

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 „jöttetekről”, melyek nem kívánnak materiális háttérrel, ám

mégis változást hozhatnak; a magyar felsőoktatás attraktívabb megjelenéséről... A lényeg, a legnagyobb bölcsesség, mi mind ebből 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, szárazsúlyja 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 helyzetek volna a hangsúlyt, kissé megfoghatatlannak ítélve a fejlesztést.

Az egyik alprojektszakértő az angol kifejezés (több területet lefedő fogalom) nehézkes magyar fordításával magyarázta annak használatát.

A diskurzust követő szünet szendvicsebéddel telt. Egészséges szendvicsekkel. (*Darált repce, kuszkus, csodacsirákkal, 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 Állami titkárság)

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 felsőoktatás hallgatói szemlélet-

módjának fókuszába állítani az egészség fontosságát és az egészségügyi életmódot. Számukra „ez az utolsó életszakasz, mely a később-

iekre 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

egy egészséges egyetem vonzó, és nemzetközi verseny van a hallgatókért

² John Connor a Terminátor című filmsorozat kulcserebére, 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 szekcióbeszélgetések következtek.

- Mit nyer az egyetem az egészségfejlesztéssel? Mik a valódi gátló tényezők az Egészségfejlesztő Egyetemé 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/energiaegyensúly 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 házirosvost 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 dominósrának 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: Tenke 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 Gusztávot* 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 véleményt 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

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 konferenciái megnyitóján a kör elnöke a tárgy időszerűségéről szól: „Ötvenöt évvel ezelőtt elsős bölcsészhallgatóként pszichológiát Tjeplov, 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

Tanárjelöltként a pszichológia kötelező tárgyunk volt. Mint sajnálattal értesültem róla, ma ez nem így van.

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 kiszorítását.

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 pszichológiai

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 írásaiban,*
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 írásai* (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 Evangélikumi 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 könyvsorozataát 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 transzcendensre 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 kiegészítéséül 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 érzékenységére 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.

vagyis a rendszer sem szakmailag nem volt méltányos, sem a bérezés tekintetében

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

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 részeiként könnyen elsikkadhatnak.

Zemplényi Adrienne jogi főreferens (AJBH) a pedagógus-életpályamodell 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-életpályamodell 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,

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 gyógyomód 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

az érintettek elfojtják érintettségüket, vagy eltitkolják érintetlenségüket

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 hártva 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 mérsékelt érdeklődésnek is köszönhetően, ezúttal kissé elkomorlyalanodott: 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 képzőművészeti-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 *Daróczi 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 világlképére.

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 kiegyensúlyozott ismereteket

minden tanuló
kiegyensúlyozott
ismereteket kaphasson a
romákról

kaphasson a romákról (értelemszerűen 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 szövetségéseket; Imre Katalin: Ne kelljen félni 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 (közéiskola 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 tankönyvkutatók 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 készítik-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 értéként – a társadalmi sokszínűséggel foglalkozó tartalmak (pl.: egyes kisebbségi csoportokra vonatkozó adatok, legtöbbször 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 kultúráról is.

Jelenjen meg lehetőségként a többes identitás, a roma kultúrát ne a nemzeti kultúrától 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

ne csak roma kultúráról beszélhessünk, hanem roma kultúráról is

a romáknak alakuljanak meg a saját intézményeik

tanácskozás alakulhatna át rendszeresen működő műhellyé. A roma értelmiség – a Zsidó Kerekasztal 9 pontos szempontrendszeréhez hasonlóan – adhatna egy

minimumot a tananyagfejlesztőknek arról, amit az egymás elfogadása érdekében feltétlenül meg kellene tanítani a felnövekvő generációnak, hogy a roma gyerekek is egyen-

rangú állampolgároként nőjenek fel iskolájukban, hazájukban.

Ezt *Dupcsik Csaba* szociológus-történész üzenete követte, aki szerint a romáról/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 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. Előbbit 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 szállniuk. 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 mentés 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-

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–Páloskutatásnak 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

átgondolatlanság,
inkonzisztencia és az ennek
nyomán fellépő anómiás
bizonytalanság

mit tegyen a pedagógus, ha
diákjai előítéletesek, illetve
akkor, ha ő maga az?

törekvés még nincs kőbe vésvé). *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 kifejtették 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 vetélytársa 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 tablóserű, 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 (jóllehet 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 számítató, 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 Mátyás* és *Pálos Dóra*. Az általuk vizsgált tankönyvek, munkafüzetek, munkáltató munkatankönyvek 26%-ában említették csak a cigányokat/romákat, 74%-ukban szó sem

ha bemegy egy ötödikes osztályba, és kiejti a cigány szót a száján, bizsereg a terem

esik róluk. A PTE kutatásában hármasszempontrendszer 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

ennek a munkának meg kellett volna előznie a tankönyvfejlesztést

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-

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 osztályterekben, 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, előítéletes-e a gyerekek. Ennek ellenére a tankönyvnek szerepe és felelőssége is van eb-

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.

alapvetően nem a tankönyvi szövegeken múlik, előítéletesek-e a gyerekek

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 köteteit 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 fős 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

bármilyen szövegmódosítás esetén a teljes akkreditációs eljárást le kell folytatni

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, felbőkarcolóval 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 terembe.*

– *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 Lelkészképző 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 képviselőre, 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 hálózatépítés. 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 forogtának 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,

a városban egyaránt jelen van a csúcstechnológia és a mélyszegénység

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

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, kontraszelektált 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 szoroson 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 sodródni, túlélni, inkompetensnek, eszköztelennek érzik magukat, ennek megfelelően nagy a fluktuáció (jellemző kép a szünetekben

a tanári szobában álláshirdetéseket 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 tanteremben 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 közegeből 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 közülük 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 dönteni 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 szólt az önkéntesség során. Ennek előzménye személyes 2010-es kezdeményezése, a Csatárlánc önkéntes csoport. A borsodi árvi-zek idején a Csatárlánc online felületként indult, ahol a segítők és a segítségre szorulóknak egymásra találhattak, szervezkedhettek. A kezdeményezés azóta átalakult, s fő profiljává a nehéz sorsú gyerekeken való segítés 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 rendszerezések, 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 büntönviselt fiatalokkal foglalkozó Váltóság 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 intézményekbe. 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 zárnak. A kurzusnak zárt Facebook-csoportja is van, melynek tagjai a felsőbb évfolyamosok is (akik már végeztek), s mentorálják az újakat. A programban részt vevő hallgatók kétnyelvű tanúsítványt kapnak az általuk elvégzett konkrét tevékenységről és a közben fejlődő kompetenciáikról. Ezt ünnepélyes keretek között adják át, legutóbb a gyermekvárosi gyerekek is részt vettek rajta, 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 hivatásra 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 érettségigadó 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 hallgatóik 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 Nyelvé- 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 hiátussal 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 érénye, 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 igyekeznek teret adni a diákok saját kultúrája, személyes tapasztalataik bemutatásának is. Fontos, hogy valóságos és valószerű nyelvtanulási motivációt nyújtsunk 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.

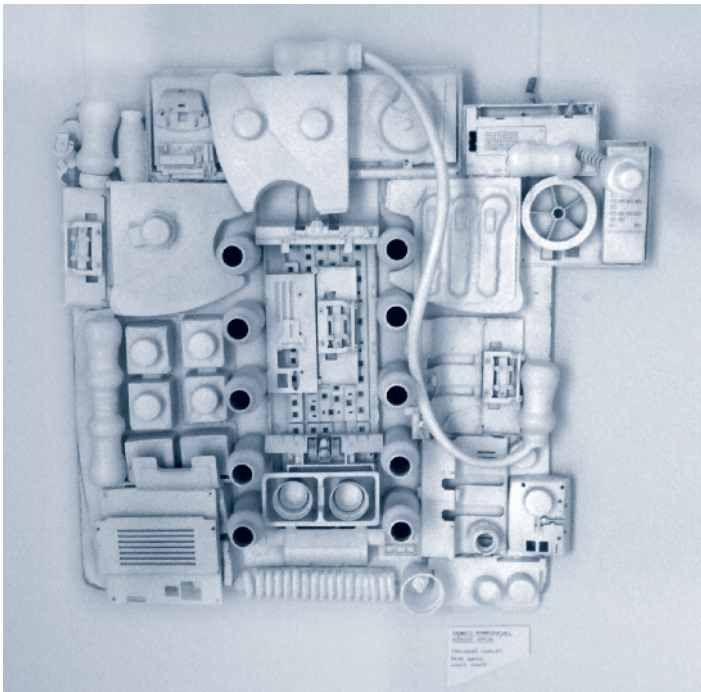
A hozzászólások során *Nagy Péter Tibor* felhívta a figyelmet arra, hogy az Európába érkező migránsokat többek között a modernitás is vonzza – milyen képet festünk magunkról, ha a magyar kultúrát a kalotaszegi hímzéssel, országalmával és pulikutyával azonosítjuk? Ezeket mi is inkább csak elviselejük, mint a kultúránk perifériális elemeit. (Az is veszélyes, ha előre eldöntjük, melyik gyerekeknek milyen foglalkozást 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 készítőknél, 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 elsősorban négy olyan budapesti iskolában próbálták ki, ahová járnak migráns, illetve migráns háttérű (már Magyarországon született) tanulók, a

legutolsó projektbe lehetett bevonni HH- 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 kép-más fogalma, alapvetően átalakult a kép és valóság viszonya.” Számítógépen tervezett, gépek által gyártott tárgyakból – damilos gurigából, joghurtos palackokból, távirányítókból – épült, fehérre festett panel. Önmagába kapcsol, öntápláló, önérdekű 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 áttejlett 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 füleltünk bele, inkább hamar gyártani kezdtük régi altatóink és ritmikus ajzószerieink digitális utánpótlásait.) Gyerekekkel gépképmást alkotni: a figyelem lázadása. Retrográd pedagógia.