrel alkalmazzák a

70%-ban hátrányos helyzetű gyerekeket oktató hejőkeresztúri iskolában és 40 másik intézményben, majd felvázolta, hogyan segíti a Tanárképző Intézet a módszer elterjesztését. Az itt oktató

kollégák vállalták, hogy megismerik a módszert egy kétnapos képzés keretei között. A KIP a tanárképzésbe is beépült, hogy a hallgatók számára természetes legyen ennek a speciális kooperációs technikának az alkalmazása. Több oktató KIP-esen szervezi minden hatodik egyetemi tanóráját. Ez nem könnyű, hiszen az egyetemen alig van összefoglaló, gyakorló óra (melyek során a KIP különösen jól alkalmazható), szinte mindig ismeretátadás zajlik, s erről kell lemondani. Ugyanakkor úgy kerülnek ki a hallgatók az egyetemről, hogy nem idegen számukra csoportban dolgozni és dolgoztatni, biztonságosan alkalmazzák a módszert.

A Miskolci Egyetemen kutatások is folynak a témában. A következő lépések egy tanítási segédanyag elkészítése és egy mentori hálózat kiépítése lehetnek (ez utóbbiban a tanárszakosoknak a tanítási gyakorlati helyükön is lenne egy mentoruk, és a tanárképző központ oktatói közül is).

A KIP-nek van 60 órás akkreditált pedagógus-továbbképzése, melynek része az utánkövetés, hogy a tervezés és az órai gyakorlat elvárások szerinti-e. A módszer iránt érdeklődő tantestületektől a KIP pedagógiai kultúraváltást igényel, hisz nemcsak egy technika, azt is megkívánja, hogy a tanár végiggondolja, mit akar elérni a program-

mal. A KIP-es órák előkészítése időigényes. Vannak kollégák, akik a kezdeti lelkesedés után emiatt, vagy az intézményvezetői támogatás elmaradása következtében feladják a programot.

A KIP természetesen a pedagógusminősítések során elvárt tanári kompetenciák fejlesztésére is alkalmas.

Csákó Mihály kérdésére *K. Nagy Emese* elmondta, valóban jól alkalmazható a KIP projektekhez, azonban Amerikával ellentétben mi inkább 45 perces tanórai keretek között gondolkozunk, így a módszert is ehhez alakította.

EGYÜTTHALADÓ

Rostás Édua, az ME-BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetének tudományos segédmunkatársa azt a tartalom-alapú magyarnyelv-oktató programot és tankönyvcsaládot mutatta be, melyet Magyarországon tanuló migráns gyerekek számára fejlesztettek ki, ám az korlátozott nyelvi kódú, nagy szegénységben, kulturális hiáttal élő tanulók oktatására is alkalmas lehet. A migráns gyerekeknek hazánkban kötelező iskolába járniuk, azonban kevés a multikulturális tanácsadó és a magyar mint idegen nyelv tanár az intézményekben. Az Együtthaladó tankönyvcsalád erénye, hogy a magyart a tantárgyak (matematika, történelem, természettudomány és irodalom-nyelvtan) keretei között tanítja, egyszerre gyakoroltatja tehát a nyelvi és a szaktantárgyi ismereteket. Az angol CLIL mozaikszó (content and language integrated learning) mintájára ezt nevezik NYIT módszernek (nyelv, integráció, tartalom), melynek része az interkulturális kompetencia és érzelmi intelligencia fejlesztése is. A könyvek megírásának előfeltétele volt a tantárgyak KER szerinti szin-

zése, ezután lehetett egymáshoz illeszteni a szaktantárgyi és grammatikai tartalmakat (például a múlt idő gyakoroltatását a történelemmel, vagy a többes számot a matematikával). A könyvek 3.-tól 8. évfolyamosoknak szólnak, nyelvileg egyre komplexebb feladatokkal, spirálisan visszatérő ismeretekkel. A program féléves projektekből tevődik össze. Legújabb kiegészítésük a szaktantárgyak mellé a pályaorientációs tankönyvsorozat, mely KIP-es módszerekkel is dolgozik, s a három kötet a nyolc osztállyal, érettségivel, illetve felsőfokú végzettséggel űzhető szakmákat mutatja be. Van például olyan feladat, melyben egy QR-kód segítségével egy videokliphez jutunk, s a dalszöveget kell a hallottak alapján kiegészíteni. Az Együtthaladó az állampolgársági vizsgára is felkészít, ezért magyar kulturális ismereteket is tartalmaz. Ezek mellett igyekszik teret adni a diákok saját kultúrája, személyes tapasztalataik bemutatásának is. Fontos, hogy valóságos és valószerű nyelvtanulási motivációt nyújtunk a tanulóknak, összekapcsoljuk az iskolai tananyagot a valós élettel, valamint reális visszajelzést adjunk arról, hol tartanak, mire képesek a diákjaink. Emellett kulturális ismereteket is közvetíteni kell az adott nyelvről – mondta *Rostás Édua*. A készítőik egyaránt pozitív visszajelzéseket kaptak a hat partneriskola diákjaitól és pedagógusoktól, s 2011-ben Európai Nyelvi Díjat nyertek.

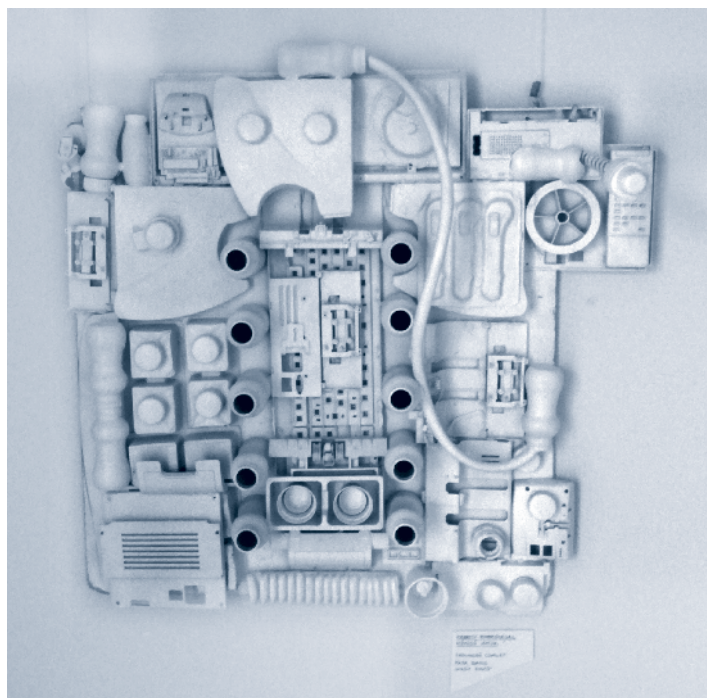
A hozzászólások során *Nagy Péter Tibor* felhívta a figyelmet arra, hogy az Európába érkező migránsokat többek között a modernitás is vonzza – milyen képet festünk magunkról, ha a magyar kultúrát a kalotaszegi hímzéssel, országalmával és pulikutyával azonosítjuk? Ezeket mi is inkább csak elviseljük, mint a kultúránk perifériális elemeit. (Az is veszélyes, ha előre eldöntjük, melyik gyerekeknek milyen foglakozást javasolunk, esetleg nemzetisé-

géből kifolyólag, sztereotípiáink alapján). *Trencsényi László* úgy érvelt, hogy ez talán az állampolgársági vizsga következménye: mivel ott ilyen ismereteket kérnek számon, ezt kell megtanítani a diákoknak.

Horváth Zsuzsa elismerését fejezte ki a készítőknek, emlékeztetve, hogy Európában 2013-ban csaknem 8 millió olyan gyerek járt iskolába, akinek a tanítás nyelve nem az anyanyelve volt. *Csákö Mihály* arról érdeklődött, hogyan méri, ki számít korlátozott nyelvi kódú tanulónak, azonban kiderült, hogy erre jelenleg nincsen teszt, az országos kompetenciamérés feladatlapjait (például a tipikus hibákat) lehet elemezni. A tankönyveket elsősre négy olyan budapesti iskolában próbálták ki, ahová járnak migráns, illetve migráns háttérű (már Magyarországon született) tanulók, a

legutolsó projektbe lehetett bevonni HH-s és SNI-s diákokat, tehát nem a nyelvi kód szerint szelektáltak. *Villányi Györgyné* is üdvözölte a tankönyvcsaládot, megerősítve, hogy nagy szükség van rá, hiszen az SNI-s gyerekek a nyelvi nehézségek miatt nem értik a tanórákat. *Horváth Zsuzsa* példaként *Gósy Mária* kutatásait hozta fel, mely szerint a beszédértés problémái már óvodáskorban kimutathatók, s a gyerekek beszéltetése óriási fejlesztő erővel bír.

Knausz Imre azzal zárta a konferenciát: fontos lépés, hogy a tanítás technológiai innovációi felől kezdünk elmozdulni a kulturális szemlélet formálása felé. Izgalmas annak belátása, hogy a technológiai váltás mellett a tantestület közös kultúrájával, a pedagógusok mentalitásával is foglalkozni kell.



(GYIK40) „Az »új képkorszak« (Paternák Miklós kifejezése) »gép-kép«-korszak, amelyben megváltozott a képmás fogalma, alapvetően átalakult a kép és valóság viszonya.” Számítógépen tervezett, gépek által gyártott tárgyakból – damilos gurigából, joghurtos palackokból, távirányítókából – épült, fehérre festett panel. Önmagába kapcsolt, öntápláló, önértékű szerkezet. Jó, hogy elkészült. „Élő” emlékmű lehet, korallzátony – meg nem értett gép-képek, zörejek, pittyenések menedéke. Szegény gépek! Az „új képkorszak határán” (ez P. M. 1989-es könyvének címe) a képernyőn átszejtett a mindenség, érdek nélküli algoritmusok kezdtek rajzolni nekünk, de minket ez nem sokáig érdekelt. Megnőttünk a felbontást, hogy ne a törvényt lássuk, hanem megszokott magunkat – saját arcunkat akartuk csodálni az új felületeken is. (Ahogy az elektromosság friss, kozmikus énekébe is alig-se fűleltünk bele, inkább hamar gyártani kezdtük régi altatóink és ritmikus ajzószeink digitális utánpótlásait.) Gyerekekkel gép-képmást alkotni: a figyelem lázadása. Retrográd pedagógia.

SZERKESZTŐI JEGYZET

Lapszámunkban ezúttal ismét a GYIK-Műhely képeit találja az olvasó. Ami azért némi magyarázatra szorul. Az előző számban a műhely pedagógusai, képzőművészei mondták el, milyen szakmai, pedagógiai megfontolások szerint dolgoznak, miféle visszajelzéseket kapnak, s a fotókat is ők készítették, válogatták. Ezúttal pedig egy valódi tárlatlátogatást követhetnek végig olvasóink, Veszprémi Attila munkatársunk személyes beszámolóját, értelmezéseit olvashatják, és az ő felvételeiből készült válogatást láthatják oldalainkon. Összevetésre, egybeolvasásra érdemes a két nézőpont. Külön ajánljuk olvasóink figyelmébe.

Emlékezetes iskolai féléven vagyunk túl, volt „ünnepélyes bizonyítványosztás” is, a szinte már megszokott szokatlan kerektek közt, vagyis esőben, egy utcai demonstráció részeként. Nem tisztem megítélni az érdemjegyeket (az oktatási kormányzat vezetői sorra elégtelent kaptak a *Tanítanék mozgalom* vezetőitől) mindenesetre ez az osztályozós fieszta (mely amúgy egy kárhoztatott tanári attitűdöt idézett fel, hogy milyen remek dolog és mekkora öröm buktatni) inkább tűnt gyenge színvonalú produkciónak, mint egy komoly szakmai mozgalom tanévzáró beszámolójának.

Másfelől persze a KLIK osztódása és az állami szerepvállalás erősítése nem tűnik éppen jó válasznak a KLIK-kel kapcsolatos ezer kritika, és az állami szerepvállalást ért alapvető kifogások tükrében.

Egy szakmai folyóiratnak efféle helyzetben ösztönöznie kell szerzőit, hogy értelmezésekkel segítsenek a közoktatási helyzet tisztázásában. Ezúttal hatványozott indítékkal. Hiszen az, ahogy most zajlik (zajlott) az egyeztetés, hogy a szakmai kritika politikai nyelvre fordítódik le, s a politikai válaszból lesz majd szakmai döntés, úgy tűnik, nem sikeres. A politikai nyelv, ami a közös ügyek tárgyalásának közös nyelve kellene legyen, sajnos, nálunk nem működik (működött), valójában esetünkben mintha épp a megértés és a megértetés akadálya volna. A hatékony szakmai öngazgatás hiányából, a bürokrácia és a rossz költségvetési kalkuláció kritikájából a politika nyelvén hatalmi legitimációs krízis lett. Ennek az átértelmezésnek minden rossz következményével. Meg kell próbálnunk az eléggé elmérgesedett vitát, s persze egyúttal a közoktatás és köznevelés egész világát és kultúráját a volt alkotmány, a jelenlegi alaptörvény, az EU-s alapelvek, az egyetemes emberi jogok és persze egyszerűen a józan ész szellemében (mert ebben a vonatkozásban egybehangzóak) politikai értelemben demilitarizált területként kezelni. Politikai vitáink nem árnyékolhatják, torzíthatják, befolyásolhatják gyermekeink sorsa miatti szakmai, emberi felelősségünket. Az oktatáskutatók, a szakértők, a pedagógusok, a szülők és persze mindegyiknek a diákok számára ez többnyire magától értetődő, szeretnénk ezt a magától értetődőséget minél hatékonyabban képviselni a továbbiakban is.

Lapunk hátoldalán ezúttal a Magyar Paedagógia (a Magyar Pedagógiai Társaság egykori lapjaként lapelődünk) 116 évvel ezelőtti írásaiból idézünk. Az volt a benyomásom a folyóirat régi számait olvasva, mintha jobban érteném őket, az egykori-

akat, mint magunkat. Vagy úgy is mondhatnám, mintha többet tudnának rólunk, mint mi magunk.

2016. június 23.

Takács Géza

Helyesbítés:

Idei 1–2. számunk egyik írásába komoly hiba került. Javasoljuk olvasóinknak, hogy jelöljék a tévedést a megfelelő helyen, mi a honlapunkon javítjuk. A *Rövid emlékeztető a 2016-os tanári tiltakozások két és fél hónapjáról* című kronológiában a február 15-ei bejegyzés második bekezdésében leírt esemény, a *Hálózat a tanszabadságért* mozgalom által szervezett oktatási kerekasztal nem 2016-ban, hanem 2013-ban volt. Vagyis három évvel korábban. A bejegyzést követő kiemelt idézet is akkori. Olvasóinktól és a kronológia összeállítójától elnézést kérünk.

A Tanulmányok rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk. A közlési feltételekre és a publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle>.

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

„...házánk minden iskolája egyaránt a nemzeti művelődést szolgálván, e közös cél kapcsolatok, közös szempontokat létesít a közoktatás valamennyi munkása között, s azért minden egyes a maga területén nagyobb céltudatossággal működhetik, ha tájékozva van a saját munkájának az összesség munkájához való viszonyáról. Ezen köztudat erősödése vezet el fokozatosan egy megállapodott, **erős iskolai közvélemény**hez, amely a legbiztosabb szabályozója az iskolaügy fejlődésének.” (Részlet Kovács János MPT titkár beszámolójából a társaság 1900. január 20-i évi nagygyűléséről. *Magyar Paedagogia*, 9. évf. 2. sz.)

„20 000 korona a debreczeni kántusnak. Egy egyszerű debreczeni polgárnak, Kövesdy Jánosnak végrendelete tartalmazza ezt a hagyatékot. Egy némely modern iskolánkat zavarba hozná egy hasonló hagyaték. Nemcsak, mert kántusa nincs, de mert hirtelenében nem jutna eszébe, hogy **mi is az a kántus?** De a volt debreczeni diáknak még 70 esztendőskorában is fölszillan a szeme, ha a kántust emlegetik előtte. Az ifjúkori barátok s a velük harmonikus éneklés közben együttesen átértzett hazafias, bajtársi, művészeti hevületek emléke újul föl szívében.” (*Végyes* című szerkesztőségi jegyzetből. Uo.)

„Példák igazolják, hogy könnyebb leírni a szót, ha felújítjuk a kiejtéséhez szükséges motorikus képzeteket, azaz hangosan vagy legalább halkán kimondjuk. Lay és Schiller kísérletei is igazolják, hogy ha ezt megengedték a tanulónak, sokkal könnyebben írták le a szót, sokkal kevesebb hibával. Ezek alapján világos, hogy **a helyesírás megtanulható helyesírási szabályok nélkül.**” (Részlet Weszely Ödön: *A magyar írásbeli dolgozatokról* című tanulmányából. *Magyar Paedagogia*, 9. évf. 3. sz.)

„Csak azt a tapasztalatot legyen szabad kifejeznem, hogy a magyar tanárképzést ma nem lehet a középiskola és egyetem között levő szakadék eltüntetése nélkül rendezni. Legtöbb bajunk abból ered, hogy igen sok fiatal egyetemi hallgató egyetemi évei végéig alig is tud e szakadék falán felkapaszkodni. Az iskola és az egyetem tehát úgy látszik, küzd egymással, sőt az egyetem önmagával is. Mindkettő a maga érdekeit tartja első sorban fontosnak s valóban egyenlő mértékben fontos is mind a kettő. Rövidséget egyik sem szenvedhet. Az iskolának meg kell, hogy legyenek a mindig jobb-jobb tanárai, az egyetemnek is lennie kell olyan hallgatóinak, kik a folytonosan magasabbra emelkedő feladathoz eredménnyel nyúlhatnak. Az érdek tehát közös, mert **egyik szükséglet teljesítése a másiknak már teljesült voltától függ s e tekintetben mindkettő első.** Fokozatosan nő az iskola feladata és bővül az egyetem munkaköre. Nem lehet e feladat teljesítését olyan emberekre bízni, kik e munkakört és a benne végzett munkát nem ismerik, mert tanítványaikat nem tehetik magasabb célra való törekvésre képessé, ha magok e cél felé soha sem törekedtek. (Részlet Imre Sándor: *Az iskola és az egyetem* című tanulmányából. *Magyar Paedagogia*, 9. évf. 4. sz.)

