

UP SZ

ÚJ
Pédagógiai
Szemle

2016 / 7–8.

„SZEMBENÉZNI” KONFERENCIA LORÁND FERENC EMLÉKEZETE JEGYÉBEN

Egy roma nemzetiségi iskoláról

A kanadai indián közösségek sorsáról

Látogatás a Pető Intézetben

Fiatal japán művészek a magyar zenei életben

Könyvekről, kiállításról, színházi előadásokról,
konferenciákról

Búcsú Esterházy Pétertől és Tamás Aladárné Szűcs
Ilonától

**HUNYADY GYÖRGY: AZ AKADÉMIAI
SZFÉRA ÉS AZ OKTATÁS ÜGYE**

BALI JÁNOS: TANÍTÁS ÉS SZABADSÁG



A képekről

Lapszámunk képei a Pesti Magyar Színiakadémia elsőéves növendékeinek 1848. március 15. emlékét idéző ünnepi előadásán készültek. (Láthatók a B2, 17., 33., 39., 55., 64., 104. és a 110. oldalon.) Veszprémi Attilának az előadásról írt beszámolója a 94–100. oldalon olvasható. A diákoknak készült színpadi játék igazi beavatást jelent a színiakadémia elsőéveseinek, hiszen többségük először lép több száz fős közönség elé komoly szerepben, ráadásul egy nap háromszor, vagyis egyúttal ez mindjárt komoly terhelési próba is, és a közönség sem jól nevelt, aki túrné, hogy unatkozzék, nincs rajtuk igazgatójuk figyelő tekintete, teljes hőfokon kell tehát nekik játszani, egy közismert történetet, úgy, ahogy még soha senki, de legalábbis nem úgy, mint tavaly, mert ezek a diákok tavaly is itt voltak.

Nem tudom, ez az ünnepi színház mennyire eredeti találmánya az akadémiának, mindenestre pedagógiai vonatkozásban többszörös értékteremtés, az új nemzedéket színházba csalogató program, egyedi hangulattal, üzenettel, nyilván, hiszen évek óta remekül működik, igény van rá, miközben még anyagilag is jó vállalkozás, hiszen a diákok (vagy az iskola) fizetnek a belépőjegyért, és hatszor is majd teljesen megtöltik a fiatalok a színház nagy nézőterét. (S ugyanez történik október 23-án is.)

Sétáltam a környéken előadások előtt, és a környező utcákon a színház felé hullámozó felszabadult diáktömeg mintha régi ünnepi kényszervonulások okozta görcsöket is kioldana a levegőből. (TG)

A címlapon az idei előadás egyik jelenete látható, sok lány, mert így alakultak épp a nemi arányok, sok lány, tehát egyúttal a forradalomnak is a női arca.



Jelenet a Pesti Magyar Színiakadémia március 15-i ünnepi előadásából

UP SZ

ÚJ Pedagógiai Szemle

66. évfolyam
2016 / 7–8.

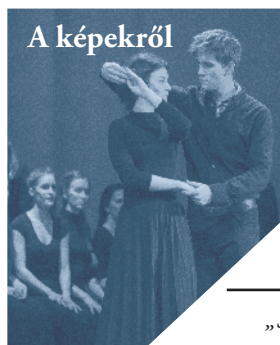


MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



TARTALOM



A képekről

LÁTÓSZÖG

5 HUNYADY GYÖRGY: Az akadémiai szféra és az oktatás ügye

18 BALI JÁNOS: Tanítás és szabadság

MŰHELY

„Szembenézni” konferencia Loránd Ferenc emlékezete jegyében

- 25 LÉNÁRD SÁNDOR:** A szavaink, fogalmaink pontos használatának jelentősége
Konferenciamegnyitó
- 27 TRENCSENYI LÁSZLÓ:** Esszé a 20. századi értelmiségi életutak tanulságairól
- 34 NAHALKA ISTVÁN:** Az esélyegyenlőség és komprehenzivitás lehetősége és ellehetetlenülése
- 40 KNAUSZ IMRE:** Az iskolai nevelés fölöttébb szükséges voltáról – Oktatás és nevelés viszonyának néhány kérdése Loránd Ferenc életművében
- 45 UGRAI JÁNOS:** Szembenézni – eredményekkel és további feladatokkal – Néhány gondolat Loránd Ferenc nemzedékének örökségéről
- 51 RADÓ PÉTER:** A rendszerszintű iskolakritika felmorzsolódása
- 56** Kerekasztal-beszélgetés Loránd Ferenc szellemi örökségéről (Trencsényi László)

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

58 BOZSIK VIOLA: Beszélgetés egy roma nemzetiségi iskolában

KITEKINTÉS

65 NÉMETH TIBOR: Az „én” arcai – Egyéni és közösségi gyógyítás Kanadában

PEDAGÓGIAI JELENETEK

71 DUNAJEVA JEKATYERINA: A Pető Intézet, a Pető-módszer – Egy látogatás élménye

ISKOLA – VILÁG

78 TÓTH TERÉZ: Nyelvek és kultúrák keresztútján – fiatal japán művészek a magyar zenei életben – Beszélgetések

SZEMLE

- 94** A Pesti Magyar Színiakadémia március 15-i ünnepi előadása diákoknak (Veszprémi Attila)
- 101** Pataki Gyula: A szeretet pedagógiája (Wagner Bendegúz)
- 105** Pusztai Gabriella és Ceglédi Tímea (szerk.): Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében (Györgyi Zoltán)
- 111** Gönczöl Enikő – Kereszty Zsuzsa – Komás Margit: „Jó emberek léteznek, hogyan lehetségesek?” Segédkönyv az erkölcsan tanításához általános iskolai tanítók és tanárok részére (Dr. Szilágyi Imréné)
- 113** Víz/Választó (vitaszínházi előadás); Artemisszió Alapítvány (Sólyom-Nagy Fanni)
- 117** Pécsi Airport – A Pécsi Tudományegyetem művészeti hallgatóinak kiállítása (Kaliczka Gabriella)

NAPLÓ

- 122** **ESTERHÁZY PÉTER** Miben lakik a magyar ründér?
- 124** **TAMÁS ALADÁRNÉ SZÜCS ILONA** (Veszprémi Attila)
- 126** Kákonyi Lucia: Mi a baj az iskolai nyelvvoktatással? A Nyelvtudásért Egyesület tényfeltáró konferenciájáról
- 133** Földes Petra: Családpolitikai mozaikok (két konferenciáról)
- 140** Tóth Teréz: Tehetségprogram a 21. században. Felavatták a Magyar Templeton Program kedvezményezettjeit a Magyar Tudományos Akadémián
- 144** Szerkesztői jegyzet
- B4** Frank Antal dr., állami tanítóképző-intézet tanár Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszuson tartott előadásának részlete

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 ZSUZA | **MÉSZÁROS GYÖRGY** |
TURI KATALIN

Szerkesztők

TAKÁCS GÉZA | *főszerkesztő*
BOZSIK VIOLA | **FÖLDES PETRA** |
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

Felélő kiadó

**Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
főigazgatója:** Kaposi József

Megjelenik kéthavonta.

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Zrt. Postacím: 1900 Budapest • Előfizetésben megrendelhető az ország bármely postáján, www.posta.hu WEBSHOP-ban (<https://eshop.posta.hu/storefront/>), e-mailen a hirlapelfozetes@posta.hu címen, telefonon 06-1-767-8262 számon, levélben a MP Zrt. 1900 Budapest címen. • Külföldre és külföldön előfizethető a Magyar Posta Zrt.-nél: www.posta.hu WEBSHOP-ban (<https://eshop.posta.hu/storefront/>), 1900 Budapest, 06-1-767-8262, hirlapelfozetes@posta.hu Belföldi előfizetési díj 1 évre 3600 Ft, egy lapszám ára: 600 Ft. • Megvásárolható: OFI Mintabolt 1085 Budapest József krt. 63.

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:

BALI JÁNOS DLA

Liszt-díjas zeneművész | egyetemi docens | Pázmány
Péter Katolikus Egyetem

BOZSIK VIOLA

szerkesztőségi munkatárs | Új Pedagógiai Szemle

DUNAJEVA JEKATYERINA

anyanyelvi lektor | ELTE BTK Angol Alkalmazott
Nyelvészeti Intézet

ESTERHÁZY PÉTER (1950–2016)

író

DR. FÖLDES PETRA

tanár | mentálhigiénikus | szerkesztőségi munkatárs |
Új Pedagógiai Szemle

GYÖRGYI ZOLTÁN

oktatókutató | egyetemi docens | Debreceni Egyetem
Neveléstudományok Intézete | tudományos
főmunkatárs | OFI

HUNYADY GYÖRGY

szociálpszichológus | professzor emeritus | ELTE PPK |
az MTA rendes tagja

KALICZKA GABRIELLA

képzőművész-tanár | grafikai szerkesztő | OFI

KÁKONYI LUCIA

pedagógiai szakértő | témavezető | OFI

KNAUSZ IMRE

egyetemi docens | Miskolci Egyetem BTK Tanárképző
Intézet

LÉNÁRD SÁNDOR

a neveléstudományok doktora | egyetemi docens |
intézetigazgató | ELTE PPK Neveléstudományi
Intézet

NAHALKA ISTVÁN

nyugalmazott egyetemi docens | egyetemi óraadó |
az ELTE és az EKE Neveléstudományi Doktori
Iskoláinak előadója

NÉMETH TIBOR

angol szakos tanár | kutató | KLIK, Budapest

RADÓ PÉTER

oktatókutató | vezető tanácsadó | Expanzió Humán
Tanácsadó | Budapest

SÓLYOM-NAGY FANNI

színházi szaknevelő | disszeminációs munkatárs | OFI

DR. SZILÁGYI IMRÉNÉ

nyugalmazott vezető szakfelügyelő
Budapest

TÓTH TERÉZ

tanár | szakújságíró | Új Pedagógiai Szemle

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

címzetes egyetemi tanár | ELTE PPK | ügyvezető
elnök | Magyar Pedagógiai Társaság

DR. UGRAI JÁNOS

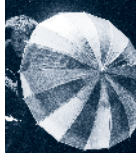
egyetemi docens, főigazgató | Miskolci Egyetem BTK
Tanárképző Intézet

VESZPRÉMI ATTILA

szerkesztőségi munkatárs | Új Pedagógiai Szemle

WÁGNER BENDEGÚZ

óvodapedagógus | neveléstudomány mesterszakos
hallgató | ELTE PPK



HUNYADY GYÖRGY

Az akadémiai szféra és az oktatás ügye¹

LÁTÓSZÖG

EGYMÁSRAUTALTSÁG

Az intézményes tudomány és az oktatás között – evidens módon – szoros, bensőséges a kapcsolat.

Végletekig leegyszerűsítve azt mondhatnánk, hogy a tudomány természetéhez hozzátartozik, hogy eredményeit és látásmódját oktassák, és viszonyosan, az oktatás értelmét és rangját nem utolsósorban az szabja meg, hogy a tudományt közvetíti a társadalom tagjainak, a felnövekvő generációknak. Ez a fogalmi egymásrautaltság – az általánosságnak ezen a szintjén – magától értetődőnek tűnik, de ha e kettő viszonyát közelebbről szemügyre vesszük, akkor kapcsolatuk összetettebbnek látszik. Az élő tudomány friss ismereteivel és eleven gyakorlatával az oktatás legmagasabb szintjén jelenik meg a felsőoktatásban, ezen belül is a doktori és a posztdoktori képzésben. Az oktatás induló, alacsonyabb régi-

nyilvánvalóan nem lehet
mindent – a megismerés
dinamikáját – mindenkihez
eljuttatni

óban (sőt a felsőoktatás alsóbb szintjén is) a tudományos eredmények kanonizált és szelektált formában jelentkeznek: nyilvánvalóan nem lehet mindent – a megismerés dinamikáját – mindenkihez eljuttatni. Hozzátehetjük, hogy a tudomány művelői közül sem mindenki alkalmas arra, hogy gondolkodásmódját és tudását széles körben megossza.

Az euroatlanti kultúrkörben a tudomány művelésének elsősorban a – több-

szintű – egyetemek a letéteményesei, melyek szakmai-intézményi szervezete le is képezi és formálja is a tudomány szervezését. Nem tekinthető azonban kivételnek, hogy a felsőoktatáson kívül is

– akár alaptudományi céllal, akár az alkalmazás megcélzott feladatával – kutatóközpontok létesülnek, amelyek a tudomány művelésének kulcsterületein összpontosítják az anyagi és szellemi erőforrásokat. Hazai viszonylatban – alkalmasint megkérdőjelezett, de megújulásra képes

¹ Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar amiiskolánkxxi. című rendezvényén 2016. 03. 22-én, illetve a Magyar Pedagógiai Társaság „Az értelemig és tovább...” című felsőoktatási konferenciáján 2016. 04. 15-én elhangzott előadások egyesített változata.

formában – a Magyar Tudományos Akadémia gyakorlatilag a diszciplínák teljes körére kiterjedő kutatóhálózatot működtet. Ennek gócpontjai a diszciplináris alapokon tudományközi együttműködést ígérő kutatóközpontok, és ezek, amelyek – nem utolsósorban a támogatott kutatócsoportok révén – munkamegosztásban és együttműködésben élnek

az egyetemekkel, együttesen alkotják a címben jelölt „akadémiai szférát”. Az akadémiai intézethálózat és felsőoktatási intézmények dichotómiája természetesen hordoz némi feszültséget

(hallhatjuk az intézetek panaszhangjait jogilag korlátozott szerepükről a tudományos utánpótlás képzésében, illetve a felsőoktatás önmentő magyarázatát, hogy közreműködői az oktatás túlnyomó terhe alatt görbednek, és nem élvezik a főhivatású kutatók teljesítményből is kiolvasható előnyeit). Mindezzel együtt a sokszoros társadalmi változások, rendszerbontás és rendszerépítés idején az akadémiai szféra nálunk is megőrizte működőképességét, számos területen versenyképes (vagy legalább is jó) partnere a nemzetközi tudományosság élén járó műhelyeinek. Van azonban **egy kirívó hiány** az akadémiai kutatóhálózatban, amelyet az e téren magára hagyott felsőoktatási intézményeknek kellene kiegyenlíteni: épp az oktatás (és nevelés) tudományának nincs benne intézményes reprezentációja, egyik kutatóközpontjának sem tartozik feladatai közé a szó szoros értelmében vett pedagógia művelése. Ez természetesen csak növeli e tudományág egyetemi művelőinek a felelősségét a közoktatás (és maga a felsőoktatás) elmélyült és előrevivő tanulmányozásáért. Megjegyzendő, hogy a tudomány jelenléte az oktatásügy intézményrendszerében nem szükségképp korlátozódik a felsőoktatásra,

hanem (hazánkban különösen emlékezetes tradíciókhoz kötődően) az ambíciók szintjén él, és újra és újra jelentkezik az igény, hogy a közoktatásban működjenek „tudós tanárok”, akik diszciplínájukban lépést tartanak a korszerű kutatásokkal, illetve a tudomány közvetítésének mesterei.

Az intézményes tudomány és az oktatás

viszonyáról lehet ezen mód általánosságban is szólni, de aligha kétséges, hogy ma Magyarországon kapcsolatuknak – most, amikor erről tanakodunk – égő aktualitása is van.

Ezt talán az a kiélezett

kérdés fogalmazza meg a legvilágosabban, hogy az akadémiai-egyetemi **tudományok mit tehetnek, tesznek, tegyenek** a válságos közoktatás dolgában?

A KÖZOKTATÁS VÁLSÁGOS ÁLLAPOTA

A súlyosnak tűnő kérdésre lehet kitérő, óvatos, elterelő ellenkérdéseket feltenni. Csakugyan válságos a közoktatás helyzete? Ennek megítélésére a kinyilvánított elégedetlenség – tiltakozó hangok, szakszervezeti és mozgalmi szerveződés, demonstrációk – **szükséges** feltételnek minősülhetnek, de a közoktatási válság kinyilvánítására **nem elégségesek**, ehhez ennél több kell.

Tárgyszerűen megállapíthatók viszont hatékonysági problémák az oktatás rendszerével kapcsolatban. A nemzetközi összehasonlító mérések szerint a tanulók tudásszintje alacsony, intellektuális teljesítménye gyenge, sőt, egyre inkább az – ezt a mérésekhez képest anekdotikusnak tűnő tapasztalati megfigyelések, benyomások és felismerések is megerősítik. A **kompetenciák** alakulásának nehézsége önmagában

újra és újra jelentkezik az igény, hogy a közoktatásban működjenek „tudós tanárok”

is figyelmeztető jel, de különösen azzá válik, hogyha társadalmi kontextusba helyezzük: ha szembenézünk azzal, hogy az iskolázás általában és az elvégzett iskolai tanulmányok konkrétan milyen szerepet játszanak az egyének státuszának alakulásával a lakosság egyes csoportjainak társadalmi mobilitásában. Anélkül, hogy itt módunk lenne ennek a kardinális problémának az adatokon nyugvó érdemi elemzésére, talán nem megalapozatlan annak megállapítása, hogy az iskola és az eredményes iskolai tanulmányok akár a hazai előzményekhez képest (akár kontinentális vagy regionális összehasonlításban) is csökkenő mértékben, alig-alig szolgálják a társadalmi emelkedést. Konzerválják a különböző családok társadalmi pozícióját, és már annak kell örülnünk, ha nem rontják azt. A társadalmi hatékonyságnak ez a kevés optimizmusra okot adó állapota nemcsak az iskola belső működésének az eredménye (bár azt sem dicséri), hanem a gazdasági-munkaerőpiaci állapotokhoz is igazodik, valamint szomorú összhangban van azon oktatáspolitikai törekvésekkel, amelyek „erőtakarékos módon”, csökkentik a kötelező tanulmányi időt, specifikálva szűkítik a középfokú tanulmányok útjait, és a felsőfokú tanulmányok „öncélúságát” is próbálják lefaragni (tereléssel, szűkítéssel, családi-anyagi erőforrások elővételezésével). Az iskolarendszer hatékonyságának problémái nemcsak a **leszakadásban** nyilvánulnak meg, hanem a **„kiszakadásban”** is: míg az előbbi a hátrányos helyzetű diákságot sújtja, az utóbbi a jobb indíttatású és ambiciózusabb fiatalokat engedi-ösztönzi a továbbhaladás országon kívüli útjaira.

Annak tükrében, mennyire nem hatékony a magyar iskola, a tanulókat és a pedagógusokat sújtó túlterhelés még súlyosabb problémának tűnik. Az utóbbi években a mind keményebb előírások következtében nőtt az iskolában töltendő

idő, hatalmasra duzzadt az előírt tananyag, az oktatási feladatok ellátása mellett a pedagógiai munka adminisztrációja kifejezetten nyomasztóvá vált (aminek csak kirívó példája az egy szintre kiegyenlített pedagógus-státusból való előrelépéshez megkövetelt évtizedes „retrospektív” munkabeszámoló, az ily módon legendássá vált „portfólió”). Az oktatási rendszer szereplőire háruló feladatok, ha nemcsak nyomasztóak, hanem energiapocsékolásnak is tűnnek, nagyban hozzájárulnak az iskola atmoszférájának romlásához, feszültségeinek kiéleződéséhez.

Az itt felsorolt gondok nem függetlenek az oktatás intézményrendszerét terhelő szabályozási-szervezési zavaroktól, melyek szimbóluma a közfelfogásban az országos hatókörű KLIK lett. Anélkül, hogy ennek a nagy haráskörrel felruházott és az iskoláktól minden értelemben távoli szervezetnek a működési problémáit elvitatnánk, tulajdonképpen azt kell látnunk, hogy nem volt több és más, mint „szem a láncban”.

A szabályozási-szervezési viszonyok
anomáliái következtében az iskola vezetői és munkatársai eszköztelenek, nélkülözik a mozgásteret és az ezzel járó felelősséget, túltengő kontroll nehezedik rájuk. Így kissé sommásnak tűnik ez a leírás, de nincs arra tér, hogy kifejtjük, milyen következményekkel jár az iskolavezetők szerepének kiüresítése, a pedagógusok differenciálatlan kezelése feladattól és teljesítménytől függetlenül és ily módon az általános kiszolgáltatottság. E folyamatnak jellemző része a szabályalkotás hiperaktív gyorsasága és az előírások páratlan tömege. Már ezek a mennyiségi mutatók aggályokat ébreszthetnek, különösen, ha nem olvasható ki a szabályok sokaságából a szakmai hozzáértés és az ambiciózus fejlesztési szándék az oktatás hatékonyságának és hatókörének kiterjesztésére. A „tudásalapú társadalom” nemcsak szociológiai műszó, hanem

megmozgató jelszó is, ám akkor tűnik hiteles társadalmi programnak, ha a tudást közvetítő intézményrendszer elkerüli az indoktrináció akár közvetlen, akár közvetett módjait. Az intézményrendszert jelen helyzetében a hiperaktivitás leple alatt fenyegeti a „tanult tehetetlenség”, hogy közreműködőinek népes tömege saját ügyeiben nem járhat el, ezért felelősséggel nem tartozik, sőt ennek az inaktivitásnak a modelljét állítja a tanítványok elé.

AZ AKADEMIAI SZFÉRA VÁLSÁGOS ÁLLAPOTA

A közoktatás válságára vonatkozó kérdésfeltevés párja, hogy a támasz szerepére hivatott akadémiai szféra maga nincs-e válságban. Nyilvánvalóan ettől függ, hogy van-e/lesz-e ereje a közoktatás megújulásához segítséget nyújtani. Azt már elsőként leszögezhetjük, hogy olyan mérvű elégedetlenség, mint ami a közoktatásban tapasztalható, a kutatóhálózatban és – egy-egy hullámveréstől eltekintve – a felsőoktatásban **tartósan nem** jelentkezik. Mindkét intézményrendszerben nagy léptékű változások indultak meg, haladnak előre, egyelőre végkifejlet nélkül. E területek állami dotációja hullámnak mondható, s minthogy több forrásból táplálkozik – melynek része az Európai Unió által folyósított, többnyire projektrendszerben hasznosított támogatás –, költségvetési visszafogás esetén sem egyértelmű, hogy a ráfordítások csökkentek-e vagy éppen nőttek. A felsőoktatás vonatkozásában szembeötlő volt és ellenkezést is kiváltott a prosperáló társadalomtudományi szakok (jog- és közgazdaságtudomány) egészének

önköltséges alapra helyezése, ami – sajnálatosan – a hallgatók anyagi hátterét teszi a szelekció alapjává. A felsőoktatás támogatásában ugyanakkor megjelent egyfajta egyoldalú protekcionizmus is, mint ami-

lyen az államhatalmi szervek utánpótlását képező Nemzeti Közszerződési Egyetem hallgatóinak és intézményének kiemelt támogatása, vagy mint amilyen – bizonyos értelemben szerencsés módon – a

bolognai rendszerből kiszakított tanárképzés hallgatóinak az anyagi ösztönzése, a megnyúló felsőoktatási pályafutás „akadálytalanítása”. Ez a fajta nyers és közvetlen protekcionizmus a tudományos kutatásoknak egy területén bizonyosan jelentkezett: az egyébként kifejezetten hátrányos feltételek között működő társadalom- és bölcsészettudományok szférájában néhány politikai-ideológiai feladatot ellátó kutatóhely a többinél lényegesen nagyobb állami-alapítványi támogatást kapott. A nyilvánvaló anyagi egyenlőtlenségek – és ezek mögött meghúzódó preferenciák – az akadémiai szféra széttagolt területén nem váltanak ki krízishangulatot. A felsőoktatás irányításában és szervezeti életében mindemellett nagyban nőtt a **hivatali centralizáció** és kiürült a testületi autonómia. Ebben az elmozdulásban nagy szerepet játszott a nemegyszer valóban nem különösen hatékony egyetemi adminisztráció átszervezése, a kancellárok – mint kormányhivatalnokok – minden operatív területre kiterjedő szerepének meghonosításával. A felsőoktatási intézmények hagyományos testületei – mint a hosszabb ideje halványodó „akadémiai szabadság” letéteményesei – szakmai téren juthatnának egyáltalán szerephez, ám ennek határait épp a kancellária által biztosított anyagi feltételek szabják meg. A szak-

mai kontrollt országos viszonylatban a – szintén az intézmények fölé emelt – Magyar Akkreditációs Bizottság gyakorolja saját hagyományaihoz, nem egyszer önkényesen rögzített szabályaihoz igazodva (kirívó példaként lásd a doktori iskolák törzstagjainak előírt arányait, vagy a professor emeritusok kizárását a habilitáció testületeiből). Ugyan a hatalmi összpontosítás minden lehetősége a kormányzat kezében van, a tartalmi irányítás lehetőségeivel azonban nem él. Maradandó nyomot a felsőoktatási **intézményrendszer átépítésével** hagy, amint intézményeket bont szét és csatol össze, ezáltal különösebb indok nélkül és be nem látható konzekvenciákkal egyetemnévé nevezve át a magyar felsőoktatási intézmények összességét. Az újraintegrált és „előléptetett” intézményeknek van esélye arra, hogy a miniszteriális háttérintézmények lebontása során otthont adjanak a megmaradó részlegeknek, aminek egy látványos példája, hogy a groteszk módon épp a közoktatás válságának és átalakításának idején megszüntetett önálló oktatáskutató intézetet az egri székhelyű Eszterházy Károly Egyetemhez csatolják. A tartalmi és tudományos fejlesztés összehangolásának hiánya mutatkozik meg az olyan átfogó felsőoktatási kérdések mellőzésében és nyitva hagyásában, hogy miután a tudományegyetemek bolognai rendszeréből politikai döntéssel kiemelték a (kettőbe választott, általános és középiskolai) tanárképzést, vajon milyen funkciója, mi értelme maradt az egyetemi BA/BSc alapképzésnek?

A Magyar Tudományos Akadémián szintén nagymérvű hivatali centralizáció ment végbe. Megőrizve a köztestület jogi formátumát, nagyban erősödött a központi hivatalok miniszteriális jellege és mel-

lettük majdnem klub-szintre halványult a tudományos osztályok és bizottságok szerepköre. Bár e változások nem teljesen egyirányúak, ám a szervezeti struktúrában mégis ez rögzült, és a belső miniszteriális szerveződésre a Miniszterelnökségen ráépült egy nagyobb forrásokkal rendelkező és nagyobb hatósugarú újabb **miniszteriális szervezet**, amely meghatározó befolyást tud gyakorolni a tudományos kutatás „mozgatható” és ösztönző erőit képviselő pályázati forrásainak elosztására. Az akadémiai kutatóhálózat átrendezésének alapiránya a diszciplináris kutatóhelyek tudományterületi kutatóközpontokká

majdnem klub-szintre
halványult a tudományos
osztályok és bizottságok
szerepköre

való összevonása, amely elvben tágabb mozgásteret nyithatna az interdiszciplináris projektek számára. A hagyományos diszciplináris (intézeti) szervezetek erejét azonban nem sikerült megtörni – nyitott

kérdés, hogy ez milyen előnyökkel is járna – ugyanakkor a kutatóközpontokban egy új, erős jogosítványokkal rendelkező irányítási hierarchia jelent meg. Az Akadémia belső életében tartós és nem korrigált kiegyensúlyozatlanság mutatkozik: mind a természettudományos és társadalomtudományi területek közötti forráselosztásban, mind a publikációs teljesítmény elismerésében és értékelésében. Nem teljesen idegen a tudományfejlődés nemzetközi trendjeitől egyes különösen dinamikus fejlődő természettudományos területek kiemelése. Azonban ez minden jó szándék ellenére meglehetősen nyers formában érvényesül az MTA preferenciáiban, egészen addig – amint erre még épp a neveléstudomány vonatkozásában visszatérünk –, hogy egyes társadalomtudományoknak a saját területükre vonatkozó kompetenciáját is elvitatják. Mindez megmutatkozik a tudományos termést leképezni hivatott publiká-

ció-nyilvántartási és értékelési rendszerben (MTMT), mindenekelőtt abban, hogy e szisztéma **nem lát túl** a nemzetközi szakfolyóiratokban publikált (esetenként igen sokszerzős) rövid cikkek „termésén”

és szinte képtelen a ma-ga helyén méltányolni a társadalom- és bölcsészeti tudományokban alapvető fontosságú könyveket (ezek körén belül a kitüntetett jelentőségű monográfiákat). Ebben az összefüggésben is fontos érintkezés és együttműködés lehet az akadémiai kutatóhálózat és az oktatási intézményrendszer között, mint ahogy van is kinyilvánított szándék és formába öntött deklaráció egymás segítésére. Ennek az együttműködésnek az alakulása a jelen elemzés egyik fő témája.

A TUDOMÁNY KETTŐS HOZZÁJÁRULÁSA

Az együttműködés szempontjából nyilvánvalóan lényeges kérdés, hogy mely tudományok, milyen módon játszanak szerepet a közoktatásban. A tudományok szerepe lényegében kettős: egyfelől az oktatási rendszer által közvetítendő műveltséganyagot nyújtják, azt a **tudományos világképet**, amely alapja és kerete a tananyagoknak. Másfelől tudományos feladat az oktatási rendszer jó **működésének megalapozása és tanulmányozása**. Az elsőként említett feladatot – a műveltséganyag generátorának szerepét – az Akadémián és az egyetemeken képviselt tudományok összessége tölti be. Különösen alkalmas ennek ellátására az MTA Közoktatási Elnöki Bizottsága, melyben az Akadémián képviselt 11 osztály, a tudományok összessége jelen van.

Ez a képviselő elsősorban a különböző diszciplínák megjelenítésére alkalmas, és nem véletlen, hogy korábban a KEB a „természetismeret” jellegű integratív tárgyak meghonosításával – összetételének, vélt ér-

e szisztéma nem lát túl a nemzetközi szakfolyóiratokban publikált (esetenként igen sokszerzős) rövid cikkek „termésén”

dekviszonyainak megfelelően – szemben állt. Az együttesen felvázolt tudományos világkép értelem-szerűen tartalmazza, hogy mely területeken a legdinamikusabb az előrehaladás, és elvben alkalmas lehetett volna és lehetne arra, hogy az összességben

kellő helyet biztosítson a kevésbé megállapodott tudományterületeknek (hogy erre milyen szükség lett volna és lenne most is, annak ékes bizonyítéka a humán tudományok egyik legdinamikusabban fejlődő ágának, a pszichológiának a története, amely a XX. század második felében kiszorult a középiskolai tananyagból).

A tudományok előbbieken vázolt második szerepét – a differenciált célok, eszközök, módszerek és visszacsatolás biztosítását – a **neveléstudományok együttesének** kell nyújtani. Ha ezt a funkciót szembeállítjuk az elsővel, akkor leegyszerűsítve azt mondhatnánk, hogy a tudományos világkép iskolai adaptálását, szűrését, felépítését, közvetítését és az ismeretátadás értékelését minden szinten a neveléstudományok hivatottak elvégezni. A neveléstudományok együttesén itt nem a szűk értelemben vett pedagógiát értjük, hanem az oktatási rendszer résztvevőinek mentális működésével és interakcióival foglalkozó **pszichológiát is**, amelynek alapozó szerepe lehet például a rendszeres tehetséggondozásban, illetőleg a pedagógusok motiválásában az önfejlesztésre. A neveléstudományok e tágabb körének részét képezik továbbá **azon társadalomtudományi** vizsgálódások, amelyek az oktatási

rendszer résztvevőinek és intézményes együttműködésének szociális beágyazottságát, mintázatát és szervezeti feltételeit tanulmányozzák. Ide tartozik az oktatási intézmények felelős vezetésének vizsgálata, valamint az oktatási rendszer társadalmi hatásainak, hatékonyságának mérése: milyen az áteresztőképessége, mennyiben járul hozzá a társadalmi mobilitáshoz. Az oktatás ügyében érdekelt humán tudományok köre azonban nem korlátozódik az itt számba vett neveléstudományokra.

Egy tágabb körben az oktatás-nevelés **kontextusa, hatalmi és érdekviszonyai** szintén tudományos reflexió tárgyát képezik. Az oktatást-nevelést körülölelő makroviszonyok és a fejlesztésben megjelenő értékpreferenciák a filozófia és a politikatudomány tárgykörébe esnek, alakításának feltételrendszerével a jogtudomány és közgazdaságtan foglalkozik.

Itt mindezt csak jelezni tudjuk, arra utalva, hogy az oktatás alakításában perdöntő a jelentősége annak a konzervatív vagy épp radikális szemléletnek, amelyben tükröződik a társadalmi egyenlőséggel-egyenlőtlenséggel szembeni alapállás, a különböző tudásfajták preferenciája, illetőleg annak szándéka, hogy a társadalom szellemi és anyagi erőforrásai milyen mértékben koncentrálódnak az oktatás intézményeire és működésükre. E tekintetben egyetlen társadalmi-politikai irány is többféle arculatot mutathat – vegyük a **konzervatívizmus példáját**. A konzervatív felfogás pusztán e három dimenzióban mennyiben

az oktatás alakításában perdöntő a jelentősége annak a konzervatív vagy épp radikális szemléletnek, amelyben tükröződik a társadalmi egyenlőséggel-egyenlőtlenséggel szembeni alapállás

a társadalmi egyenlőtlenségeket tényként tudomásul veszi, ám a társadalmi mobilitás lehetőségeit felnagyítva látja

különbözik attól függően, hogy milyen társadalmi-szellemi közegben lép színre? Érintőleges példája lehet ennek a Horthy-korszak Magyarországá, amely a konzervatívizmusnak klasszikus típusát jelenítette

meg: változó mértékben, de a társadalmi egyenlőtlenség fenntartása volt a célja és funkciója, a tömegek erkölcsi nevelését preferálta és a tudomány racionalitását elitrétegek számára kívánta közvetíteni, és erőforrásait maximálisan – szinte a józan mértéket meghaladóan – a nemzeti oktatás és nevelés

szolgálatába állította. Természetesen akár csak három reprezentatív egyéniségben gondolkodva, ezek az ismérvek külön-külön és együtt eltérő módon jellemzik Klebelsberg Kuno, Kornis Gyula vagy Hóman Bálint politikai elméletét és gyakorlatát. A modern piacgazdaság keretei között a konzervatívizmus nemzetközi

példájaként az amerikai republikánusok politikája szolgálhat, amely a társadalmi egyenlőtlenségeket tényként tudomásul veszi, ám a társadalmi mobilitás lehetőségeit felnagyítva látja, az oktatás céljának

kifejezetten a gyakorlatban kamatozó kompetenciákkal való felvértezést tartja, a képzés költségeit pedig elsősorban nem állami forrásból kívánja fedezni (legfeljebb kiegészítő jelleggel), ezek előteremtése szerintük az állampolgárok feladata. E kettőhöz képest is nehéz lenne elhelyezni a mai magyar konzervatívizmus oktatás- (és nevelés-) politikáját, amely egy posztszocialista rendszer romjain s egy besűkülő piac bázisán formálódik ki...

A NEVELÉSTUDOMÁNY INTÉZMÉNYES POZÍCIÓJA

Mint az előbbiekből kitűnik, az oktatás ügyében egyfelől érdekelt az Akadémián reprezentált összes tudomány, másfelől, más vonatkozásban ez kifejezetten a neveléstudományok területe. Mint az MTA Közoktatási Elnöki Bizottságának összetétele is mutatja, akadémiai berkekben ez nem nyilvánvaló, és az Akadémia vezetése és közvéleménye nem tekinti evidenciának az oktatás-nevelés tanulmányozásában és fejlesztésében a neveléstudományok jól meghatározható, kitüntetett szerepét. Valljuk be, más vonatkozásban ez elképzelhetetlen lenne, például a Duna szabályozására vagy hasznosítására vonatkozó kérdésekben a „vízügyi” alkalmazott tudományok szakértőinek véleménye és javaslata nyilvánvalóan nagyobb súlyú, mint a kohómérnököké és a történészeké. **A neveléstudományok súlyának biztosítása és határainak kijelölése** szempontjából súlyos veszteség, hogy az Akadémia korábbi, diszciplináris kutatóhálózatában e terület hosszabb ideig nem volt intézményesen képviselve (pontosabban egy pártállami döntés következtében kikerült e hálózattól), és a kutatóközpontok létrejöttével sem regenerálódott. Természetesen az akadémiai köztestületben – tudományos bizottsága révén a Filozófiai és Történettudományok Osztálya kereteiben – szép számú, minősített szakember képviseli a pedagógiát, de ez valójában nem pótolja a szellemi műhely létét. A pedagógusképző főiskolákon és egyetemeken mindenütt működnek neveléstudományi tanszékek/intézetek, de szakmai respektusuk meglehetősen esetleges: főiskolai közegben erősebb, a tudományegyetemeken gyengébb, ami összefügg a neveléstudomány tanárképzésben

játszott szerepének felfogásával és súlyozásával. A '60-as, '70-es évek tanárképzési rendszerében a szakpáros felkészítés meghatározó eleme a diszciplináris összetevő volt (megjegyzendő, hogy egyes diszciplinák hosszú ideig kizárólag vagy elsődlegesen a tanárképzés rendszerében jelentek meg, és eltartott egy darabig, amíg előbb a természettudományok, majd a bölcsészettudományok területén – rangosabbnak tekintett – kutatói szakok születtek). A neveléstudományok egyetemi helyzetét a '89-'90 utáni reformok történetében nagyban befolyásolta a „bolognai kísérlet” és annak vitatása, adminisztratív lezárása. A **bolognai rendszer** bevezetésének idején a tanárképzés a mesterképzés szintjén jelent meg, ám ott nyomatékos, sőt túlnyomó szerepre tettek szert a pedagógiai-pszichológiai gyakorlati stúdiumok. Ez szakítást jelentett azzal a korábbi felfogással, hogy a tanárt diszciplináris tudása készíti fel mesterségének gyakorlására, ebben az időszakban tehát a tanárképzés a diszciplináris alapismeretek birtokában egyfajta pedagógiai specializációt jelentett. A konszolidált '60-'70-es évek merevebb (szakpáros és általános iskolai/középiskolai irányba differenciált) rendszerének visszatérése 2011-ben visszaállította a tanárképzésben a diszciplináris felkészítés elsődlegességét, a diszciplináris tanszékek/intézetek korábbi meghatározó súlyát. E képzésben a gyakorlat ugyan nem, de a neveléstudományi stúdiumok és azok szakmai képviselői újra háttérbe szorultak és leértékelődtek. Anélkül, hogy dramatizálnánk ezt a fordulatot, ez egy „történeti vereségnek” tekinthető, amiben szerepe volt a több értelemben vett konzervativizmusnak, a gyors ütemben és erővel meghonosított euro-amerikai modellel való szembenállásnak, szakterületek közti partikuláris érdek- és presztízsviszonyoknak, de annak is, hogy a

neveléstudományoknak még nem volt idejük és erejük kitölteni azt a teret, amelyet a bolognai rendszerben elnyertek.

Megjegyzendő, hogy a pedagógia a különböző oktatási rendszerekben **különböző tartalommal telítődik és különböző súlyt kap**, így például az angolszász kultúrközegekben ismeretanyaga problémacentrikus, alkalmazása szolgáltatás jellegű, amire az ugyancsak szolgáltató jellegűnek tekintett iskolákban értelemszerűen szükség van. A német kultúrkörben (amelybe az osztrák-magyar tradíció illeszkedett) az iskolaügyet erősen felkarolta és regulázta az állam, amely gondoskodott a pedagógusok szabályozott felkészítéséről. A bölcsészettudományi keretekbe állított pedagógiának megvolt

a maga hivatalos rangja, kijelölt helye az egyetemi stúdiumok között. A német oktatási rendszernek nyilvánvalóan nagy hatása volt a szovjet (birodalmi) oktatásügy kiépítésére és szabályozására, azonban az átpolitizált társadalomban a neveléstudomány

is erősen ideologikus jelleget öltött, és az oktatási rendszer tényleges működésének tapasztalataitól elszakadt. A szovjet blokk összeomlásakor az ideologikus tartalom értelemszerűen eltűnt, ugyanakkor az emlékével való elszámolás is súlyos teher-tétele volt ennek a fokozatosan belülről építkező tudománynak, amely egyfelől a kultúrtörténetbe hátrált, másfelől mind szorosabb kapcsolatba lépett az oktatási rendszer valóságos működése szempontjából releváns pszichológiai és szociológiai szakterületekkel.

az átpolitizált társadalomban a neveléstudomány is erősen ideologikus jelleget öltött, és az oktatási rendszer tényleges működésének tapasztalataitól elszakadt

A NEVELÉSTUDOMÁNY SZTEREOTIP MEGÍTÉLÉSE

A fentiek következtében – akadémiai kutatóbázis hiánya, az ideologikus múlt teher-tétele, a bolognai áttörés visszaverése – a neveléstudományok nem foglalnak el különösen megbecsült helyet az akadémiai szférában. A neveléstudományhoz a szellemi életben kapcsolódnak olyan sztereotípiák, amelyek tudományos rangját és súlyát megkérdőjelezzik. Visszatérő kérdés, hogy a nevelőmunka gyakorlatához elsőként nem valami művészi jellegű adottság, talentum kell-e? Valóban szükséges a rendszeresen feltárt, szisztematizált ismeretek tudatos al-

kalmazása, nem elegendő a **józan ész**? Bár a pedagógus személyiségének a művészi adottságokhoz hasonló vonásait hangsúlyozó kommentátorok nem vonják kétségbe a pálya társadalmi jelentőségét, de nagyrebecsülésük jellege és iránya némileg aláássa a módszeres tudás

szükségességébe vetett hitet. Egy másik kritikai pozíció szerint a neveléstudomány tulajdonképpen a praxis – jobb esetben a jó gyakorlat – leírása; ennek az elmélettelens fenntartásnak a szélső formája a pedagógiát már kifejezetten **gyakorlatidegen verbalizálásnak** tekinti és ilyenképp mutatja be.

A kritikának egy más szintjét képviseli az a nézet – tulajdonképpen belső nézőpont –, hogy módszertani szempontból ki-egyenlítően a neveléstudomány. Ahelyett, hogy a mai tudományosság kritériumainak eleget téve **bizonyító erejű méréseket** végezne – legalábbis nálunk –, a történeti és a kvalitatív megközelítés dominál.

A kisebb vagy nagyobb léptékű leíró-helyzetelemző „felmérések” mellett némi joggal hiányolt terület a pedagógiai innovációt szolgáló és kontrolláló, feltételeket variáló kísérletezés. A neveléstudomány egyes bírálói alkalmasint vitatják, hogy e tudomány tárgyának vizsgálatában hogyan osztoznak a részlegesen átfedő társadalomtudományok, esetenként elvben vagy a gyakorlatban hangsúlyozva egyik vagy másik határterület különös jelentőségét (a nevelés szociológiájához, illetőleg pszichológiájához való viszonyt). Mindezen, az eddigiekben röviden érintett körülmények az oktatás egész, átfogó társadalmi rendszerét áttekintő és szolgáló neveléstudományt meglehetősen **heterogén** teszik. Szakterületközi és intézményközi kommunikációja viszonylag gyenge, presztízs-hierarchiája sem kristályosodott ki. A közoktatás felszínre törő bajai most kettős hatással lehetnek a neveléstudomány ingatag helyzetére: bűnbakká is válhat, de kötődhetnek hozzá felfokozott várakozások is, hogy rendszeres-módszeres ismeretei jó szolgálatot tehetnek e létfontosságú társadalmi szféra konszolidálásában és fejlesztésében.

KONSTRUKTÍV KEZDEMÉNYEZÉSEK A NEVELÉSTUDOMÁNY TERÜLETÉN

Kétségtelenül máris vannak méltán figyelmet érdemlő és kiváló fejlemények a tárgy értelemben vett neveléstudományok területén. Az osztatlan tanárképzés „visszavezetése” és benne a diszciplinaritás nagyobb súlyának kikövetelése óhatatlanul felhívja a figyelmet a **szaktárgyi pedagógia** (ugyan csak tradicionális módon, leegyszerűsítve

a szakmódszertan személyi
állománya megfigyelt
és utánpótlásának
biztosítása is kivételes
nehézségekkel küzd

nevezhetjük ezt szakmódszertannak is) hazai állapotára. A felsőoktatási intézmények és a közoktatás hullámzó kapcsolata (melyre az oktatási kormányzat egyre kevésbé figyelt) azzal a következménnyel járt, hogy a túlterhelt és ugyanakkor fenntartási forráshiánnyal küzdő felsőoktatási intézmények – a diszciplináris dominanciával jellemez-

hető karokon – a kelletnél kisebb figyelmet fordítottak a korábban kiépült szakmódszertan-oktatásra és ennek gyakorlati-fejlesztő hátterére. A szakmódszertan személyi állománya megfigyelt és utánpótlásának biztosítása

is kivételes nehézségekkel küzd: minden jó szándékú kezdeményezés ellenére az adott tanárképzési rendszerben (a tudományos munka jellegét tekintve neveléstudományi karakterű) szakmódszertanosok képzésének és doktori minősítésének megbízható rendje nem alakult ki. Ebben a közegben különösen figyelemre méltó az MTA elnökének az a – kifejezetten személyéhez köthető – erőfeszítése, hogy a szakmódszertani kutatásokat felkarolja, ezek akadémiai elismeréséről és támogatásáról táguló pályázati keretekben gondoskadjon. Ha sikerül e területre bevonni az akadémiai kutatóhálózat egyes elemeit és szereplőit, az is siker, de ennek az akadémiai preferenciának példát adó és előrevívő hatása nyilvánvalóan az egyetemi szervezeti bázison kell, hogy hatékonyan érvényesüljön. Biztató e tekintetben, hogy belátható időn belül EFOP-keretben is nyílnak források az ez irányú kutatás-fejlesztésre. Reméljük, hogy az elmúlt évek meglehetősen tapasztalata azzal kapcsolatosan, hogy az „ember és társadalom” műveltségterület gyakorlatilag kiesett a TÁMOP országos koordinációjából és lokális kezdeményezéseiből, nem precedensértékű (az erre célzottan szánt

források követhetetlenül gyanús módon elszívárogtak). Amint erre még visszatérünk, nem kétséges, hogy a természettudományos oktatás tagolt és integrált formájának fejlesztése mellett a történeti-társadalomtudományi terület sem elhanyagolható, különösen egy, a világlátást és a nemzeti öntudatot egyaránt és együtt fontosnak ítéllő, tudatos oktatáspolitikai számára.

A közoktatás súlyos problémái között – és ez az, amiben úgy tűnik, hogy mind az oktatási kormányzat, mind ellenzéke egyetértene – ott van az iskolákban oktatott tananyag túltengése, e tekintetben a tanulók és pedagógusok kétségtelen

túltérhelése. A közoktatás

2010-es években bekövetkező radikális átalakítása során bármi is volt az MTA Közoktatási Elnöki Bizottságának a szerepe, a jelen krízishelyzetben e testület úgy tűnik, hogy vállalta az előírt tananyagának

a racionális és a tudományok összképét és fejlődését szem előtt nem tévesztő csökkentését. A korábban mondottak szerint ebben a lényeges munkálatban a korszerű tudományosságot képviselő KEB és a neveléstudományi műhelyek csak egymásra utaltan és együttműködésben juthatnak záros időn belül realizálható eredményekre.

A közoktatás fejlesztésére irányuló kezdeményezések között figyelmet érdemel a Magyar Rektori Konferencia nevéhez is köthető szándék és konkretizálódó terv, hogy az egyetemek (felsőoktatási intézmények) váljanak a **közoktatási szolgáltatások és a pedagógus-továbbképzés** bázisintézményeivé. Ez is a felfokozott állami szerepvállalás megnyilvánulása, de ennek várható haszna, hogy megfelelő intézményi szabályozással és tervezéssel erősödhet a közoktatás és a neveléstudomány

kapcsolata, ami a tudomány művelését és a gyakorlat fejlődését egyaránt szolgálja.

TÁVOLABBRA MUTATÓ FEJLESZTÉSI SZÜKSÉGLETEK

A különböző fejlesztési próbálkozások mellett ezeken túl mire van szükség a közoktatás válságos helyzetének rendezéséhez? E kérdés annyiban „költőinek” tekinthető, hogy eléggé evidens lehet a válasz minden érdekelt, így a tudomány művelői számára is. A megfelelő fogadtatást és hatást az ga-

rantálja, ha világosak a preferenciák és a felelősségek. Ha az oktatásban és az azt orientáló, segítő szakterületeken nő az önállóság, amelyet szolgálta-tó és ellenőrző szerepben segít az adminisztráció, a „hivatal”. Ha nyilvánvaló-

vá válik a társadalmi-kormányzati erőkoncentráció, ha az oktatás ügye előtérbe kerül a politikai kommunikációban és a finansziális ráfordításokban egyaránt. Ha minden erőfeszítés a tanulói/társadalmi szükségletek kielégítésére irányul és az új generációk kompetenciáinak fejlesztését szolgálja.

A tudományok terén várható és elvárható tennivalókat 4 pontban foglalhatjuk össze:

- a) A **neveléstudományok emancipálására** van szükség a humán tudományok szemében és körében.
- b) A hazai tudományosság **reorientációjára** van szükség abban a tekintetben, hogy ösztönözze és értékelje a magyar nyelvű szellemi teljesítményeket, támogatva a feltételek megteremtését.

- c) A tudomány és közoktatás **partner-viszonyát** kell erősíteni (a pedagógusképző intézmények esetében ez a partnerség teremti meg a képzés sokat emlegetett duális jellegét). Fokozottan biztosítani kell a tapasztalatok cirkulációját a közoktatás és a felsőoktatás között. Ezt testesíti meg a hallgatók különféle iskolai/ intézményi gyakorlata, a gyakornoki munka, a felsőoktatáshoz kapcsolt pedagógus-továbbképzés. Kitüntetett formája lehet ennek a fentiekben hiányolt oktatási innováció, melyet a partnerség jegyében ösztönöznek és módszeresen értékelnek.
- d) A szórt pályázatok többféle rendszeréhez képest megfontolást érdemel egy olyan **célprogram**, amely nyitott a neveléstudományokra, a pedagógusképzésre és a közoktatásra egyaránt és együtt. Több mint megfontolandó és mindenképpen kívánatos az akadémiai kutatóhálózaton belül – az érintett kutatóközpontok egyikén – a neveléstudomány műhelyeit, kutatóbázisát megteremteni.

Egy perspektivikus célprogram tartalmi elemeinek meghatározása – a dolgok mai állása mellett – gondos előkészítést igényel, itt most csak példákat tudunk megjelölni a fejlesztés irányaira vonatkozóan. Vegyünk egyet ezek közül! Az első számú feladat viselheti a „tudomány a közoktatásban” átfogó címet: annak megválaszolása, hogy a dinamikusan fejlődő tudományos megismerés eredményeit az oktatás céljaira, szintjeire hogyan kell szűrni, alakítani, behatárolni, és ezek így módon milyen kompetenciák kibontakozását szolgálják. Bizonyos, hogy e nyomon elindulva – a Nat műveltségterületeivel jó-részt átfedően – kijelölhetőek és konkrétan megcélozhatóak adott kompetenciaterü-

tek, amelyeknek gyakorlati jelentősége van a felnövekvő generációk köznapi életében. Ilyenek

- a nyelvtanulás hatékonysága, feltételei és szerepe;
- az informatikai felkészülés metodikája és feltételei;
- a mindennapi gazdasági tudás anyagának megszerzése;
- a demokrácia iskolája: demokrácia és önismeret. (Ezen a ponton érdemes elgondolkozni azon, hogy a mai iskola a gázdálkodás, illetve a közösségi és közélet szempontjából mit nyújt ahhoz képest, amire a fiatalabb generációnak a viszonyok átlátásához és a személyes helytálláshoz szüksége van. Az utóbb említett témakörök kiemelését érdemelnek a mai töredékes információkhoz és esetleges gyakorlati tapasztalatnyújtáshoz képest.)
- egészségnevelés: környezetalakítás, életmód, prevenció;
- a testnevelés realitásai és kilátásai a közoktatásban;
- a művészeti önkifejezés alapjai az iskolán kívül és belül.

A célprogram tartalmi elemei közül nem hiányozhat az oktatási rendszer néhány vetülete, melyekkel kapcsolatos felismerések, gondok, feszültségek ma kiemelkedő mértékben foglalkoztatják az oktatási rendszer belső és külső közvéleményét. Ilyen kiemelt témák:

- az oktatási rendszer társadalmi áteresztőképessége és felhajtóereje;
- a (szak)tudományos tehetség kibontakozásának rendszerszerű segítése.

A fejlesztés jelzett logikája szerint a közoktatás a köznapi életben nélkülözhetetlen kompetenciák kibontakoztatását szolgálja, ennyiben járul hozzá az egyén személyes hatékonyságához. Ugyanakkor emellett és ezen túlmenően ki kell alakítania a szaktudományos elmélyedés sajátos ösvényeit, amelyen tehetségük alapján a rá-

termett fiatalok többletismereteket kapnak és gyorsan haladhatnak előre.

Mindezen túl a közoktatási rendszer további vizsgálendő és fejlesztendő területei:

- a pedagógus szabadsága, felelőssége és önfejlesztő munkája;
- az oktatásról való felelős gondolkodás: fenntartók és intézmények.

Ha ezen távlati fejlesztési célokat állítjuk a tudomány és a közoktatás együttműködése elé, és ezek megközelítésének szellemi, szervezeti, anyagi feltételeit biztosítjuk a neveléstudomány elméleti és gyakorlati művelői, valamint az őt övező tudományok számára, akkor remélhetjük, hogy a tudomány megtalálja és betölti szerepét a közoktatás szolgálatában.



Jelenetek a Pesti Magyar Színiakadémia március 15-i ünnepi előadásából



BALI JÁNOS

Tanítás és szabadság

A „szabadság” szó, sok más alapszavunkhoz hasonlóan, a politika által erősen korumpált és mérgezett. És ez sajnos így természetes: a politika, a polisz ügyeinek intézése szent dolog, amit egyikünk sem utasíthat el, nem nézhet le; ám a történelem kezdetétől fogva hozzátartozik, hogy sok résztvevője minden eszközt megengedhetőnek tart a hatalom megszerzésének vagy megtartásának érdekében, például a nyelvvel való visszaélést is lehetségesnek tekintti. Ez viszont kötelezővé teszi azt a feladatot számunkra, hogy szavaink tartalmát mérlegeljük, használatuk és jelentésük hátterét feltárjuk, értelmük mélyére ássunk: hiszen nem mondhatunk le róluk.

A felvilágosodás kora óta nem volt filozófus, aki számára kikerülhető lett volna a szabadság kérdése, ami, ha más hangsúllyal, de korábban is az alapproblémák közé tartozott; talán elég, ha Szent Pálra utalunk. Ezért egyrészt ez az írás sem kerülheti el, hogy világossá tegye, mit ért szabadság alatt, másrészt saját kereteit figyelembe véve kell, hogy ezt megtegye. Talán legbölcsebb, ha arra szorítkozunk, hogy a szabadságot a tanításhoz való viszonyában határozzuk meg. Miközben természetesen merül fel a kérdés, hogy mi is a „tanítás”? Hiszen ez a szó majdnem annyira problematikus.

1.

Érdemes egy harmadik alapfogalom, a *felelősség* felől kezdeni a vizsgáldást.

Nagyapám, Bali János 1893-ban született egy Szolnok melletti kis faluban. Többször is elmesélte nekem élete első nagy bánatát: hároméves lehetett, amikor az aratásból hazatérő apja a kalapjában egy fürjecskét hozott neki ajándékba, de ő ügyetlen volt, és elengedte a madarat. Ötévesen már ő cipelhetett korsóban vizet az aratóknak: büszkén lépdelt a fürjecskék

lakta mezőn. Később kévét szedhetett, és fiatalként már kaszát kapott a kezébe. Kisgyerek korától fogva, fokozatosan beleért a közösség megélhetését biztosító munkába: látta az értelmét mind egyik lépcsőfoknak, felelősséget tudott vállalni a számára átlátható szinten.

a tanulás során a megfelelő szintű feladatokkal kell találkozniuk, mégpedig nem ál-feladatokkal, hanem valódiakkal, melyek felelős magatartást, felelős választásokat kívánnak

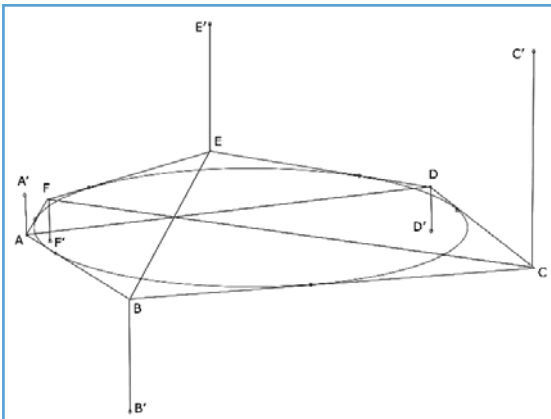
Büszke lehetett a növekedésére.

Azt gondolom, ma ugyanígy bele kell nőniük a gyerekeknek a társadalomba: a tanítás *bevezetés*, ami megmutatja, hogyan szerveződik a közösség szellemi és anyagi fennmaradását biztosító struktúra. Fokról fokra meg kell érteniük, hogyan működik a társadalom és a gazdaság, hozzá kell szokniuk, hogy döntéseket hozzanak. Ehhez a tanulás során a megfelelő szintű feladatokkal kell találkozniuk, mégpedig nem ál-feladatokkal, hanem valódiakkal, melyek felelős magatartást, felelős választásokat kívánnak.

Ahogy ez abban a finn iskolában teszik (Onkilahden Koulu, Vaasa), ahová néha meghívják kurzust tartani. Az iskola nagy énekkart működött, a tanulók többsége énekel benne. Egy ekkora együttes kottatára hatalmas; és ezt a kottatárat minden évben két hatodikos, azaz tizenkét éves diák tartja rendben. Értik a rendezés fontosságát, az előző éveik során valamilyen megtanulták, hogy minek hol a helye, így hatodikosként elismerésre méltó, képességeiknek megfelelő feladat kottatárosnak lenniük.

A cselekvés és döntés képessége azonban szabadságot feltételez: a *szemlélet* terét. Azt a teret, ami a megoldandó kérdés, a megteendő cselekedet körül felmerülő lehetőségekből szövídik. Minél szabadabb, minél több dimenziós a szemlélet tere, annál több esély adódik a legegyszerűbb és legnemesebb megoldásra.

A Fazekas Gimnáziumban, matematika szakon Kővári Károly tanár úr (Kavics) egyik kedvenc feladata volt annak a bizonyíttatása, hogy egy kör köré írt, azaz érintőhatszög szemközti csúcsait összekötő átlók egyetlen pontban metszik egymást.



Sokféle bonyolult megoldás létezik erre a híres problémára, de a legegyszerűbb bizonyítás vázlata a következő: lépünk ki a hatszög síkjából, s a csúcsokon sorba menve, alattuk és fölöttük felváltva vegyünk fel egy-egy pontot, a csúcsból húzott érintőszakasz távolságában.

Könnyen látható, hogy e hat térbeli pontból a szemköztes oldalakhoz tartozó négy-négy pont ($A'B'D'E'$, $B'C'E'F'$, illetve $F'A'C'D'$) egy-egy síkba esik. E síkok metszésvonalainak ($A'D'$; $B'E'$; $C'F'$) a síkon vett vetületei épp az átlók (AD ; BE ; CF), amik így egyetlen ponton mennek át, hiszen három síknak általában egyetlen

közös pontja van: metszésvonalaik találkozási pontja. Ennek a kör síkján való vetülete az átlók metszéspontja. És ahogy erre Surányi László – szintén a Fazekas Gimnázium

leghíresebb matematika-tanárainak egyike – felhívja a figyelmet, Kavics szemléletformáló szándékkal adta fel minden évfolyamnak ezt a példát: meg akarta mutatni, hogy a térbe való kilépéssel válik könnyen beláthatóvá, bizonyíthatóvá egy síkbeli tétel érvényessége. Íme egy gyönyörű példa a szemlélet szabadságára. A tágasabb szem-

léletből mindig jobb megoldás születik. A nagyobb térben mindig interpretálható a kisebb, fordítva nem. A magasabb dimenzióból egyetlen szempillanás, evidencia a megoldás; bár (és itt kell a matematikához kevésbé szokott olvasó elnézését kérem) ehhez a megvilágosító erejű látványhoz azért meg kellett mászni egy hegyet, nem adják „ingyen” a páratlan kilátást.

A felmerülő lehetőségek elképzeléséhez és kombinációik végigjátszásához mindig el kell

a tágasabb szemléletből
mindig jobb megoldás
születik

tudni szakadni az adott probléma közvetlen súlyától: szabadnak kell lenni tőle. És a cselekvéssel kapcsolatban egy másik értelemben is felmerül a szabadság. Amikor azt érzem, hogy szabadon cselekszem, akkor a cselekvő akarata valamennyi eleme függőlegesen egymás felett, a legjobb erő kifejtését lehetővé téve áll össze: a cselekvés körötti tér jól strukturált, az erők szabadon futnak, gyökereikre visszavezetve, harmonikus pályákon, mint az antik atléta-szobrok mozdulataiban.

A cselekvés szabadságának ez a kettős értelme nem különül el, inkább két fázisnak felel meg: akkor érezhetem magamat szabadnak a cselekvésben, ha a szemlélet tágas és szabad tere övezi.

Az emberiség száz-ezer éveken át gyűjtögető életmódot folytatott. A források szükségére folytán a közösségeknek gondosan kellett ügyelniük, hogy létszámuk ne duzzadjon túl nagyra. A földművelés körkorszaki feltalálása tette lehetővé a csoportok növekedését, az állandó települések létrejöttét, megteremtve a városok kialakulásának alapjait. Az ipari forradalom által létrehozott nagy és lomha termelési ágak után ma a gyors reagálás és innováció korát éljük. A világpiacon kell eladni termékeinket, de csak egyetlen világpiac van: ha magunk és közösségünk megélhetését akarjuk biztosítani, nem tehetünk mást, mint munkába állni a mai világban. Erkölcsi kötelességünk azt a tudást, azt a szellemi magatartást közvetíteni diákjaink számára, amivel ők a leghatékonyabban tudnak dolgozni, és az egész szűkebben-tágabban vett közösség a lehető legjobban boldogul.

Bármennyire is szerves volt gyermekkori növekedése, nagyapám 1910 körül elszakított a falujából és Pesten kezdett

új, proletár-életet, aminek súlyos terheit arisztokratikus egyenességgel, büszke öntudattal viselte: hívta a város, ez volt növekedésének személyes útja, még ha fiatalabb korában nem is látta előre ezt a váltást. Mi sem tudjuk, mi lesz pár évtized múlva: ma nagyon gyorsan változik a világ. Ezért elsősorban nyitottságot kell tanítanunk, áttekintési és döntési képességet – s ez különös súlyt ad a szemlélet szabadságának, szemben a tárgyi tudás fontosságának konzervatív hangsúlyozásával.

S az amúgy mindenképpen szükséges „tárgyi tudás” elsajátításának módja sem közömbös. Fiatal koromban volt egy

angoltanárom, aki a hagyományos latinoktatás módszertanára esküdött, kis verseken át tanította a nyelvet. A versikékre ma is hibátlanul emlékszem, de különös módon a bennünk lévő szavak még a passzív szókincsembe

sem tudtak beépülni. Hogy a memorizálás mikéntjének a tudás használhatóságát kell szolgálnia, arra jó példát szolgáltatnak a középkori zeneoktatás improvizációs tankönyvei, melyek kész dallamfordulatok rendszerét tartalmazzák megtanulandó anyagként. A mai, elsősorban elméleti elemzéshez szokott szem számára úgy tűnik, hogy feleslegesen tanítja meg a könyv ugyanazt a dallamfordulatot különböző hangmagasságokról indulva; ám, ha valaki kipróbálja, hogyan is improvizáltak az akkori énekesek, azonnal rájön, hogy nagyon is jó szolgálatot tesz a hangmagasság szerint rendezett elme-fiókokba többszörösen elhelyezett motívumkészlet.

Ma a *mai* struktúráknak megfelelően érdemes tudásanyagot felhalmozni. Ahogy az írásbeliség megszületésével átértékelődött a memória szerepe, úgy a mai, digitális világ is az ismeretek elérésének új

Pesten kezdett új, proletár-életet, aminek súlyos terheit arisztokratikus egyenességgel, büszke öntudattal viselte

struktúráit adja. Az alkalmazkodásban a fiatalok gyorsabbak: az információk gyors elérésében az idősebb tanárnak van mit tanulnia a gyerekektől – neki viszont át kell adnia az információk kritikus feldolgozásában szerzett tapasztalatait. És ez ismét a szemlélet szabadságát kívánja.

Tudás és szabad gondolkodás viszonyát a *megismerés* fogalmával írhatjuk le: a megismerés folyamatos, jelen idejű, növekedést és aktivitást foglal magában és személyes – szemben a tudás rak-tározásának passzivitásával, birtokló jellegével, és az ebből fakadó állandó lemaradással, lehúzó erővel.

A nyitott gondolkodás és a feltétlenül szükséges tudásanyag átadása mellett a tanítás harmadik fontos feladata a társadalomba és a közösségbe való *beilleszkedés* tanítása. Meglepve tapasztaltam kezdő tanárként, hogy a gyerekekben milyen erős a beilleszkedés iránti ösztönös vágy: meglepő módon még a kamaszok magatartása is tele van konformizmusra való törekvéssel – gondoljunk csak a ruha- és autómárkák iránti szenvedélyükre. De nem mindegy, hogy ez a késztetés milyen tárgyat talál magának. Tapasztalataim szerint a struktúrák felbontó átvilágítása, megértése-megérttetése itt is segít: mindenki örömmel teszi azt, aminek értelmét látja, de lázad az értelmetlen korlátok ellen.

Születésüinktől fogva tele vagyunk a *másik iránti érdeklődéssel* is, de nem látjuk-e gyakran, hogy a társadalmi konvenciók vagy a tanítás „eredményességének” célkitűzése gúzsba köti ezt az érdeklődést? Régen a csecsemőt szoros, a mozgását akadályozó pólyába kötötték, amit ma a lehető legszabadabb mozgást biztosító gyermekruhákra cseréltünk. Talán ugyanígy,

a hagyományos, a gyerek korlátozásából kiinduló hozzáállást érdemes a gyerekekkel való párbeszédre cserélni. Olyan párbeszédre, ahol tényleg meghallgatom, hogy ő mit mond, megpróbálom megérteni, hogy miért mondja. Megismerem őt, és engedem, hogy ő is megismerjen engem. Ami nem könnyű feladat, mert kevesebb ta-

pasztalata lévén, a gyerek kevésbé tudja elmondani, mit akar; pedig meglátásai sokszor értékesebbek és pontosabbak, mint a tanáréi.

Mindannyian tele vagyunk *hatalmi igénnyel* is – ami teljesen egészséges, az életerő tiszta megnyilvánulása, sőt, a társada-

lomnak is szüksége van rá. Viszont épp a szabadság érdekében a benne lévő pusztító képességekkel is számolnunk kell – ahogy írásunk bevezetésében is utaltunk politika és nyelv viszonyára. A hatalom kérdéseinek okos kezelése a legnehezebb a pedagógiában; valószínűleg azért, mert ez kapcsolódik legerősebben a növekedéshez, az ember legfőbb örömforrásához. Sőt, magához a szabadsághoz is: hiszen nem jelent-e hatalmi növekedést a szabadabb szemlélet?

A három, gyakran ellentétes erő – a beilleszkedés, érdeklődés és hatalom – közti egyensúly kialakításának módja kulturális hagyományok, közmegegyezések finom hálózata, amibe bizony bele kell tanulni. Tanulni kell a másik felé való nyitottság sok elemét, a szociális érzékenységet. (Goreczky Gábor, a budakeszi általános iskola napközis tanára például pár évvel ezelőtt a közeli erdőben élő hajléktalanok felkeresésére szervezett osztálykirándulást: a gyerekek számára ezzel a bátor és szabad lépéssel a társadalom lényeges és sokrétű problémáiba nyílt betekintés és egy kommunikációs fal is leomlott.) Ám a szeretet-

ben és a másik megszólításában ugyanúgy alap a szabadság, mint a cselekvésben: térre van szüksége a szeretetnek is és a dialógusnak is, amit a saját szabadságom és benne az általam a másik számára biztosított szabadság teremtet. Enélkül meg sem hallom a másik mondanivalóját. És az tud megszólítani másokat, aki a saját lábán áll: helyes öntudat nélkül nem lehet érdemben kapcsolatba lépni a másikkal. A helyes öntudat pedig a személyiség szabadságán alapszik.

2.

Azoktól a tanáraimtól tanultam legtöbbet, akik nem megtanítani akartak valamit, hanem teret adtak a növekedésre. Haász István, aki annak idején a Fazekas Gimnázium rajztanára volt, rendszeresen tíz perc késéssel jött be az órára, mert a terem előtt szenvélyesen mesélt valamelyikünknek egy festőről vagy egy épületről. Ezzel a magatartással egyszerre közvetítette a művészet értékeit, jelezte a velünk való kommunikáció fontosságát és a keretek másodlagos szerepét.

Ahogy Tábor Béla, a kevésbé ismert, de annál figyelemreméltóbb 20. századi gondolkodó fogalmazott: „akkor növekszünk, amikor nem látja senki”. A növekedési tér fontos eleme, hogy a növendék ne legyen folyton kontroll alatt: legyen szabadsága játszani az anyaggal. Minden kreatív tárgy oktatásában jobbak az eredmények, ha a diák alkotóként közelíthet az adott témához, ha saját kérdéseivel tudja azt felbon-

az tud megszólítani másokat, aki a saját lábán áll: helyes öntudat nélkül nem lehet érdemben kapcsolatba lépni a másikkal

ha együtt hallgatunk egy zeneművet valakivel, sokat megtapasztalunk az ő hallásából, ösztönösen az ő fülével kezdjük hallani a darabot

tani. Ehhez az ő szabadságára is szükség van, de még inkább a tanáréra, aki hagyja őt egyedül dolgozni, hajlandó a diáknak a megszokottól eltérő kér-

dései szerint utánamenni a problémáknak: *játékból* lesz a tér, mint minden művészi alkotásban. És végső soron van-e nem kreatív tantárgy? Van-e olyan tanulás, ahol az aktív befogadás kikerülhető lenne?

Több évtizedes tanári működésem során azt láttam, hogy a nem verbális közlések sokkal intenzívebbek, mint a szándékolt mondanivaló. A személyes jelenlét erős kisugárzására példa, hogy ha együtt hallgatunk egy zeneművet valakivel, sokat megtapasztalunk az ő hallásából, ösztönösen az ő fülével kezdjük hallani a darabot. A tanár szemlélete is mindenképp kisugárzik és hat: ha szabadságra és felelősségre törekszik, azzal olyan légkört teremtet, ami a diákok is erre ösztönzi.

A tanár szemléleti szabadságának alapeleme, hogy a gyerekben ne valami megformálendő munkadarabot lásson, hanem vegye észre azt az egyedi, egyszeri lényt, aki megszólítani akar másokat, és

aki arra vár, hogy mások megszólítsák őt. A „rendbontás” annak a jele, hogy a gyerek nem érti, kényszernek fogja fel a körötte lévő struktúrát, ám saját megszólító-igényét nem tudja kellően artikulálni, nem tudja másképp kifejezni, mint rendbontással. Az erre való reagálás képessége ismét a szemlélet szabadságát követeli a tanártól: át kell hidalnia a gyerek saját világa és a vele szembeni elvárások közti szakadékat. Edvin Prévost improvizációról írott alap-

könyvének a címét idézhetjük: „Nincsen ártatlan hang”. Nem csupán a tanár, de a tanuló részéről sem. A tanár és a gyerek közlései is sokrétűek; a kimondott, tudatosan formált réteg alatti közlés mindkét irányban nagy jelentőségű.

Nevelés vagy tanítás? A nevelésben a tanár szemben áll a diákkal, a tanításban mellette. A nevelést nem lehet teljesen elkerülni, sőt, gyakran közvetlen konfliktus is adódik. Sőt, a gyerek egészséges növekedéséhez a közeg ellenállására is szükség van. A szemlélet szabadsága a tanításban nem jelenti azt, hogy mindent

szabad a gyerekeknek, vagy hogy mindent szabad a tanárnak. De jelenti azt, hogy minden korlát és szabály értelmére rá lehet, sőt rá is kell kérdezni. És jelenti az engedelmeskedésre és alázatra való szabadságot is; ahogy Alfred Jarry *A láncra vert Übű* című drámájának egyik szereplője, Kispissándy, a „szabad emberek káplárja” mondja Übünek: „maga nálam is jobban ismeri a szabadság elméletét. Maga úgy fogja fel, hogy még engedelmeskedni is szabad” (Jékely Zoltán fordítása). Az engedelmesség alapja is a szabadság.

A szabadságot magunkon belül teremthetjük meg és elsősorban belül éljük meg. De van-e belső szabadság külső szabadság nélkül? Van, de szenved. A belső szabadság lényegéhez tartozik, hogy ki akar áradni, saját működéséhez teret akar teremteni. A szabad szemléletből fakadó cselekedetek gyakran újszerűek, sértik a fennállót, a megszokottat. Nem vezet-e ez visszaélésekhez? De igen. A kereszténység felszabadító erejét tanúsítja a korai egyházi irodalomban túlbúrjázó moralizálás. Vagy amikor a középkorban megalapították a párizsi egyetemet, a polgárok fel voltak háborodva az egyetemisták léha életmódján: mégis, az

egyetem az akkori világ középpontjává tette Párizst, s szellemi fénye máig sugárzik. A megszülető értékesebbert elfogadjuk a vele együtt létrejövő kisebb kellemetlenségeket is.

Az oktatás egyik paradoxona az *önállóságra-nevelés*. De ebből az követ-

kezik, hogy végső soron *nincs* semmiféle pedagógia. Nincsenek „eredmények” sem: számos sikeres, de súlyos pszichés problémákkal küzdő ember példája tanúsítja, hogy torz az az értékelés, mely a versenyeredmények és a

felvételi statisztika alapján dönti el, ki a jó tanár.

Továbbá, tulajdonképp lehetetlen „főfoglalkozásban” tanítani: mert ha az ember kizárólag tanít, akkor nem tolulnak fel a friss kérdések, s a vezetés-jellegű, a növendékkel egy irányba néző tanítás elkopik; kiég a tanár, s marad pusztán a nevelő típusú szembenállás. A tanítás munka, amiért pénzt szokás kapni (itt csak jelezzük, hogy ez bizony nem ártatlan mellékkörülmény a pedagógia helyzetében – mint ahogy a pénzért történő gyógyítás is lényegi ellentmondásokat hordoz magában), munka, amire fel kell készülni, ami sok tudást is igényel. Valamilyen értelemben „szakma”: például azért, mert nehéz az apró gyerekek világszemléletét közvetlenül átélteni. Ám a pedagógusi szakma nem ipari jellegű szaktudás, hanem minden oldalról rugalmas és átvilágított közeg: lényegében nem más, mint a nevelők párbeszéd-közössége. A lehetséges pedagógiákat, problémákat, megoldásokat ismerni kell a hátterükkel együtt, és folyton elemezni és értékelni kell a társadalom igényeit és fejlődési irányait is. De végül minden kérdésben a tanárnak kell döntenie: kodifikált

pedagógia helyett helyesebb a tanítással foglalkozók szellemi hálózatában, módszertani önszerveződésében, egymásnak a problémák megtárgyalása általi támogatásában bízni. Ahogy a gyerek fejlődésében fontos szerepet tulajdonítottunk a megértett felelősségnek, úgy a tanár számára is életető a személyes és átélt – nem formális – felelősség. A tanítás maga is szabad szemléletből fakadó szabad cselekvés.

A társadalom itt-ott bizonyítványt, biztosítékot követel, van például „érettségi”, és vannak konszenzusok, például, hogy az orvosi diplomát a társadalom elvárja és értékét nem kérdőjelezi meg. Az egyenviszágak értelméről lehet és kell is vitázni; de szem előtt kell tartani, hogy a társadalmi struktúra elemei lassan változnak.

A tanárnak és a diáknak közösen kell megoldania az átjutást a társadalom emelte kapukon, jelentőségüket megértve, de nem túlértékelve. Mérlegelve, hogy hol követelmény a puszta tudáshalmaz, s hol nyílik tér a megismerésre. Mentóként álljon itt, hogy a 20. századi zene atyja, Arnold Schönberg érettségi előtt abbahagyta középiskolai tanulmányait.

S a szemlélet szabadságának mértékét nem lehet kötelező elvárásként tekinteni. Fel kell hozzá nőni, sőt, igazából csak a növekedésben lévő szellem szabad: amelyik gyerek nem eléggé érett, nem eléggé tehetséges a gyors növekedéshez, azt nem szabad nyomasztani a kreativitás, független gondolkodás, új és önálló szemlélet túlzott elvárásával. Ennek felismerése, a helyzetek szeretettel való kezelése ismét a tanár sza-

a tanítás maga is szabad szemléletből fakadó szabad cselekvés

az összes külső fenyegetés, bürokrácia, gyilkos merevség világa felé tartja a hátát, hogy maga előtt növekedési tér születhessen tanítványa számára

badságát követeli meg – de hiszen éppen ez a növekedési tér megteremtése. A hozzá szükséges rugalmasság is csak szabadságból van.

3.

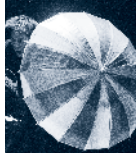
Egy, ha jól emlékszem, indián világteremtés-mítosz központi alakja az a kígyó, aki becsúszik az ég és a föld közötti résbe, felpúpozza a hátát, és azzal tartja az égboltot, hogy a hasa alatt tér legyen a világ számára. Ugyanez a dolga egy tanárnak is: az összes külső fenyegetés, bürokrácia, gyilkos merevség világa felé tartja a hátát, hogy maga előtt növekedési tér születhessen tanítványa számára. A jó igazgató ugyanígy teremt teret a tantestületnek.

De honnan szerez erőt a szabadság és tér megteremtéséhez a tanár és az igazgató? A dialógusból és a közösségből: hiszen jelen vannak, megszólíthatók a kollégák, elérhető a kortárs magyar irodalom, a teljes magyar irodalom, a teljes világirodalom. Sőt: ott a dialógus lehetősége a diákkal. Akivel lehet úgy dialógusban lenni,

hogy az ne az ő erejét szívja, ne őt terhelje. Ez a dialógus mindenképp aszimmetrikus marad, hiszen saját problémáink súlyával nem terhelhetjük őket, viszont a fiatalok elevenségétől, újszerű kérdéseitől táguul és felfrissül szemléletünk.

Nem várhatjuk mástól a szabadságot, nekünk magunknak kell belül megteremtteni, kívül pedig megharcolni érte. Ugyanazt kell tanítanunk, amit csinálnunk kell: körülnézni, kérdezni, felbontani. Nincs biztos út: az élet maga bizonytalan.

(2016. június–szeptember)



„Szembenézni” konferencia

Loránd Ferenc emlékezete jegyében

MŰHELY

A Magyar Pedagógiai Társaság, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar és a Miskolci Egyetem április 9-én közösen rendezte meg Loránd Ferencre emlékező konferenciáját. Az ELTE PPK-n tartott rendezvényen Loránd Ferenc barátai, kollégái, tanítványai és családtagjai vettek részt. A szervezők olyan szakmai program összeállítására törekedtek, melyen maga Loránd Ferenc is örömmel venne részt. Így azok a gondolatok, eszmei áramlatok kerültek az előadások fókuszába, melyek Loránd életútját, életművét jellemezték, reflektálva a köznevelés, közoktatás, közpolitika mai helyzetére is. Összeállításunkban a konferencián elhangzott előadások szerkesztett változatát közöljük. A nélkülözhetetlen párbeszéd és a termékeny viták jegyében.

LÉNÁRD SÁNDOR

A szavaink, fogalmaink pontos használatának jelentősége

Konferencia-megnyitó

Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének vezetőjeként úgy gondolom, hogy méltóbb helyet aligha lehetett volna találni ennek a konferenciának, hiszen ezen az egyetemen, és különösen ezen a karon a hallgatókat és az oktatókat olyan nyitott szemléletmód és olyan korszerű tanulásértelmezés jellemzi, mely közel áll Loránd Ferenc pedagógiai nézeteihez. Ebben az épületben a pszichológusok, a neveléstudósok, a tanárjelöltek és a továbbképzéseken

részt vevő tanárok egyaránt megtanulják, hogyan lehet megismerni és tiszteletben tartani mások értékeit, mit jelent az elfogadás, és mindezt hogyan lehet komprehenzív módon megvalósítani.

Loránd gyakran azzal indította az előadásait: „*A mondanivalóm követhetősége szempontjából elengedhetetlen, hogy előljáróban értelmezsem az előadásom címében szereplő fogalmakat.*” – mindig szerette volna, hogy tisztán, az adott téma fogalmához

kötődően folyják a diskurzus. Többek között azt tanultam meg tőle, hogy a fogalmakról tisztán SZABAD csak beszélni. Az egyik ilyen fogalom, amiről fontos a mai konferencián szót ejteni, az iskolai esélyek kérdése. Ezt ő úgy értelmezte, hogy „*mindenkinek egyenlő esélye legyen arra, hogy fedezze saját adottságait és azokat kiteljesíthesse.*”¹ Gondoljuk végig, hogy számunkra ez a mondat mit jelent, és azon is érdemes

gondolkodni, hogy a mai iskolai struktúra valójában hogyan segíti mindezt elől! Egy másik olyan terület, ami számomra meghatározó volt a fogalomtisztázások kapcsán, az ún. *hátrányos helyzet* kérdésköre.

Loránd gyakran beszélt erről a fogalomról, melynek átgondolásához négy szempontot emelt ki:

- viszonyfogalom, csak valamihez képest értelmezhető,
- különböző korszakokban mást jelent, könnyen kiüresíthető,
- az egyének sokszínűsége miatt eltérően élünk meg adott helyzetet, és különböző módon viselkedünk,

mindig szeretne volna,
 hogy tisztán, az adott téma
 fogalmához kötődően
 folyják a diskurzus

- értékfüggő, azaz meghatározó hatása van annak, hogy a többségi kultúra hogyan viszonyul a kisebbség értékeihez, kultúrájához.²

Aki ismerte Loránd Ferencet, az mindeképpen viszonyult hozzá valahogyan. Nem mindenki szerette őt, de aki szerette, az nagyon szerette, és akit ő szeretett, azt nagyon szerette, ahogyan csak ő tudott

szeretni. Igazi személyiség volt, akivel hatalmas élmény volt vitatkozni (igaz, meggyőzni jószírel nem lehetett), aztán jó érzés volt látni, hogy évek alatt hogyan épülnek be egymás gondolatai a má-

sik szemléletébe. A világ ugyan sokszínű, számos érték él egymás mellett, Loránd Ferenc azonban mindig világosan, előre definiált fogalmak és stabil értékek mentén fogalmazta meg a véleményét, vázolta fel vitát generáló gondolatait. A mai konferenciát mi is ebben a szellemben készítettük elő.

¹ Loránd Ferenc (2000): *Értékek és generációk*. OKKER Kiadó, Budapest.

² Ua.

TRENCSENYI LÁSZLÓ

Esszé a 20. századi értelmiségi életutak tanulságairól

Vagy két éve Miskolcon, a *Tani-tani* konferencián zárszót kellett mondanom. Rövid fellépésemet megilletődött csend követte. Annyit mondtam nemzedékem nevében – hetven leszek –, hogy nekünk a 20. század nevelésügyi kihívásaira adódtak válaszkísérleteink, jó vagy rossz válaszaink, de kezdetét vette a 21., s bármennyire is igyekszünk, ezekre az új kihívásokra már nem tudunk mit mondani, mondhatni: már nem a mi tisztünk a válasz keresése. S ezután lassan elhagytam a pódiumot, kiléptem a tereméből.

Komolyan gondoltam, s egyre inkább. (Bár az őszinteségnek tartozom annyival, hogy ezt a kivonulást hátramenetben mégiscsak visszavontam, s egy év múlva a zárszóban újra mondani készültem valamit. De azt éreztem, hogy az egy év előtti szavaim voltak hitelesebbek).

Ezúttal az volt a tisztem egy Loránd Ferencre emlékező konferencián, hogy a rendezvény címének megfelelően („szembenézni”) a mögöttünk hagyott század „emberi tényezőire” emlékezzem. Loránd Ferencről búcsúztunk e napon, magam mégis úgy gondoltam, a nemzedék jelképes „eltemetése” a küldetésem; amolyan fordított Saulként, szellemi „apáink” életművét kell lezárnom.

Már Loránd Ferenc halálhírének vételekor is egy Radnóti-próza jutott

eszembe, melyet a mártírköltő az előd, József Attila halála kapcsán írt. „Ilyen természetes halált csak egy költő halt még a magyar irodalomban, Petőfi Sándor [...] Nem bírta volna elviselni azt, ami utána következett. Attila sem.”

Ugyan melyik 20. századi kortársunkra illik az – tettem fel magamnak később a kérdést –, amit Radnóti írt József Attiláról? Melyikükre nem? Így adódott, hogy átgondoljam a múlt század második fele pedagógussorsainak jellegzetes vonásait. Közeli születési évük – a ’20-as évek végétől a ’30-asok közepéig – ugyan egy nemzedékként sorolja be őket, de haláluk – ama „természetes” – különböző történelmi ideje mégiscsak tagolja e sorsokat.

A történelmi kérdés tehát: Ki meddig élhetett? Vagyis: kinek hány szenvedéstörténet adatott meg? És hány feltámadás-esély? Mit kezdtek a sorssal és magukkal, küldetésükkel 1950-ben, 1956-ban, 1972-ben, 1989/90-ben vagy éppen 2010-ben? Mit kezdtek, mit kezdhettek azok, akiknek e ciklusokban élni adatott?

A jelképes kezdet – akárhogy is – 1945. Maga Loránd – született 1930-ban – így nyilatkozott erről nem sokkal halála előtt, egy diáklánynak (unokájának) adott interjúban:

„Kimehettünk az utcára, nem kellett sárga csillagot viselnünk. Megéreztek a szabad emberi lét korábban nem is élvezett örömét. Mert akkor még természetes volt a megkülönböztetés. De attól kezdve – talán mindmáig – rendkívül fontos értéknek tartom, hogy az emberek megkülönböztetés nélkül élhessenek egymás mellett, s élvezhessék a szabad embernek kijáró mindenféle jogokat és kedvezményeket. Ha tanulságot kéne mondanom ebből az egész történetből, abban foglalnám össze: amennyi gonoszságot kénytelenek voltunk megélni az egyik oldalon, ahhoz mérten felértékelhetetlen boldogsággal töltött el bennünket azoknak az embereknek a humanitása, segítőkészsége, akik mellettünk álltak, s akikhez fordulhattunk, amikor szinte semmi sem maradt korábbi életünk javaiból.”

Mezei Évának szinte szóról szóra hasonló szavait őrizte meg a televízió, a kamaszlánynak a felszabadulás élményéhez, az életben maradás élményéhez az életben maradt barátnők, osztálytársak feltalálása járult, az újrakezdődött iskola minden unalmát, szürke kötelességeit is örömmel élte meg.

„Nagyon örültek az osztálytársaim, akik már egy hete jártak akkor iskolába, s akik egy hét alatt nem jöttek, azokról nem tudták, él-e hal-e. Én poraimból feltámadtam, s megjelentem az osztályban mindenki igen nagy öröme. Így legalább az osztályba járó 28-ból már megjelentünk 18-an. Ez igen nagy öröm volt. Még a tanáraim is örültek ennek, pedig akkor már nem szerettek. Hideg volt. Fűtetlen volt. De olyan béke-szaga

volt. Lehetett tudni, hogy már valóban vége van a háborúnak.”

De ne csak a gettóból, haláltáborból újra sorsra letekre gondoljunk. Megannyi, olykor nem is csak szimbolikusan „mezítlábas” népi kollégista életélménye hasonló ebben az időben. Az ő kedves daluk nyomán neveztük ezt az időszakot „fényes szellőknek”.

S ebből a metaforából fogalmaztak később, felnőtte érve „szeleket” a könnyed, pántlika-lengető tavaszi fuvallat helyett, s a *fényes* jelzőt *fagyosra* cserélték.

Mindenesetre a „’45-ös tavasz” kötelezte el őket. A nevelésügy, ifjúságügy különböző posztjairól indult a pályájuk. Ami azután különböző időben, különböző szembenézésekkel, különböző, kényszerű vagy önkéntes „kiiktatásokkal” folytatódott. Vagy éppen lezárult...

Ezeket a típusokat veszem sorra.



A történetek élére a legendás Békés-Tarhosi zeneiskolát alapító **Gulyás**

György (1916–1993) körül. *Elterelésnek* neveztem azt, ami az ő pályájával történt. Békés-Tarhos a sikerei csúcán bezár, Gu-

lyás „vigasztalásul” megkapja a debreceni Kodály-kórust, helytáll itt is, sikerre viszi a művészeti együttest, ám a világhírré röptető pedagóguspálya 1954-ben végleg lezárul.³

Halálos vezeklés jutott a tehetséges **Lázár Györgynek** (1924–1978). Vele íratják 1948–49-ben a reformpedagógiai-pedológiai törekvések



³ http://www.bekesikonnyvtar.hu/onlinebd/helyismeret/1619_gulyas_gyorgy/

halálos ítéletét szolgáló politikai pamfleteket. A felelősség terhére nem bírja, odahagyja a karriert, benzinkútkezelőnek áll, fordításokkal keresi kenyerét. Ismeretlenül tűnik el a szakmából.⁴

Mártírium a sorsa a veszprémi latintanárnak, **Brusznai Árpádnak**. 1956-ban



a városi forradalmi bizottság vezetőjeként tette a dolgát, a visszaemlékezők szerint éppenséggel fékezni próbálta az indulatokat, 1958-ban mégis a megtorlás áldozata lett.

Kivégezték. 34 éves volt ekkor.⁵

Egy második típusú „elterelés” jutott osztályrészül **Faragó Lászlónak**, Prohászka



jeles növendékének, a Kiss Árpáddal együtt írt, de megírása után bezúzott, betiltott, a progresszív pedagógiára hivatkozó programadó *Az új nevelés kérdései* című kötet társszerzőjének. A karrier elindult: egyetemi sikerek, megbízás a Pedagógiai Főiskola létrehozására, munka az Országos Neveléstudományi Intézetben, minisztériumi megbízatás. 1956 után pályáját középiskolai tanárként folytatja, majd csendesen visszatér az Országos Pedagógiai Intézetbe. Innen azonban szakmai küldetésnek álcázott afrikai száműzetés következik, a forró klímában gyenge egészsége felmorzsolódik, 55 évesen hal meg 1966-ban.⁶

Bátorkodom önsorsrontóknak nevezni a következő jeles személyiségeket.



Szokolszky István (1915–1958) a veszprémi népi kollégium igazgatójaként tűnt fel, az új didaktika kidolgozását várták tőle, egyetemi katedrához is jutott. Az utolsó évek teljesítménye messze elmaradt az ígértétől.⁷

Faludi Szilárdról már fényképet is nehezen találtam. Barátai sokáig táplálták magukban is a reményt, hogy nehéz élethelyzete magányából tehetségének megfelelően tér vissza a szakmába, s hozzájárul a modern tantervméletek megalapozásához. Hiába.⁸



Az 1909 és 1986 között élt **Mérei Ferenc** pályája pontos tükrözi a korszak politikai



hullámvasútjának. Franciás műveltsége, szovjet katonai rendfokozata nyomán vezető feladatokat kap a pedagógiai modernizációban, a közösség és a szabadság pedagógiáját hirdeti, így

lesz az Országos Neveléstudományi Intézet szakpolitikai hatalommal is bíró főnöke. De vele íratják 1948-ban az első önkritikát. 1956-os fellépéséért börtönt szenved. Lassú, de biztonságos a visszatérése a szakmába, meghatározó művek (*Gyermeklélektan*) szerzője lesz, legenda szövődik személye köré, a '70-es évek progresszív

⁴ Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2013): Lázár György és a magyar pedológia – mítosz és valóság. *Magyar Pedagógia*, 113. 3. sz. 133-151.

⁵ http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/1958_január_9_brusznai_arpad_kivegzese/

⁶ *Hudna Árpád* (2013): Elefánttemető vagy sorsparadigma. *Faragó László-émléklülés. Neveléstörténet*. 10. 1-2. sz., 143-151.

⁷ Tatai Zoltán (2000, szerk.): *Emlékezés Szokolszky Istvánra*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.

⁸ Dobó István (2007): Tantervbe foglalt élet. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 7-8. sz., 179-182.

reneszánszának vezető alakja.⁹ Rövid ideig névadója a Fővárosi Pedagógiai Intézetnek a rendszerváltás után.



Mások is a tudományban találtak új pályára. **Kardos László** a NÉKOSZ vezetőjeként lép a szakmai közéletbe, '56-os viselkedéséért ő is börtönt szenved. Visszatérve a közéletbe már nem pedagógusként, hanem vallásszociológusként, kulturális antropológusként tevékenykedik.¹⁰



A '45 utáni ifúsági, értelmiségi közéletben felnövekvő **Kériné Sós Júlia** (1923–1968) az '56-osok mentőangyala volt. Rajongott tanár – elsősorban az Árpád Gimnáziumban. Ő lesz az első kritikai oktatásszociológus. A tanárok életéről szóló munkája máig mintaadó és informatív.¹¹



De az igazán sikeres újramező „címkéje” **Lukács Sándor** (1914–1984) illeti. A Pedagógusok Szabad Szakszervezetében tűnik fel, karizmatikus vezető, a félbeszakított 1948-as IV. Nevelésügyi Kongresszus egyik motorja. „Alámerül”, majd diadalmas pályaszakasszal, legendákkal

övezve zárja életét a fővárosi Radnóti Gimnázium élén.¹²



Fentiekkel ellentétes utat jártak be a hatvanas évek karakteres közösségalapító iskoláigazgatói. A kádári konszolidációt a betel-

jesült korrekciónak élik meg. Az erzsébetvárosi iskola Bokányi Dezső ethoszából építkező

igazgatóját, az egykori ifúságmozgalmi káderet, **Székely Tibort** (1937–2012) tartom ilyennek, illetve a népi kollégista tapasztalataiból gimnáziumi közösséget kovácsoló **Rozsnyai Istvánnét** (1923–1997) sorolom ide. Mindketten nyomot hagytak az átalakulni készülő iskolaképen, mégis magukra maradottan zárult le a pályájuk.¹³

Jóború Magda (1918–1982) jelentős hatalmi pozíciók betöltése után kivonul a peda-



gógusszakmából: 1948–50 között a Magyar Nők Demokratikus Szövetsége főtitkára, majd 1950–58-ig képviselő, oktatási miniszterhelyettes, ezt követően pedig az Országos

Széchenyi Könyvtár főigazgatója, történész. Férje halála után öngyilkossággal vet véget életének.¹⁴

⁹ Pléh Csaba, Bodor Péter és Lányi Gusztáv (1998): Egy társadalomtudomány elnyomtatása és újjászületése: A magyar pszichológia sorsa az egyéni sorsok tükrében, 1945–1970. In: Bodor Péter, Pléh Csaba és Lányi Gusztáv (szerk.): *Önarckép háttérrel. Magyar pszichológusok önéletrajzi írásai*. Pólya Könyvkiadó, Budapest. 308.

¹⁰ http://www.kardos-vasvar.sulinet.hu/kardos_laszlo.htm (A róla elnevezett vasvári iskola honlapján)

¹¹ <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2014/01/kerine-sos-julia-munkassaga-es-uzenete-szuletesenek-90-evfordulojara/> (írta: Kéri Júlia)

¹² Köllő Márta és mtsai (2009): A „Diri bácsi”. In: Maucha Imre és Győri János (szerk.): *A Radnóti Miklós Gyakorló Iskola* kiadása. 462–473.

¹³ (2012) Elhunyt Székely Tibor. *Múltunk öröksége Alapítvány tájékoztatója*. 2 sz.

Merényi Zsuzsa (2013): *Emlékezés Rozsnyai Ilonkára*. <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2013/11/emlekezes-rozsnyai-ilonkara/>

¹⁴ <http://epa.oszk.hu/01400/01464/00018/pdf/007-011.pdf>



Tanczos Gábor (1928–1979) a NÉKOSZ, majd a DISZ egyik legfiatalabb aktivistája volt. A Petőfi Körben '56-ban betöltött szerepéért börtönbüntetést szenved. Olvasás-szociológusként tér vissza a szakmai közéletbe. A Charta '77 aláírója. Drámai meg hasonlításának öngyilkosság lesz a vége.¹⁵



Várhegyi György (1922–1998) a kommunista ifjúsági mozgalomból indul, 1956-os tevékenységéért börtönt szenved. Szabadulása után a kritikai oktatás-szociológiához csatlakozik (társszerzője egy nagy jelentőségű ifjúságszociológiai kutatási jelentésnek). A rendszerváltás az iskolaalapítás lázában találja: a Lauder Javne Zsidó Községi Iskola szervezője és első igazgatója. Lényegében visszatér-betér a zsidó közösségbe. A magániskolák reménye élteti, alapítója és első elnöke az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének. Utolsó nagy tanulmánya a csalódás dokumentuma, melyben azzal néz szembe, hogy a tulajdonlás váltása nem hozott pedagógiai kultúráváltást.¹⁶



Mezei Éva (1929–1986) a Györfly Kollégiumban nevelkedik, szinkronrendezőként válik ismertté. A '70-es évektől lép be a pedagógiába, a Pincészínház direktoraként legendás diákszínpadot alapít, tevékeny részt vállal a drámapedagógia hazai alapjainak megteremtésében.¹⁷



Gáspár László (1937–1998), a dobozi gátőr fia szerkesztői munkái után vállalta a '60-as évek végén az „exodust” a baranyai Szentlőrincbe, az elméleti kutatásait igazolni hivatott kísérleti iskolába. A többféleképpen értékelt, máig élénk vitákat kiváltó innovációtól – ez a „szocialista munkaiskola” – az „első alternatív” minősítést nem lehet elvitatni. Mindvégig bízunk a javítható („igazi”) marxi szocializmus eljöveteleiben, sőt Szentlőrincben is ezt látja. (Bár a kísérleti iskola termelési-gazdálkodási szféráját a piacgazdaság felé való haladás teszi rentábilissá, az öngazdagatást, a hatékony diákönkormányzatot pedig a kialakuló polgári demokrácia). Szentlőrinc „elsorvadásában” alighanem szerepet játszik, hogy a helyi társadalomba történő beágyazódás korparancsát az „egyetemes társadalomfejlesztés” víziójának árnyékában nem látta. Ő alapítja az ország *első magánegyetemét* – a Neumann János Innovátorképző Egyetemet – Békéscsabán. Korai halálába bizonyára belejátszik a politikai fordulat sokkja; kísérletének eredményeire az új hatalmak nem kíváncsiak, sarkadi középiskolai innovációja belefullad a kiskisgazda önkormányzat mocsarába, pécsi egyetemi visszatérése sem sikerül.¹⁸



Harangi Lászlóra (1929–2015) egész pályáján hűséges szolgálat jellemző (minisztériumban, kutatóintézetben), ám mindig is egészen széleskörű nyugateurópai, sőt távol-keleti tájékozottsággal – a polgári demokráciák művelődés-

¹⁵ <http://beszelo.c3.hu/cikkek/koszoru-helyett-tanczos-gabor-ujratemetesere> (*Beszélő*, 1990)

¹⁶ <http://ame.hu/varhegyi-gyorgy/>

¹⁷ Illés Klára (2008, szerk): *Az élet tanítható*. Alexandra, Budapest.

¹⁸ Trencsényi László (2008): *Gáspár László hetven éve*. http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=37&rid=3&cid=328

szervezői-andragógiai tapasztalatait terjesztette. Halála előtt (szinte lakása fogságában, szűk baráti körben) radikálisan „visszamarxizált”.¹⁹

A fiatal **Pataki Ferencet** (1928–2015) is ott találjuk a NÉKOSZ-vezérkarban, majd



a Szovjetunióbeli ösztöndíjasok között. '56 után tisztességgel szembenéz a múlttal (a NÉKOSZ-szal is), a pedagógiai diszciplínát alapvetően a szociálpszichológiára cseréli, de hűséges marad Makarenkóhoz. Haláláig kemény és tudományos igényű rendszerkritikákat fogalmaz, azonosítva a rendszerváltás negatív társadalmi mellékhatásait.²⁰

És most legyen szó **Loránd Ferenc boldog**



életéről (1930–2015). Az „óvóhelyről a fényre”-effektus jellemző rá: a feltétlen hűség (eltit-

kolt polgári származásával indokolt egyetemi kizárását is a „találkozhattam a munkásosztállyal” élményeként dolgozza fel). 1956-ot a Kádár-korszakkal „egybecsomagolva” rendezi el magában: „győzött a burzsoázia”. Kemény kritikát fogalmaz a kiszorított néposztályok iskolázási esélye védelmében: '77-ben, '80-ban és az új évezredben is, nem egyszer.

A *Kertész utcaiak* ugyan a „magyar Makarenko” minősítést ajándékozza neki a jobb oktatásügyre váró magyar értelmiségben, ám a könyv²¹ epilógusa

már a vállalkozás lehetetlenségéhez keres igazolásokat, melyeket az általa írásban fel nem dolgozott Róbert Károly körüti nevelőintézet drámai végkifejlete is igazol. (1979-ben már nyoma sincs azoknak a pszeudoszocialista emberi viszonyoknak, ami a Kertész utca és a Telefongyár kapcsolatában, az iskola „közös kormányzati” – bázisdemokrata – modelljében még csak nem működött.)

Bár az „új iskola” (a szocialista nevelőiskola) modelljének kidolgozásáról nem mondott le, iskolába már nem lép. Demokratizálás, humanizálás – ezek az általa követett, támogatott innovációk jellegi immár a '90-es évek OKI-jának Iskolafejlesztési Központja (Mihály Ottó vezette) műhelyének hatására. (De titkon ott a – minden brechti racionális kritikus stílusa mögött – hitté váló remény: „ha egyszer *mi* győzünk”). Táborokat szervez a szó átvitt és valódi értelmében. Ebből lesz a „Megújuló iskola” mozgalom. „Én marxista vagyok” – nyilatkozza hetykén születésnapj, gyűjteményes ünnepi kötetében hetvenévesen,²² de a kommunista programból mégiscsak szociáldemokrata program lesz. Ez a magyar komprehenzív iskola megteremtésének terve. Jellegzetes, hogy nem szövetkezik a „Második esély iskoláival”, szembekerül az MSZP-vel (a szakképzés kapcsán a szakmunkástanulók általános műveltsége védelmében), együttműködik az Andrásfalvy-kormányval is (mi tagadás: ekkor kapja a KOMP-csoport a legtöbb támogatást). Makacsul komprehenzív. Minden lehetséges innovációs stratégiát megpróbál (egyesületalapítás, iskolatársulás, tantervezés, taneszköz-készítés, társulások

¹⁹ Csoma Gyula (2010): A művelődéskutatás és andragógia mindenese. *Kultúra és közösség*, 4. sz. http://www.kulturaeskozossag.hu/pdf/2010/4/kek_2010_4_1.pdf

²⁰ Csepeli György (2015) nekrológia. Népszabadság <http://nol.hu/velemenypataki-ferenc-1928-2015>

²¹ Loránd Ferenc (1976): *A Kertész utcaiak*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.

²² Loránd Ferenc (2000): *Értékek és generációk*. OKKER kiadó, Budapest.

minden áron), s eközben a taktikai váltásokat nem bukásoknak, vereségeknek tekinti, hanem organikus fejlesztésként, folyamatos újrakezdésként éli meg.

Amikor azután 2012-ben az Országos Köznevelési Tanács elnöki tisztségéről lemond, már az OKNT-nek sincs ereje, s neki se. Mégis az ellenállás jelképe.

Ma is.

Együttal boldogságszimbólum – a Megújuló Iskola mozgalom táborvezetőjeként a sátrakba ő vitte tálcán a frissen kifőtt kávét. Az emlékező barátok derűjét, humorát, kedvességét, mondhatni sármosságát emelik ki, a *mindig talpra állás* modelljét látták benne.

Szomorú epilógusként teszem fel a kérdést: és miránk mi vár, boldogtalan 21. századiak?



Jelenetek a Pesti Magyar Színiakadémia március 15-i ünnepi előadásából



NAHALKA ISTVÁN

Az esélyegyenlőség és komprehenzivitás lehetősége és ellehetetlenülése

Loránd Ferenc nem szerette az *esélyegyenlőség* szót. Mint akár csak hosszabb távon is elérhető állapot, nem is értelmezhető; az esélyek egyenlősége nem több tartalmatlan ideánál, ám egyfajta érték jelzésére mégis használható lehet. *Esélyegyenlőtlenségek* vannak, a mai magyar oktatási rendszert erősen jellemzik is, erről van értelme beszélni. Ha tehát az *esélyegyenlőség* szót mint egy törekvés, egy érték kifejezőjét használjuk, azt kell mondanunk, hogy az ma Magyarországon az átfogó oktatási folyamatokban nem érvényesül.

Erről a tényről könnyű megbizonyosodni. Ha megvizsgáljuk a PISA-felmérések 2000 és 2012 között született eredményeit azzal kapcsolatban, hogy Magyarországon milyen erősen határozza meg a szociális helyzet a 15 éves tanulók teszteredményeit, azt kapjuk, hogy az eltelt 12 év alatt a helyzet nem javult: Magyarország az OECD tagállamai között mindvégig a leginkább szélsőséges adatokkal jellemezhető országok között volt. Az *I. ábra* bemutatja, mekkora volt a magyar tanulók esetében a szociális helyzet által megmagyarázott variancia-arány a teszteredményekben a három mérési területen (szövegértés, matematika, természet-tudomány).

Az ábrán látszik, hogy az évek előrehaladtával a helyzet valóban alig változott: a magyar tanulókat jellemző értékek egy esetet kivéve mindig 20% fölöttiek voltak, ami az OECD-országok körében kiugrónak számít.

Az esélyegyenlőtlenségek rendkívül magas szintje egyrészt azért különösen negatív jelenség, mert alapvető igazságtalanság, hogy gyermekeknek, fiataloknak azért

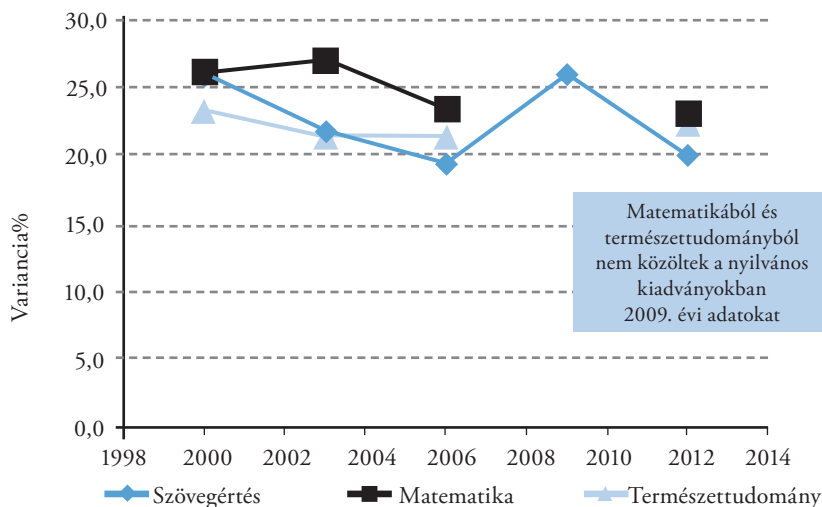
a kirekesztő,
egyenlőtlenségeket növelő
társadalmi folyamatok
következtében tehetségeket
veszítünk el

legyenek rosszabbak az életkilátásaik, mert olyan a családi háttérük, hogy a társadalom ezt képes csak nyújtani a számukra. Másrészt azonban az esélyegyenlőtlenségek magas szintje az egész ország számára rendkívül nagy

tehertétel, mivel folyamatosan jelentős veszteségeket kell elszenvednünk az ország adottság- és tehetségpotenciálját tekintve. A lehetségeshez képest jóval szűkebb körből kerülnek ki ugyanis azok a leendő felnőttek, akik a társadalom életében az átlagosnál lényegesen produktívabb hatást fejtenek majd ki – vagyis a tehetségek. A kirekesztő, egyenlőtlenségeket növelő társadalmi folyamatok következtében tehetségeket veszítünk el. Éppen ezért az esélyegyenlőtlenségek csökkentése nem valamiféle emberbaráti cselekedet pusztán, hanem az egész magyar társadalom prob-

1. ÁBRA

Összes PISA vizsgálat, összes teszt – az ESCS index által magyarázott varianciarányad (%)



FORRÁS: Nahalka István, saját szerkesztés

lémáinak megoldása tekintetében lényeges tényező.

Ahhoz, hogy az esélyegyenlőtlenségeket lényegesen csökkenteni tudjuk, mindekenélőtt jól kell értenünk, hogy miről van szó. Az iskolai esélyegyenlőtlenség azt jelenti, hogy a tanulás eredményei nagyon erősen összefüggnek a szociális helyzettel. Minél inkább szegény családba születik valaki, vagy minél inkább más, esélyegyenlőtlenséghez vezető, kisebbségi létbe kényszerítő sajátosságokkal rendelkezik, annál valószínűbb, hogy az iskolai tanulás terén az átlag alá szorul, elmarad az iskolai fejlődésben. De miért van ez? Mi a magyarázat? Néha fel kell tennünk ilyen rendkívül egyszerűnek látszó kérdéseket is, mert nagyon könnyen kiderülhet, hogy a válaszok nem is olyan egyszerűek.

ÉRTELMEZÉSI KERETEK

Az esélyegyenlőtlenségek keletkezésével kapcsolatban három alapvető modell született a tudományos vizsgálódások során. Ezek a modellek az iskolai esélyegyenlőtlenségekről való gondolkodást a hétköznapi életben, illetve az iskolai gyakorlati tevékenységekben is alapvetően meghatározták és meghatározzák.

Az első magyarázatot „deficit-modellnek” hívjuk. Ez a paradigma úgy magyarázza az esélyegyenlőtlenségek létrejöttét, hogy azokat az iskola számára már eleve adottnak tekinti. Úgy kerülnek egyes, hátrányos helyzetű gyerekek rosszabb helyzetbe a tanulás során a többiekhez képest, hogy eleve deficitekkel kezdik az oktatás, a nevelés intézményrendszerében a pálya-

futásukat. Kevesebbet tudnak a világról, gyengébbek a képességeik, rosszabbul kommunikálnak a társaikhoz képest, nem birtokolnak olyan viselkedésformákat, magatartási elemeket, illetve beállítódásokat, amelyek az iskolában a jó eredmények eléréséhez szükségesek. Vagyis deficitekkel küzdenek, maga a modell is innen kapta a nevét. Az iskola sokszor tehetetlen mindezzel szemben. Amit tenni tud, az az, hogy igyekszik az érintett gyerekek felzárkóztatásához külön pedagógiai forrásokat biztosítani. Így születik a felzárkóztatás ideológiája: a hátrányos helyzetű gyerekek segítségére szorulnak, az iskolának – amennyire csak lehet –, pótolni kell mindent, amiben hiányt szenvednek. Természetesen a legtöbbször azonnal elhangzik az is, hogy erre az iskola képtelen, az iskola nem pótolhatja a családot és nem vállalhatja át a társadalom egészének feladatát a szegénység és mindenféle kisebbségi helyzet negatív következményeinek ellensúlyozásában. Talán ez a szemlélet a leginkább jellemző a pedagógusok körében is. Ezt a nézetet úgy is lehet vallani, hogy valaki maximálisan átérzi a nehéz sorsú gyerekek hátrányának következményeit, és nagyon őszintén kész segíteni, akár teljes mértékben önzetlenül is.

A felzárkóztatás a nevelés története során valójában mindig kudarcot vallott a hátrányos helyzetű gyerekek tömegeinek nevelésében. A tudomány és a hétköznapi gondolkodás is kereste a jelenség mélyebb magyarázatát, és megszületett a „szegregáció-modell”. Ebben a szemléletmódban az esélyegyenlőtlenségek magyarázatának kiindulópontja ugyanaz, mint a deficit-modellben: a hátrányos helyzetű gyerekek deficitekkel kerülnek be az iskolába. Ám e gondolkodásmód képviselői – akik között

e gondolkodásmód képviselői nem tartják már teljesen ártatlannak az oktatási rendszert

egyébként érdekes módon igen sok az oktatáspolitikus – nem tartják már teljesen ártatlannak az oktatási rendszert. Azt mondják, hogy az iskolarendszerben jelen lévő szelekció, tehát a homogén csoportok és iskolák létrejötte, a hátrányos helyzetű és a jobb háttérű tanulók külön nevelése, a köznyelvben „elit iskolázásnak” nevezett jelenség nem engedi, hogy a felzárkóztató programok érdemben működjenek. Ahol sok hátrányos helyzetű gyerek van, ott a pedagógus jóval nehezebben tudja megoldani a feladatait. Nincs húzóerő a csoportban, nincsenek pozitív minták, ellenben

számos deviancia kialakulásához „bőszégesen” jelen vannak a példák, a szocializációs folyamatok torz módon alakulnak. Ezért az esélyegyenlőtlenségek keletkezésének éppen a szelekció: az elkülönítés,

a külön nevelés az oka. A kérdés ebből a nézőpontból tekintve döntően oktatáspolitikai természetű: meg kell szüntetni a szelekciót. Ám magukban az iskolákban is van teendő, hiszen az intézményen belüli szelekciót ugyanúgy fel kell számolni. Emlékezzünk rá, hogy az esélyegyenlőtlenségek problémáinak megoldása mellett igencsak elkötelezett, 2002 és 2010 között hatalmat gyakorló kormányok éppen az iskolai szelekció káros hatását tartották az iskolarendszer egyik legnagyobb problémájának, és törekedtek is arra, hogy az elkülönítés, a külön nevelés visszaszoruljon Magyarországon.

Mind a deficit-, mind a szegregáció-modell abból indult ki tehát, hogy a gyerekek deficitekkel érkeznek az iskolába. A szociálisan vagy valamilyen más szempontból hátrányos helyzetű gyerekek eszerint sok területen „kevesebbek”, „rosszabbak”, „gyengébbek”, mint az átlag. Az esélyegyenlőtlenségekről való modern pe-

dagógiai gondolkodás azonban ezt a tézist nem fogadja el, és el kell ismerni, hogy ez a gondolat igencsak nehezen befogadható. Az érvek így hangzanak: miért tudnának kevesebbet a hátrányos helyzetű gyerekek a világról, mint a társaik? Sokkal inkább arról van szó, hogy a világ más „territóriumairól” van meghatározó tudásuk, mint más gyerekeknek. Nem a repülővel való utazásról, a számítógépekről és hasonló területekről tudnak sokat, hanem például arról, hogy mit tehet a család a túlélésért, ha szűkös anyagi helyzetben van, esetleg a háziállatokról és az életnek azokról a területeiről, amihez ők vannak közelebb.

A világról alkotott kétféle tudás között azonban van egy lényeges különbség. Az iskola erősen használja a középosztálybeli, nem cigány, minden szempontból „ép” gyerekek számára adott tudáselemeket, míg a hátrányos helyzetű gyerekek tudása csak elvétve lehet a tanulási folyamatok része. Ugyanez a helyzet a képességekkel is. Az lehet, sőt, nagyon valószínű, hogy a mai iskolában elsősorban felhasznált képességek tekintetében a hátrányos helyzetű gyerekek elmaradnak a társaiktól. De minden ilyen gyerekben van még számtalan sokkal fejlettebb képesség is. Ezeket azonban az iskola lényegében nem kamatoztatja a tanulási folyamatban. Rosszabbul kommunikálnak? Nem! A verbális kommunikációjuk gyengébb, ez valóban igaz lehet. Ám a kommunikációnak nem a verbalitás az egyetlen eszköze. Ezek a gyerekek számos más kommunikációs csatorna alkalmazásában lehetnek ügyesebbek. Mit tudunk az iskoláról: a kommunikációját tekintve uralkodik benne a verbalitás. És ugyanezek mondhatók el a birtokolt magatartásfor-

mákról, a vallott értékekről, a követett normákról is. Sok kultúra él egymás mellett a társadalomban, a gyerekek az iskolában ezek képviselői. Ám az iskola egyoldalú a hozzájuk való viszonyát tekintve.

Kritika kell tehát hogy illesse a deficit- és szegregáció-modellek kiindulópontjait szolgáló, a közvéleményben és a pedagógusok körében is mélyen gyökeret vert tételt, a deficitek létezésének doktrínáját. Sőt, a leírtakból azonnal következik, hogy az esélyegyenlőtlenségeket valójában az

iskola hozza létre. A szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek nem szükség-szerűen kell, hogy rosszul tanuljanak. Azért, mert szegény családba születtek, még nem kell, hogy „természeti törvényként” érvényesüljön, hogy az iskolai tanulásban le is kell maradniuk. A szociálisan (vagy más formában

a tananyagával, a tevékenységeivel, az egész értékvilágával, a nyelvvel kedvez a jobb helyzetben lévő családok gyermekeinek, és látens módon háttérbe szorítja a hátrányos helyzetűeket

kialakult) hátrányos helyzet nem automatikusan jelent tanulási lemaradást. Az iskola az, amely ezt a transzformációt elvégzi. Egyoldalúságaival, az interkulturális nevelésre való képtelenségével, az inklúzió pedagógiájának vagy az adaptív iskola eszméjének nem vállalásával.

E kritika nyomán született meg az esélyegyenlőtlenségek keletkezésének harmadik értelmezése, a látens diszkrimináció-modell. Azért keletkezik az esélyegyenlőtlenség, mert az iskola képtelen igazodni a gyerekek közötti, a háttérben lévő kulturális meghatározottságok közötti eltérésekhez. Nem feltétlenül tudatosan (miközben természetesen ez is előfordul az egyáltalán nem rejtett, hanem nagyon is látható, szándékos diszkrimináció formájában), de a tananyagával, a tevékenységeivel, az egész értékvilágával, a nyelvvel kedvez a jobb helyzetben lévő családok gyermekeinek, és

látens módon háttérbe szorítja a hátrányos helyzetűeket. Nem tudják, de teszik.

A látens diszkriminációt kárhóztató szakemberek szerint alapvetően a pedagógiai kultúrának kell átalakulnia. Meg kell tanulnunk, hogyan tudunk a mainál sokkal, de sokkal jobban igazodni a gyerekek sajátosságaihoz, sajátos tudásukhoz, képességeikhez, kommunikációjukhoz stb. Ez rendkívül nehéz feladat. Még a neveléstudomány sem képes kellően alapos tanácsokkal szolgálni számos

nehéz pedagógiai helyzet kezelésével kapcsolatban. Ahhoz, hogy legyőzzük a látens diszkriminációt, nagyon sok kutatásra, fejlesztésre és különösen tanulásra lenne szükség.

De térjünk még vissza a szelekció problémájához. A szegregáció-modellt ugyan a látens diszkrimináció-

modell hívei nem fogadhatják el, ám ez nem azt jelenti, hogy a szelekciót pozitív, vagy akár csak semleges, értéktelen folyamatként kell értelmeznünk. Az ma már a kutatási eredmények láttán biztos állítható, hogy nincs egészen közvetlen, törvényszerű kapcsolat a tanulócsoportok szociális összetétele és a tanulócsoportokban elérhető eredmények között. A kutatások több évtizede tartanak ebben a témában, és sokáig zavarba ejtően ellentmondásos eredményekhez vezettek. Volt már kutatás, amely bizonyítani látszott, hogy a heterogén összetétel pozitív a tanulás eredményessége szempontjából, de könnyű példákat említeni az ellentétes eredményekre vezető kutatásokra is.

Egyesek úgy találták, hogy a szelekció senkinek nem jó, mások szerint jó a hátrányos helyzetűeknek is és a tőlük elválasztott többieknek is. Volt kutató, kutatócsoport, amely kimutatta, hogy valamelyik

lehet, hogy igazán jó pedagógusok esetében a szelekciónak nincs negatív hatása a tanulási eredményességre, ám meglegálya lehet az előítéletesség, a rasszizmus kialakulásának

(akármelyik) megoldás csak bizonyos csoportoknak jó. Részben ez a kudarc is segített annak felismerésében, hogy a heterogén csoportösszetétel nagy valószínűséggel csak a differenciáláshoz nem vagy kevésbé értő pedagógusok esetében okoz problémákat. Az inklúziót jól értő, és azt a gyakorlatba átültetni képes pedagógus számára a csoport összetételének nincs jelentősége az elérhető tanulási eredmények szempontjából.

A szelekció hatásai azonban nemcsak a tanulási eredmények szempontjából értelmezhetők. Súlyos problémaként merül fel, hogy a homogén tanulócsoportok szervezésének, vagyis az erőteljes szelekciónak az a szocializációs eredménye, hogy a gyerekek, a fiatalok nem kellően sajátíthatják

el az övékétől eltérő társadalmi csoportokba tartozókkal az együttműködést, korlátozottan fejlődhet csak bennük a megértés, a tolerancia. Ezt a hatást viszont súlyosnak kell tartanunk: a társadalom integrációja veszélyeztetett a szelekció által. Lehet, hogy az igazán jó pedagógusok esetében a szelekciónak nincs negatív hatása a tanulási eredményességre, ám meglegálya lehet az előítéletesség, a rasszizmus kialakulásának. Úgyhogy a szegregáció-modell elveiből érdemes megőrizni a szelekció leküzdésének parancsát, még akkor is, ha ezzel még túl sokat nem teszünk az esélyegyenlőtlenségek csökkentéséért.

*

Loránd Ferenc talán a legtöbbet, és talán a legszívesebben az esélyegyenlőtlenségek és a szegregáció kérdéseivel foglalkozott. Az általa létrehozott KOMP-csoport tett lépé-

seket a probléma felvetésére, és kereste is a megoldás lehetőségeit. A csoport is sajátos fejlődésen ment keresztül élete során, talán még az is lehet, hogy az esélyegyenlőtlenségek keletkezésének mindhárom modelljét vallotta fejlődésének egyes szakaszaiban. És így volt ezzel Loránd Ferenc is. Amit ma jómagam e modellekről, és különösen a látens diszkriminációról vagy akár az inklúzióról, az interkulturális nevelésről

gondolok, azt nem kis részben neki köszönhetem, és szerintem sokan vannak még ezzel így. De nem úgy történt, hogy ő „bölcс öregként” megtanította volna mind ezt nekünk (miközben persze bölcс öreg volt), hanem úgy, hogy velünk együtt, sok vitában, gondolatokat érlelő írásokban fejtette és fejtettük ki a gondolatokat. Köszönjük, hogy mindezt megtehettük Loránd Ferencsel!



Jelenetek a Pesti Magyar Színiakadémia március 15-i ünnepi előadásából



KNAUSZ IMRE

Az iskolai nevelés fölöttébb szükséges voltáról

Oktatás és nevelés viszonyának néhány kérdése
Loránd Ferenc életművében

Loránd Ferenc életművének középpontjában a tanítás áll. Provokatív szándék vezet, amikor ezzel a mondattal kezdem előadásomat. Lorándra ugyanis hajlamosak vagyunk úgy tekinteni mint a közösségi nevelés apostolára, a szocialista nevelőiskola ideológusára, amely összetételben persze a „nevelő” jellegen van a hangsúly. Továbbá és mindezzel összefüggésben mint a neveléstudományok tanítójára a Miskolci Egyetemen. Ráadásul didaktikai kérdésekkel alig volt lehetősége foglalkozni feladatokban ritkán szűkölködő életében.

Mégis azt gondolom, hogy igazából mindig a tanítás izgatta: hogyan lehet megértetni a fiatalokkal bonyolult összefüggéseket? Az értelemben hitt, abban, hogy ha belátunk valamit, az az egész életünket befolyásolni tudja. Hitt abban, hogy a lét dadogása mögött megragadható a törvény tiszta beszéde, és hogy az iskola elsősorban ezért van: hogy a felnövekvő nemzedék meglássa és magáénak tudhassa a múlt szövőszékén szőtt törvényt. József Attila idézése persze szándékos. És nemcsak azért, mert Loránd Ferenc is szívesen és gyakran idézte, hanem elsősorban azért, mert az értelem tisztelőnek ugyanaz a szenvedélye fűtötte, mint

hitt abban, hogy a lét dadogása mögött megragadható a törvény tiszta beszéde, és hogy az iskola elsősorban ezért van

a költőt. Talán mellékszál, de úgy érzem, ide tartozik és Loránd oktatás melletti elkötelezettségét bizonyítja, hogy a '90-es években, amikor munkásságának középpontjában a komprehenzív iskola magyarországi meghonosítása állt, és amikor a KOMP-csoportban együtt dolgozhattam vele, a csoport munkájának aránytalanul

nagy részét tette ki az új iskola tanterveinek és taneszközeinek megtervezése, és talán háttérbe szorultak az iskola szervezetével és belső világával kapcsolatos kérdések.

Bár nem adatott meg neki, hogy oktatásméleti kérdésekkel szisztema-

tikusan foglalkozzon, Loránd életműve alighanem rejt néhány kincset ezen a téren is. Egyetlen dologról szeretnék beszélni ezzel kapcsolatban: arról, amit ő a meghökkenés elvének nevezett. A '70-es években megszületett és csak röviden kifejtett gondolatban megmutatkozik Lorándnak az a ragyogó képessége, hogy a pedagógián kívül álló teoretikusok elméleteit pedagógiai kérdésekre alkalmazza. Ezúttal Brecht-ről van szó, akinek elidegenítési technikája nagy hatással volt Loránd gondolkodására. „A meghökkenés elve mint oktatás-módszertani alapelv – írja Loránd – azt is

jelenti, hogy az új ismereteket (dolgokat, jelenségeket, történeseket) is szokatlan, meghökkentő oldalukról mutatjuk be. Ez gyökeresen különbözik az uralkodó didaktikai és pedagógiai felfogástól, amely arra törekszik, hogy a dolgokat az evidencia oldaláról közelítse meg.”²³ A hagyományos oktatás előszeretettel úgy tárja a tanulók elé az ismereteket, hogy azokat magától értetődőnek fogadják el, és ez voltaképpen azt jelenti, hogy nem érdekli, mit tudnak már a tanulók, elméjüket üres lapnak tekinti. Loránd javaslata viszont az, hogy éppen ellenkezőleg: induljunk ki abból, ahogy ők látják a világot, ahogy azt hiszik, hogy ismerik, ahogy magától értetődőnek tekintik, induljunk ki ebből a hétköznapi tudatból, és a meghökkentés eljárásaival világítsunk rá arra, hogy amit ismerni vélnek, azt valójában nem ismerik. Brecht szavaival: „Valami úton-módon érthetlenné tesszük a magától értetődőt, de csak azért, hogy ezáltal aztán annál érthetőbbé tegyük.”²⁴ Ahogy Brecht a színházban szét-szedi a valóságot, szétrombolja sematikus szemléletünket azért, hogy gondolkodásra késztesen, úgy akarja a Loránd-féle didaktika is meghökkenteni és gondolkodásra készíteni a tanulókat.

És ismét csak az értelem uralmának helyreállításáról van szó. Arról a meggyőződésről, hogy az ismeret lehet elnyomó is, ha elszakad a gondolkodástól, és lehet felszabadító is, ha a gondolkodás eszköze.

„Ha az ismeret az oktatási folyamat célja, ez nem egyéb, mint az általános elidegenedés kifejeződése az oktatásban: a dolog uralma az ember felett a megismerési folyamatban. Ezzel szemben, ha a felfedezés maga az oktatási folyamat célja, ez az ember uralmát biztosítja a dolgok felett a megismerési folyamatban. Ugyanis nem az ismeretek kebelezzik be az ember energiáit, hanem az ember kebelezi be az ismereteket. A didaktikai céllal szervezett – tehát reprodukált – felfedezési folyamat célja maga a megismerő ember, nem pedig az ismeretek meghatározott mennyisége az emberben.”²⁵

De igazából nem erről szeretnék beszélni, hanem a körzöről. Vagyis arról, hogy az értelem fejlesztésének olyan előfeltételei vannak, amelyek már nem teremthetők meg az oktatással. Például a körző. Vagyis talán mégsem az. Loránd írja ugyancsak a '70-es években a Kertész utcáról:

„Az első napok egyikén egy kolléga leküldött hozzám egy gubancos hajú, mosdatlan pofikájú kis vagányt, akinek még mindig nincs se füzete, se körzője, se vonalzója. Azután egy félóra múlva kiderült, hogy ráadásul még otthona sincs, de hát ez kívül esik a matekórán, mit kezdjünk vele. A kör tananyag, körző nélkül pedig ki hallott már kört tanítani.”²⁶

²³ Loránd Ferenc (2002): Az önnevelés igényének és képességének fejlesztését szolgáló metodikai alapelvek. In: Uő: *Értékek és generációk*. OKKER, Budapest, 79. o.

²⁴ I. m. 78. o.

²⁵ I. m. 82. o.

²⁶ Loránd Ferenc (2002): Túlkoros tankötelesek nevelésének problémái a dolgozók általános iskolájában. In: Uő: i. m. 47. o.

Az idézet torkon ragad, talán nem is annyira azért, mert a körző és otthon nélküli gyerek elképzelése annyira meg-rázó, hanem sokkal inkább azért, mert a jelenség annyira ismerős. A '70-es évekből kiszakadva hirtelen 2016-ban találjuk magunkat, és a „mosdatlan pofikájú kis vagányban” Sajókaza vagy Pécs-Somogy valamelyik szegény gyerekét ismerjük fel. Ami Lorándnál a túlkoros tanulók speciális problémája volt, az ma a magyar közoktatás legfőbb problémája. Tömegesen találkozunk ugyanis olyan gyerekekkel, akiknek a tanulási nehézségei csakugyan „kívül esnek a matekórán”. A cél az intellektuális izgalom, sőt az intellektuális izgalom demokratizálása, de a tanárnak azzal kell szembesülni, hogy a gyerekek számára a savak és bázisok vagy a banderiális hadsereg ismerete kettős vonatkozásban is teljesen értelmetlen: egyrészt nem akarnak továbbtanulni, és ezért nem érdekli őket, hogy mi van a bizonyítványban, másrészt ezek az ismeretek az életben is teljesen használhatatlannak tűnnek, legalábbis első pillantásra. A motivációról van tehát szó ott is, itt is: a Kertész utcában is és 2016 közoktatási valóságában is. Loránd pedagógiája ma aktuálisabb, mint valaha.

„Az oktatásnál ragadtuk meg a láncot, és csörögni kezdett az egész” – fogalmaz érzékletesen.²⁷ De mi is ez az egész? Milyen feladatokkal szembesül az a pedagógus, akinek a tanítványai nem hajlandóak tanulni, azaz részt venni az iskola által szervezett oktatásban? Ha megpróbáljuk Loránd válaszait úgy rekonstruálni, hogy közben nem ragaszkodunk mereven ahhoz az egyszeri és bizonyára megismételhetetlen rendszerhez, amely a Kertész utcában létrejött, akkor nagyjából a következő válszókat fogalmazhatjuk meg:

1. Először is nem a pedagógus szembesül a problémával, hanem az iskola. A hagyományos didaktika a motivációt a tanár feladatává teszi. A tanár jól tudja motiválni a tanítványait, ha meg nem, akkor bizonyára szakmailag nem eléggé felkészült. Az átlagos iskolában a pedagógus egyedül szembesül a motiválatlanságból fakadó nehézségekkel, és botladozásai közben irigykedve nézi sikeresebb kollégáit, akik úgy látszik, tudnak valamit, mert csak-csak meg tudják fogni tanítványait. Loránd álláspontja ezzel kapcsolatban egyértelmű: a probléma közös, együtt kell megoldást találni.
2. A második fontos elv – amelyet Loránd „szégyellni valóan egyszerű felismerésnek” nevez – a gyerekek életének egészére való figyelés. Ehhez azonban tudatosítani kell, hogy a tanuló nemcsak tanórai lény, akinek az élete az ismeretelsajátításban merül ki, hanem van szabadideje, társas kapcsolatai, családjá, a Kertész utcaiak pedig még munkavállalóként is dolgoztak. A pedagógia figyelmének minderre ki kell terjednie, nem abban az értelemben, hogy a tanuló egész életét uralnia kell, hanem abban az értelemben, hogy a tanuló csak viszonyainak összességéből érthető meg, és ez a megértés az egyetlen garancia arra, hogy sohase tévesszük szem elől: embereket tanítunk.
3. A harmadik elv a sikerélmény. Loránd számos megvilágító erejű fogalmának egyike az „akkumulált kudarcélmény” fogalma. A szegény sorsú gyerekek intellektuális önbizalmát, azt a hitet, hogy egy gondolati problémával egyedül is meg tudnak birkózni, nem kis mértékben maga az iskola építi le azzal, hogy

²⁷ I. m. 48. o.

kíméletlenül minősít és összehasonlít. A kezdeti kudarcok csökkentik a teljesítményt, és újabb kudarcokat idéznek elő. Ebből kiutat csak az iskola életének olyan megszervezése jelenthet, amely a sikert állítja középpontba. A siker részben abból fakadhat, ha az iskola tevékenységrendszere nem egyoldalú, azaz a különböző területeken ügyes gyerekek egyenlő esélyekkel juthatnak sikerélményhez. A Kertész utcában ez azzal is összefüggött, hogy a túlkoros tanulók dolgoztak, és Loránd a munkát is a nevelési rendszer részévé, a tanulókkal egyenlő súlyú tevékenységgé tette. Tévedés lenne azonban azt hinni, hogy a siker-kudarc dimenzió csak a tanuló-tanár-tevékenység háromszögben értelmezhető. Loránd Ferenc nagy érdeme, hogy ebben az összefüggésben felhívja a figyelmet a tanulók egymás közötti kapcsolatainak fontosságára is. „Nem engedjük megteveszteni magunkat – írja – néhány gyorsabb felfogású gyerek nyüzsgésétől, és nem engedjük kibontakoztatni szellemi terrorjukat az osztályban. Az oktatás demokratizmusához az is elengedhetetlen, hogy minden gyerek minden tanórán egyenlő megszólalási eséllyel rendelkezze, egyikükben se rekedjen meg a gondolat csupán azért, mert tudják, úgymint mindig X vagy Y fejt meg elsőnek a problémát.”²⁸ Ez nem kevesebbet jelent, mint a társas viszonyok egész problematikájának bekapcsolását a pedagógiai folyamatba.

4. És ez már átvezet a negyedik elvhez, a közösség elvéhez. Ez az a témakör, amely napjainkban a legkisebb hangsúlyt kapja, holott valószínűleg elengedhetetlen alkotórésze minden

motiváció-központú pedagógiának.

A '70-es évek Loránd-szövegeit olvasva kénytelenek vagyunk a szöveghámozás eszközével élni, azaz óvatosan lehántani a narratíváról és a fogalmi rendszerről azokat a rétegeket, amelyek a szocializmushoz kötődnek és mára óhatatlanul elvesztették aktualitásukat, és így eljutni ahhoz a maghoz, amely viszont nélkülözhetetlen számunkra korunk súlyos közoktatási problémáinak értelmezéséhez. Nagy a kísértés, hogy a mai iskolák pedagógiai állapotának fényében a Kertész utcai önkormányzat szigorú szabályrendszerét legalábbis irreálisnak és idejétmúltnak minősítsük, és ehhez természetesen tetemesen hozzájárul a szocializmus szellemét idéző makarenskói militarista nyelvezet. Nem is követhetnénk el nagyobb hibát. Az iskolai közösség megszervezése mindenekelőtt azért nélkülözhetetlen, mert a tisztán a tanár és a tanuló személyes kapcsolatán alapuló pedagógia a tömegoktatás körülményei között egyszerűen nem működik. Nem áll módunkban megismerni az összes tanulót, és fizikai képtelenség mindenkinek a személyes problémáival komolyan foglalkozni. Pontosan ezzel szembesült Loránd Ferenc a Kertész utcában, amikor társaival együtt arra az elhatározásra jutott, hogy makarenskói alapon szervezik meg az iskola közösségét.

A továbbiakban a konkrét Kertész utcai megoldásoktól elszakadva – de reményeim szerint azok szelleméhez híven – megkísérlem általánosságban összefoglalni, hogy miért döntő jelentőségű az iskola közösségé szervezése a hátrányos helyzetű tanulók nevelési folyamatában.

a) A közösség mindenekelőtt identitást ad.

Ehhez persze arra van szükség, hogy a

²⁸ I. m. 46. o.

közösség jól működjön, sikeres legyen. A közösség által elért sikerek sikerélményt adnak a közösség összes tagjának.

- b) A közösség biztonságot ad. A hagyományos iskola rideg-formális világában a rosszul teljesítő tanuló könnyen válik elveszetté. A közösség viszont azt jelenti,

hogy mindig van valaki, aki odafigyel azokra, akiknek kicsúszik a talpuk alól a talaj, és ez a valaki nem feltétlenül a pedagógus. Ha van iskolai közösség, akkor a tanuló nem csavar a gépben, hanem ember, akit társak vesznek körül.

- c) A közösség követelményeket fogalmazhat meg tagjaival szemben, és ezzel a motiváció talán legfontosabb forrása lehet. A közösség által képviselt követelmények ereje lényegesen nagyobb lehet, mint a formális szervezet által kimértén adagolt elvárások. Valójában egy hátrányos helyzetű tanulókat tanító iskolában mindig az a kérdés, hogy egy iskolaellenes szubkultúra²⁹ alakul-e ki a tanulók körében, vagy egy tanulásra ösztönző légkör válik uralkodóvá. A közösség tudatos megszervezése elősegítheti az utóbbi lehetőség megvalósulását.

a közösség által képviselt követelmények ereje lényegesen nagyobb lehet, mint a formális szervezet által kimértén adagolt elvárások

- d) Alulmotivált iskolai közegben a fegyelem mindig központi problémává válik. Itt mindig a szabályokhoz való viszonyról van szó. Ha a szabályok nem kívülről adóttak, hanem a közösség saját szabályai, és ha betartásukat nem egy formális-bürokratikus hatalom, hanem

maga a közösség kéri számon, azaz ha a szabadság szüli a rendet, sokkal nagyobb esély van a nyugodt és békés oktatásra. Itt persze le kell szögezni, hogy a szemünk előtt – a Kertész utcai tapasztalatok nyomán – egy demokratikus önkormányzat lebeg,

amelynek tanulók és tanárok egyaránt tagjai.

Fejtegetéseimet abban a tézisben foglalnám össze, hogy Loránd Ferenc pedagógiája fölöttébb aktuális. Ez a pedagógia a szegények felemeléséről szól, a motivációt állítja az oktatás középpontjába, és legfőbb tanulsága, hogy az iskolai motiváció csak a nevelés révén teremthető meg. A nevelés pedig nem más, mint annak a gondolatnak a következetes megvalósítása, hogy „embereket tanítunk, nem pedig gépekbe programozunk be ismereteket”.³⁰

²⁹ V. ö. Paul Willis (2000): *A skacok – Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

³⁰ I. m. 48. o.

UGRAI JÁNOS

Szembenézni – eredményekkel és további feladatokkal

Néhány gondolat Loránd Ferenc nemzedékének örökségéről

1.

Alig néhány hónappal azután kerültem a miskolci neveléstudományi tanszékre, hogy Loránd Ferenc nyugdíjba vonult onnan. Néhány héttel munkába állásomat követően bonyolódott egy olyan beszélgetésbe, amelyben egy kiváló, mindenféle szakmai megnyilvánulásában elsőrangú gondolkodónak bizonyuló történész kollégámnak kellett bemutatnom új munkahelyemet. Amint soroltam, hogy kik dolgoznak nálunk, Mihály Ottó nevének közbeszólt: „Mihály Ottó? Az a Mihály Ottó, aki meg akarta szüntetni a történelmet? [sic!] Tiltakoztunk!” A beszélgetés e szálának itt hirtelen vége szakadt – megvallo, ma sem biztos, hogy tudnék erre a felvetésre gyorsan és hatékonyan reagálni.

A fenti történet másfél évtized múltán akkor jutott eszembe, amikor meglátam a Loránd Ferenc emlékének szentelt konferencia jobbára meglehetősen borús előadás címeit.³¹ Merthogy kavarognak bennem az érzések: a megélt és fentebb elbeszélt élmény rímel erre a szörnyen borús hangulatra, miközben meg tudom, tudni

vélem, milyen dicséretre méltó is Loránd Ferenc nemzedékének öröksége. Ez a tudás persze nem tudományos értelemben vett bizonyosság. Még igen alapos történeti kutatásoknak kell e témakörben kérdéseket felvetni és tisztázni, s nem utolsósorban hosszú évtizedeknek kell eltelnük az objektívabb látásmód megszilárdulásához. Ennek tükrében igyekszem gondolatokat, érzéseket rendszerezni – semmiképpen sem lépek fel tehát azzal az igénnyel, hogy az alábbi fejtegetést szaktudományos történeti elemzésként értelmezze az olvasó.

Az a pedagógiai és neveléstudományi hagyomány, amelyet Loránd és társai átadtak az őket követőknek, alapjaiban volt más, mint az azt megelőző korosztályé. Trencsényi László áttekintéséből fentebb láthatjuk, hogy a *Fényes szelek* élenjáró pedagógusainak milyen számottevő része járt be tragikus életpályát, s torkolltak az erőfeszítéseik sokszor szinte teljes kudarcba. Nyilván hasonló példákat könnyedén lehet említeni a holokauszt és a német megszállás idején gyermek- vagy kamasz-, a kommunista diktatúra idején pedig a legfogékonyabb fiatal felnőttkorban lévő

³¹ Ez az előadás is *Az innovációs korszak vége...* címet viselte eredetileg. Hogy ennek az írásnak más a címe, az üzenet a szerző részéről. Ezúton köszönöm meg Knausz Imrének és Trencsényi Lászlónak a szöveg véglegesítéséhez, pontosításához nyújtott segítségüket. (U. J.)

generáció esetében is. De a II. világháború táján született korosztály mégis-mégis maradandó eredményeket ért el.³²

Három fontos pontban összegezhetők e vívmányok. *Egyfelől* a tudomány és ahhoz kapcsolódóan a felsőoktatás oldaláról érdemes közelíteni a kérdéshez. A kommunista időszakban az egyetemek és pedagógusképző főiskolák pedagógiai tanszékein a dogmatikus marxizmus-leninizmus csapdájába

szorított szakma az 1970-es évektől kezdve lélegezhetett fel. A politikailag jól kontrollálható, a kilengések szankcionálását megkönnyítő intézményi homogenitás fokozatosan megbomlott. A tantervelméleti, valamint mérés-értékelési területen a tudományos kapcsolatfelvétellel együtt járó nemzetközi nyitás, továbbá a szociológusokkal és kisebb részben a pszichológusokkal való intenzív együttműködés kereteinek megeremése révén a hazai neveléstudományi kutatás kitört a karenténből. Sorra születtek a tanítás és az iskola reformját célzó kezdeményezések, indultak kísérletek, melyek a felsőoktatásban is új értelmezési lehetőségeket kínáltak a hivatalos paradigmával szemben.

Báthory Zoltán *Maratoni reform* című könyvében hosszan tárgyalja az 1970-es

sorra születtek a tanítás és az iskola reformját célzó kezdeményezések, indultak kísérletek

megtört a kommunista tantervpolitika uniformizáltsága

évek nyitásának korszakos állomásait. Egyrészt kialakult egy egyre komolyabb nemzetközi rálátással, külföldi kapcsolatrendszerrel rendelkező szakértői-kutatói kör. Az oktatáskutatók a térségben sehol

máshol nem tapasztalható mozgástérhez jutottak. Idővel gyakorlatilag a rendszer egészét kritizálhatták. A pártállamon belül több, egymással is konkuráló, s éppen ezért a szabad gondolkodás

mind több csatornáját kiaknázó fórumot (intézetet, szakmai szervezetet, folyóiratot) teremtettek maguknak.³³ A '80-as évekre a nyugati kapcsolatok mindennaposak, megerősödött egy olyan szakértői generáció, amelynek tagjai már nemzetközi kutatói projektekben dolgozhattak.

A kutatók mellett teret kaptak az első pedagógiai kísérletezők, akiknek köszönhetően megtört a kommunista tantervpolitika uniformizáltsága. Olyannyira, hogy a rendszerváltás előestéjén működhettek

alternatív iskolák.³⁴ Erre az oktatáskutató–szakértő, illetve pedagógiai fejlesztő elitre jellemző, hogy tagjai döntően nem az egyetemeken működtek, erőfeszítéseik nem ott koncentráálódtak. A pedagógiai reformdiskurzus a felsőoktatáson kívül tört magának utat. Eközben az egyete-

³² E ponton egy nem túl hosszú, de tekintélyes névsort húzok ki az eredeti szövegből. Ahányan olvasták, annyian fűztek markáns megjegyzést egyes, a listában szereplő vagy onnan hiányzó személyekhez. Ha közvetlen ismerősimet így felkavarta ez a megoldás, nem várhatom, hogy a T. Olvasó ne értse félre a névsorral a mondandómat. Azt a mondanivalót, amit pedig sokkal lényegesebbnek érzek annál, minthogy ki és miért szerepel vagy épp hiányzik a felsorolásból. (U. J.)

³³ Az iskolakritika ürügyén általánosabb rendszerkritikát nyújt különösen Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest; Andor Mihály: Dolgozat az iskoláról. In: *Mozgó Világ*, 1980. 12. sz. 5–21.; *Mozgó Világ*, 1981. 1. sz. 16–31.

³⁴ Báthory Zoltán: *A maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története 1972–2000*. Ökonet. Budapest, 2001. 83–88. Mihály Ottó: Fordulat és pedagógia. In: Mihály Ottó (1999): *Az emberi minőség esélyei*, Okker Kiadó, Budapest. 234–279.

mi pedagógiai tanszékek, s különösen a pedagógiai főiskolák lényegesen zártabb rendszerben, szigorúbb ellenőrzés alatt, nem a nyugati típusú modernizálódás jegyében szervezett–irányított oktatói rekrutáció mentén végezték a munkájukat. Miközben a formálódó oktatáskutatói kör nyugati konferenciákra járhatott, a pedagógiai innovátorok pedig egyre messzebbre merészkedhettek a fő csapásiránytól, a pedagógusképzésben inkább még csak kvázi rejtett tantervi logikában, legfeljebb csak melléktárgyak erejéig kerülhetett sor a progresszívebb gondolatok, ismeretek közvetítésére.

Ebben csak a rendszerváltást követően állt be változás. A két szféra meglehetősen gyorsasággal kezdett el napi szinten együttműködni, együtt élni. Volt olyan kutató, aki egy tudományegyetem pedagógiai tanszékére kerülve néhány esztendő alatt alaposan megfiatalította a személyi állományt, a korábbi évtizedek „alternatív tudományoságában” dolgozó szakembereket vett fel, tankönyvet írt, tankönyv- és éves konferenciasorozatot indított el, doktori iskolát alapított, átszervezte a nemzetközi kapcsolatokat is. Többen új tanszékek alapítására, szellemiségük intézményi képviseletére kaptak lehetőséget – közéjük tartozik Loránd Ferenc is.

Az egyetemi térnyerés mellett az akadémiai szférában is markáns szerephez jutottak e hosszan elhúzódó fordulat képviselői. A neveléstudomány (sokszor oktatáskutatás néven) hamarosan számos stabil szaktudományos folyóirattal, éves nagy konferenciákkal, fontos kiadványsorozatokkal (gondoljunk csak a *Jelentés*

a magyar közoktatásról köteteire)³⁵, befolyásos akadémiai doktorokkal rendelkező, stabil diszciplinává érik. Immár nem divat az egyetemeken dogmatikusságuk miatt becsmérelni a pedagógiai tanszékeket.

A szaktudományos közeg megdolgozásán kívül ennek a pedagógiai–neveléstudományi kutató–fejlesztő generációnak az idején vált az iskola ismét a széles nyilvánosság előtt is közügyggyé. *Ez a másik* fontos vívmány. Nyilvánvalóan nem érhetek volna el ezen a területen hatékony

eredményeket, ha nem szövetkeznek a szociológusokkal (pl. Andor Mihály, Ferge Zsuzsa, Gazsó Ferenc), s nem támogatják a gyermekközpontú pedagógiai gondolkodást felvállaló pszichológusokat (pl. Ranschburg Jenő,

Vekerdy Tamás). A rendszerváltást megelőző idők szellemi mozgolódásaihoz való kapcsolódás eredményeként a nyugatias (dominánsan angolszász) gondolkodású új generáció nemcsak a tudományos, hanem a társadalompolitikai diskurzust is az iskolareform, a pedagógiai innovációk szolgálatába tudta állítani. Ha egyszer neveléstörténészként majd valaki visszatekint az 1980–90-es évekre, azt láthatja, hogy a hazai iskolázás és pedagógiai gondolkodás kiemelkedő időszakait idéző gyakorisággal és mélységgel került sor vitasorozatokra, jelentek meg esszék, az olvasóközönséget igényesen orientáló tanulmányok, szakmai hozzászólások. Az iskola – ellentétben a mai helyzettel – nem a feloldhatatlan ellentmondásokkal szembesítő, épp ezért javíthatatlan, kötelező rossznak, hanem a társadalmi megújulást magában hordozó, a közös ígéretét adó lehetőségnak volt a

immár nem divat
az egyetemeken
dogmatikusságuk miatt
becsmérelni a pedagógiai
tanszékeket

35 Jelentés a magyar közoktatásról (1997; 2000; 2003; 2006; 2010) Elektronikusan elérhetőek itt: <http://ofi.hu/jelentes-magyar-kozoktatasarol>

szinonimája. Hogy a kétségtelenül igen sokféle működési problémával terhelt iskola nem vált már harminc éve szitokszóvá, az ennek a sokrétű innovációs hittel, reménnyel megáldott generációnak – s persze a rendszerváltás körüli illúzióknak – volt köszönhető.

Végül, *harmadikként* azt érdemes leszögezni, hogy ennek a nemzedéknek módjában állt a tudományos közegben el-sajátított, kidolgozott, sokszor nemzetközi szintén is ütköztetett koncepciók megvalósítása is. A rendszerváltás körüli időkben oktatáskutató szakutódások kerültek közvetlen kormányzati pozíciókba (pl. Báthory Zoltán, Benedek András). Politikai tanácsadói és a szakmapolitikai döntéshozatalat segítő háttértevékenység, szakértői fejlesztői feladat pedig mindenkinek jutott, aki nem zárkózott el tőlük. Anélkül jutottak ilyen lehetőséghez, hogy bármelyikőjüknek ab ovo, csupán a felkérés elfogadásával a ma megszokott vádakkal kellett volna szembesülniük, miszerint megpörkölődtek a pártok által, feladták szakmai integritásukat. Mások konkrét iskolakísérletekhez, innovációs programok terjesztéséhez járulhattak hozzá közvetlenül, sokszor élharcosként – közéjük tartozott Loránd Ferenc is. Az eredmények sem maradtak el: az aktív szerepvállalás nyomán az 1980-as években felvázolt nagy ívű oktatási reform csaknem maradéktalanul megvalósult. Plurálissá vált a közoktatás, eltűnt a tantervi-tankönyvi uniformitás, kinyíltak az egyetemek kapui, s az oktatási rendszer minden szintjén dominánssá vált a demokratikus hangvétel, az érintett szereplők jogainak tiszteletben tartásán alapuló berendezkedés.

Mindezekkel nagyszerű dolog szembenézni.

2.

Sajnos azonban azzal is szembe kell nézni, hogy harminc év alatt nem lett jobb az iskola. Az oktatás színvonala nem javult. Az iskolai hangulat sokat romlott. A szelekciós mechanizmusok – jórészt az 1990-es években már tisztán körvonalazható tendenciák szerint – durván felerősödtek. Azóta katasztrofálissá nőtt az iskola és a tanulók közötti generációs, kulturális, digitális stb. értelemben vett szakadék. Az a bizonyos

„maratoni reform” végül elbukni látszik. A NAT eleinte szitokszóvá vált, majd – meglehetősen érdekes módon – rögzült ugyan a köznapi szóhasználatban, de már egy tel-

jesen más, az eredetivel szöges ellentétben álló értelemben.

Szembe kell néznünk azzal, hogy ennek az igen sokra jutó generációnak a még életben lévő tagjai valószínűleg messze nem elégedettek saját korosztályuk eredményességével.

Nyilván nem tudom a miértekre a válaszokat. Bizonyosan sokféle kisebb–nagyobb tényező együttállása alakította így a folyamatokat. Olyan tényezők sokaságáról is beszélhetünk, amelyek teljesen kívül estek, esnek a pedagógia, az iskola, a neveléstudomány hatósugarán. És persze szép számmal lehetnek olyanok is, amelyek nem. Amelyekben lehetett volna, vagy egyenesen muszáj lett volna másként lépni. Sosem lehet a „mi lett volna, ha?”, meg a „mit kellett volna másként tennünk, hogy?” kérdésekre kielégítő választ adni.

Talán azonban a „mire lenne feltétlenül szükség?” kérdésre lehet érvényes feleleteket adni. E ponton utalok vissza a történész kollégával való beszélgetésre. Rögzíthetjük: ez a minden tekintetben nagyszerű, saját szakmájában a multi- és interdiszciplinaritás, a széles körű ko-

azzal is szembe kell nézni,
hogy harminc év alatt nem
lett jobb az iskola

operáció és a kiemelkedő színvonalú (ön) reflexió elvét érvényesítő, a legkorszerűbb digitális eszközöket és alkalmazásokat felhasználó szaktudós igen leegyszerűsítő, egyes szereplőket akár démonizáló módon gondolkodik és beszél az iskolázásról. Ráadásul ilyen irányú elképzeléseit módja van meghatározó tudománypolitikai érdekként artikulálni és érvényesíteni is.

Ez persze nincs jól. Ez a más területen kiváló felkészültségű szakember magától értetődő igényt formál egy olyan iskolakép megvalósítására, fenntartására, amely szükségszerűen feloldhatatlan ellentétek mentén írható le. Ő, aki egy meghatározó tudományban kiemelkedően sikeressé vált, nagy valószínűséggel a tudományos logikában szervezett tananyagra, enciklopédikus ismeretekre alapozott, erőteljes szelekciós mechanizmusokkal jellemezhető iskolában – könnyen elképzelhető, hogy egyenesen valamelyik országos hírű elitiskolában – nevelkedett, s ebben a környezetben jutott előre, magasra. Azt nyilván látja, hogy az ő sikeressége egykori óvódás vagy kisiskolás társai körében kivételes.

De ennek okait nem kutatja, vagy ha igen, akkor sem merül fel benne, hogy éppen az iskola belső összetétele, tartalmi és szerkezeti adottságai nyithatják nagyra az ollót a sikeres és a rendre kudarcot megélt diákok között. A pedagógiai és oktatáskutatók elmúlt évtizedeinek vizsgálati eredményeivel, az iskolázással kapcsolatos neveléstudományi paradigmaváltás főbb elemeivel nemigen találkozott. Ez nem is csoda, hisz egész életét a magas kultúra különböző szinterein (elitiskola, elitegyetem, akadémiai szféra, nemzetközi fórumok, kutatóhelyek) élte le.

Miként is várhatnánk el, hogy egy kiemelkedő akadémikus történész, irodalmár, matematikus, fizikus, orvosprofesszor, földrajztudós stb. tisztában legyen a '30-as években született neveléstudós–pedagógus generáció felismeréseivel? Nyilván csak abban az esetben várható áttörés, ha a pedagógia, a neveléstudomány oldaláról átfogó, koncepciózus munkába fogunk. Ha módszeresen keressük a közös kutatási lehetőségeket, ha ösztönözzük a szakmapolitikai célzatú, a különböző tudományágaknak a hivataltól és érdeklődéstől bevonható képviselőivel való egyeztetéseket, pódiumbeszélgetéseket, nyilvános vitákat. Ha felpozícionáljuk a tudományos közélet diskurzusát – és ennek a párbeszédnek a fókuszába a következő generációk sorsát, s ezen keresztül az iskolázást, a pedagógiai kérdéseket állítjuk.

A feladat nem megspórolható. Láthatjuk, hogy a különböző szak tudományok képviselői milyen aktívak minden tankönyvi és tantervi reformfázisban, milyen határozott igényük van arra, hogy – lehetőleg

külön tantárgyként – „lássák” a saját tudományukat a közoktatás programjában. Ez az igény az iskola formálására nyilván nem fog eltűnni. Ezen igény fenntartására meg is van mindenféle szakmai és erkölcsi alapja a szaktudományok képviselőinek. Akkor is, ha csaknem mindegyikjük súlyos tévedéseket vél igaznak az iskolával kapcsolatban.

A feladat nem lehetetlen. Ha egyes tudományágak szintjén végigtekintünk az elmúlt évtizedek hazai tendenciáin, a neveléstudomány megújulásához hasonló nagyszerű eredményeket láthatunk szinte minden diszciplína esetében. Nem hiszem,

a párbeszédnek a fókuszába a következő generációk sorsát, s ezen keresztül az iskolázást, a pedagógiai kérdéseket állítjuk

hogy egy kiváló szaktudóst, aki saját tudományterületén nemzetközi kooperációkban dolgozik, infokommunikációs eszközöket és technológiákat alkalmaz, s munkájának napi gyakorlata a tudományközi megközelítés, nem idegen tőle a népszerűsítő tudományos közírói tevékenység, érzékeny a társadalmi–gazdasági szükségszerűségek iránt, ne lehetne termékeny párbeszédbe bevonni. Egy olyan dialógusba, amelynek során megérti, hogy a pedagógiai és oktatáskutatók sem akarnak mást, csak az iskola szintjén egy érthetőbb, érdekesebb, élménydúsabb, a 21. század kihívásainak megfelelő oktatást, amely a szövegértés, a kombinációs készségek, a kommunikáció, a kreativitás, a lelkesedés és munkaszeretet stb. javítása, fokozása révén végső soron a tudományos utánpótlás minőségét is javítja.

A feladat adott, ráadásul sürgető. Loránd Ferenc és nemzedéke elérte, hogy volna mit mondanunk más tudományágak képviselőinek – s azt is elérte, hogy egy-egy egyetemen nem páriaként, lenézett

miért nem működik a 21.
században a 20. század
iskolája

„pedagógusként” kell közlekednie a pedagógiai tanszék oktatóinak, akiket így idővel bizonyosan nemcsak meghallgatnának, hanem hallgatnának is rájuk. S a nemzedék legjava – ebben a miskolci tanszékalapító atyák alighanem élen jártak – közvetlen utat talált az autonómiájukat kereső, vagy autonóm helyzetükben önmagukat

kereső közoktatási intézményekhez is. A helyi innovációk ösztönzőivé, értő–reflektáló segítőivé válhattak.

E ponton előbb a tudományos elit különböző szereplőinek, majd ezt

követően újabb társadalmi csoportoknak kell elmagyaráznunk azt, hogy miért nem működik a 21. században a 20. század iskolája, s mi mivel függ szorosan össze e kudarcbalmazban – s milyen feltétlenül szükséges lépések következnek mindebből. Ez a kifejezetten pedagógiai, tanuláslélektani, ismeretelméleti alapú nagy társadalmi párbeszéd eddig elmaradt.

Szembe kell nézni azzal, hogy ez már a pedagógiai és oktatáskutatók következő korosztályainak a feladata.

RADÓ PÉTER

A rendszerszintű iskolakritika felmorzsolódása

A RENDSZERSZINTŰ ISKOLAKRITIKA KELETKEZÉSE

A magyar gondolkodástörténet egyik leg-erősebb és legtermékenyebb hagyománya a baloldali kritikai értelmiségi hagyomány. Ez a hagyomány nem csupán intellektuális és szakmai teljesítményén keresztül gyakorolt nagy hatást. 1979 után a „keményvonalas” kommunista rendszer fokozatos és lassú felbomlása teret nyitott az óvatos, direkt módon nem politikai rendszerkritika számára. Ennek egyik – relatíve veszélytelen – terepe az oktatás, az „iskolakritika” volt. Az iskolák, illetve az iskolák közvetlen irányításának mikrokozmosza tökéletesen modellálta a megvalósult szocializmus minden betegségét és torz jellegzetességét. Az emberközpontú és esélyegyenlőséget középpontba állító baloldali értékek és a szocializmus iskolarendszerének gyermekellenessége, irracionális működési módja közötti hatalmas szakadék feltárása a pedagógia, szociológia és szociográfia egyik legtermékenyebb központi témája lett. Az „iskolakritika” tehát egy baloldali értelmiségi hagyományból nőtt ki, s mivel az iskolakritika alig rejtett rendszerkritika volt, ez az intellektuális hagyomány készítette elő a későbbi konzervatívok és liberálisok jelentős részének a gondolkodását is.

A baloldali iskolakritika teljesítményét két dolog alapozta meg. Az egyik a nem-

zetközi látókör. A nyolcvanas években az idegen nyelvi kompetenciákkal rendelkező oktatáskutatók egyre nyitottabb környezetben dolgozhattak. Konferenciákra utazhattak, és intézményeiken keresztül hozzájutottak olyan külföldi folyóiratokhoz és könyvekhez, melyek rálátást biztosítottak a korszak nemzetközi oktatástudományának eredményeire. Ez a nemzetközi tudás nem volt feltétlenül rendszerezett és megemésztett. (Ne felejtjük el, az OECD és az Európai Unió oktatási információ- és

tudásmenedzsmentje még nem létezett.) A nemzetközi összehasonlító kutatásokban való részvétel továbbra is korlátozott volt, de a dán, német és brit „példák” akár felszínes ismerete is nemzetközi referenciákat szolgáltatott. E referenciák sokszor

amolyan helyettesítőként, jövőképpótlékként működtek. A másik fontos fejlemény az empirikus, főleg szociológiai kutatások számának gyarapodása volt, ami hidat teremtett a praxis és az elméleti gondolkodás között.

A nyolcvanas évek sajátos körülményei között bizonyos értelemben divattá vált az oktatással foglalkozni. Az iskola világának kritikája a rendszer egészének pedagógiai víziókon alapuló kritikájává vált, az „alternativitás” politikai jelentésárnyalatot kapott. Az alternatív pedagógiák, az alternatív iskola, az iskolakísérletek és a szerkezetváltó iskolák az értelmiségi önmegvalósítás terepévé váltak. Az egyre

az alternatív pedagógiák,
az alternatív iskola, az
iskolakísérletek és a
szerkezetváltó iskolák az
értelmiségi önmegvalósítás
terepévé váltak

erőtlenebb politikai kontroll lehetővé tette az alternativitás kis szigeteinek kialakulását. A szocialista frazeológia máza alatt valódi szakmai viták zajlottak, a rendszerkritika pedig beszívargott az egyre szélesebb politikai szűrkezónába is. Ez tette lehetővé 1985-ben egy olyan közoktatási törvény elfogadását, ami megerősítette az iskolai autonómiát.

RENDSZERVÁLTÁS UTÁN: A REFLEXIÓ INTÉZMÉNYESÜLÉSE

A rendszerváltáskor a pedagógiai szakma elitje soha nem látott közpolitikai befolyást szerzett. A rendszerváltó pártok lényegében

értelmiségi pártok voltak, kevés kivétellel az értelmiségi eliten belüli értékek, társadalmi helyzetek, családi hagyományok és személyes kapcsolathálózatok mentén kialakuló törésvonalakat képezték le. E pártok egyikének sem volt ki-

érlelt oktatáspolitikai víziója; a közoktatás rendszere pusztán alkalmazkodott a rendszerváltás nagy intézményi-strukturális átalakításához, anélkül, hogy ennek aktív szereplője és alakítója lett volna. Az oktatáspolitikai alternatívák egy ezzel párhuzamos történetben formálódtak: a nemzeti alaptanterv körüli vitákban. A rendszerváltó pártok oktatáspolitikáját egész egyszerűen az határozta meg, hogy az oktatáskutató elit tagjai mely pártokhoz csapódtak hozzá.

A rendszerváltás után a kritikai reflexió az oktatásban intézményesült. Kiépültek a nyílt politikacsinálás intézményi, helyi és rendszerszintű mechanizmusai. Az oktatáskutató elit hatalmas befolyását szemlélteti, hogy az intézményesült oktatáspolitikai konzultációs mechanizmusok közül nem

a legfontosabb érdekcsoportok képviselőt biztosító Közoktatás-politikai Tanács vagy a háromoldalú érdekegyeztetés kapta a legerősebb jogosítványokat, hanem a miniszter pedagógiai tanácsadó testülete, az Országos Köznevelési Tanács. E konzultatív testületek mellett a '90-es évek közepén létrejöttek az első elemzéseken alapuló középtávú stratégiák, elindultak a rendszeres tanulói teljesítménymérések, az OKI elindította a *Jelentés a magyar közoktatásról* sorozatot, miközben a Soros Alapítvány *Önfejlesztő iskolák* programja megalapozta a későbbi iskolafejlesztések modelljét. A helyi tantervek elkészítése során – legalábbis jogilag – minden iskola „alternatív” iskolává vált.

A kutatásokon alapuló iskolakritika

intézményesülése és az oktatáskutató elit rendkívüli oktatáspolitikai befolyása a szociológia és a pedagógia termékeny együttműködésén (az előbbi dominanciáján) alapult. Ezzel együtt a neveléstudomány képviselői sajátos szerep-

zavarba kerültek: a pedagógia kinyilvánította az illetékességét a közoktatás olyan, a tanítási-tanulási folyamathoz és az iskolák belső világához csak lazán kapcsolódó területeivel kapcsolatban is, mint például az irányítás vagy a finanszírozás rendszere. Mindeközben a tantervi és iskolai gyakorlatok rendszeres kutatása („obszerváció”) nem alakult ki, az iskola „fekete doboz” maradt. Ez a kiterjesztett pedagógiai szemléletmód határozta meg az oktatáspolitikai tartalmát; az oktatáspolitikát a tantervek fetisizálása, a – főleg továbbképzésen alapuló – pedagógiai fejlesztés és innováció, és általában a fejlesztő célú eszközök alkalmazása jellemezte. Az 1998-as kormányváltás mindebben fordulatot hozott: a politika önállósult, és „leváltotta” a nyolcvanas

a tantervi és iskolai gyakorlatok rendszeres kutatása („obszerváció”) nem alakult ki, az iskola „fekete doboz” maradt

évek pedagógiai elitjét, amely a korábban élvezett meghatározó befolyását soha nem nyerte vissza. Az oktatáspolitikai fősodrába olyan eszközök kerültek, melyek már nem a nyolcvanas évek pedagógiai vitái által kijelölt napirenden, hanem az ezredforduló európai oktatáspolitikai napirendjén alapultak, mint például a tanulói teljesítmények teljes körű rendszeres mérése vagy a minőségbiztosítás.

2002 UTÁN: A REFLEXIÓ DIVERZIFIKÁCIÓJA ÉS A FEJLESZTŐ- IPAR URALMA

2002 után folytatódott a korábbi kutatói-értelmiségi iskolakritika intézményesülése és diverzifikációja. A korábbi „iskolakritika” helyébe teljesen az oktatási rendszer autonóm szereplőinek intézményesült ön-reflexiója lépett. A Comenius program alapján az önértékelésen alapuló minőség-irányítás minden iskola kötelező feladata lett, melyet ugyan kevés iskola vett komolyan, de legalább mindenkivel szemben elvárás lett az intézményi szintű önreflexió. Tovább fejlődött a fenntartói és területi (regionális) tervezés rendszere, és kiterjedtebbé váltak a fejlesztés tudásháttérét biztosítani hivatott kutatások. Ezzel párhuzamosan felerősödött az oktatáspolitikai nemzetközi dimenziójának hatása. Az OECD összehasonlító mérései és elemzései, valamint az Európai Unió önálló területté váló oktatáspolitikája Magyarországon is az oktatásügy legfontosabb referenciájává vált. Mindezek hatására a hazai közoktatás-politikában is uralkodóvá vált a tanulási eredményeken alapuló megközelítés, ami tartalmi értelemben szinte teljesen felülírta a nyolcvanas évek iskolakritikájának központi témáit.

Az ezredforduló utáni évtized másik fontos fejleménye, hogy a közoktatásról szóló reflexió szakmailag is tovább diverzifikálódott. A pedagógiai és a szociológiai megközelítés mellett egyre nagyobb szerepet játszottak az oktatásgazdaságtannal, a közpolitikai elemzéssel, a programértékeléssel és a tanulói teljesítményméréssel foglalkozó szakértők. Mivel azonban az OKI (később OFI) oktatáspolitikát informáló tudásmenedzsment-tevékenysége 2006-tól folyamatosan gyengült, a különböző szakmai körök közötti kommunikáció erőtlen maradt.

A 2002–2010 közötti időszak legfontosabb jellegzetessége az oktatáspolitikát helyettesítő fejlesztőipar felduzzadása volt. A korábban ismeretlen mértékben a közoktatásba áramló fejlesztési források felhasználása teljesen beszippantotta a neveléstudományi szakmát, a kutatásokon alapuló autonóm reflexió helyébe a fejlesztési programokban való részvétel, jobb esetben a fejlesztések közvetlen tudásháttérének kielégítése lépett. Ebben az időszakban még voltak nagy empirikus kutatások, de pedagógiai-iskolai kutatások alig, az OFI obszerváció-kísérletei nem váltak kiérlelt, szakmailag fejlődőképes és stabil rendszerré, az iskola továbbra is „fekete doboz” maradt. Mivel a nagy fejlesztési programok menedzselése nem csupán szakmai-pedagógiai tudást, de legalább ennyire fejlesztési technikai tudást is igényelt, a fejlesztőipar uralma egyúttal generációváltást is jelentett. A fejlesztő rendszer peremén megmaradtak ugyan az „alternatív pedagógiai kísérletek” kis szigetei, az oktatáspolitikára és a fejlesztő rendszer fősodrára azonban ezek nem gyakoroltak hatást. A hagyományos kritikai gondolkodás befolyását jelentős mértékben korlátozta az egyre inkább ipari méreteket öltő korrupció és – ettől nem teljesen függetlenül – a növekvő direkt politikai kontroll is.

2010 UTÁN: A REFLEXIÓ MEGFOJTÁSA

Az iskolák működéséről szóló, tényeken alapuló reflexió a rendszerváltást követő két évtizedben tehát egyre inkább intézményesült, és az oktatáskutató elit intellektuális elfoglaltságából a rendszer minden szereplőjére kiterjesztett, a működés-működtetés, tervezés és fejlesztés alapjául szolgáló szervezett tevékenységgé vált. Ezt a rendszert a 2010 utáni időszak totális politikai kontrollja és a nemzetközi fősodor elleni államkonzervatív lázadás teljesen felszámolta. Az államosítás, a bürokratikus adminisztratív irányítási modell bevezetése, a piaci szereplők teljes kiszorítása és minden autonóm működési mód felszámolása egyben a kritikai reflexió intézményeinek és mechanizmusainak felszámolásával járt. Megszűntek a nyílt és intézményesült oktatáspolitikai konzultáció fórumai, az irányítás minden szintjén megszűnt minden közép- és hosszútávú tervezés, a döntések előkészítésének folyamata tökéletesen átláthatatlanná változott. A kutató-fejlesztő intézmények – korábban kezdődött – lepusztítása teljessé vált, a még mindig jelentős kutatást-fejlesztést szolgáló uniós források csupán lebutított, senki által fel nem használt dokumentumtömeget teremtettek. 2013 januárja óta csak a KLIK engedélyével lehet kutatni az iskolákban, ami lényegében végképp felszámolta az oktatáskutatást. És ami a legfontosabb: az iskolai szakmai és intézményi autonómia felszámolása megszüntette az intézményi önértékelésen alapuló problémamegoldó fejlesztés kötelezettségét. Az önreflexió helyébe egy túlméretezett külső adminisztratív ellenőrzési rendszer lépett. Végül, az oktatáspolitikai-alkotás nemzetközi referenciái is tökéletesen súlytalanná váltak, a Bizottság által a magyar kormányra kényszerített tervezési

kötelezettségek az oktatáspolitikai stratégiai tervezés paródiái voltak csupán.

A gyorsan és brutális hatékonysággal kiépült államkonzervatív rendszerben tehát gyakorlatilag megszűnt az oktatáskutatás és elhalt az oktatásról szóló nyilvános reflexió. Ebben az is közrejátszott, hogy a pedagógiai-oktatáskutató szakma egy része uniós forrásokból finanszírozott programokban együttműködött a kormánnyal, és közreműködött az új központosított irányítási, szakmai ellenőrzési, minősítési, tartalmi szabályozási és tankönyvkiadási rendszer létrehozásában és működtetésében. (A nevüket persze kevesen adták hozzá.) Mások – néhány tiszteletet parancsoló kivételtől eltekintve – meglapultak. Ez lehetővé tette, hogy az államosított rendszerrel szembeni gyenge szakmai ellenállást és bármilyen kritikai elemzést pártpolitikai kötődésű ellenzékiiségként tüntessen fel a kormányzat. Meglepő módon a kutatói-szakértői szakma kritikai megszólalásai még akkor sem erősödtek fel, amikor pedagógusok tízezrei tüntettek az utcán. Azon kevesek közül, akik 2010 óta folyamatosan gyakorolják az autonóm kritikai reflexió jogát, a legtöbben a hetvenes-nyolcvanas évek megvalósult szocializmusának nagy harcait vívják újra, és a negyed századdal ezelőtti rendszerváltás éveinek kérdéseit emésztik.

LESZ-E ÚJRA RENDSZERSZINTŰ ISKOLAKRITIKA?

Az államkonzervatív rendszer sok tekintetben helyreállította az államszocializmus körülményeit. Ennek ellenére a nyolcvanas évekre jellemző baloldali iskolakritika nem éled majd újra, mégpedig számos különböző okból nem. Például azért, mert bár az (új)baloldali diskurzust egy fiatal nemze-

dék újraéleszti, azt a szinte hegemon pozíciót, amit a nyolcvanas években élvezett, nem tudja helyreállítani. A baloldali kritikai gondolkodás csupán egyike lesz a számos politikai szubkultúrának. Egy másik ok az, hogy a rendszerkritika jórészt már közpolitikai és nem pedagógiai diskurzusba ágyazva zajlik. A Hálózat a Tanszabadságért által 2012-ben elfogadott oktatáspolitikai alapelvek például nem pusztán az iskolai autonómia helyreállítását, hanem az autonómia és elszámoltathatóság kettősségét állítják a középpontba.

A pedagógiai „alternativitás” világának is vége. Oktatáskutatók között a konstruktivista neveléstudományi paradigma gyakorlatilag uralkodóvá vált, ma már szinte senki nem meri bevallani, ha nem konstruktivista. Ennek azonban sem az oktatáspolitikára, sem pedig az iskolai pedagógiai praxisra nincs komoly hatása. Az intézményi autonómia miatt az „alternativitás” már a kilencvenes években

értelmét veszítette, és az államkonzervatív oktatási rendszer lebontása után megint nem lesz értelme. Végül pedig a pedagógia uralkodó témái ma már a régi „perifériák”: digitális kompetencia, globalizáció, gender, romák, inklúzió, illetve a bevándorlók oktatása. Ez alapvetően már nem a nyolcvanas évek napirendje.

A baloldali „iskolakritika” tehát halott, s nem is kell törekedni az újraélesztésére. Amire törekedni kellene, az sokkal inkább az egész rendszer, annak minden szereplője önreflexiós képességének helyreállítása és erősítése. A neveléstudománynak nem új hősökre és váteszeke van szüksége, hanem olyan intézményekre, amelyek képesek kielégíteni a pedagógusok, fejlesztők, szakmai szolgáltatók, oktatásirányítók és oktatáspolitikai szereplők tudásigényét. A neveléstudománynak vissza kellene találnia az iskolák és a tantermek világához.



Jelenet a Pesti Magyar Színiakadémia március 15-i ünnepi előadásából

Kerekasztal-beszélgetés Loránd Ferenc szellemi örökségéről³⁶

A konferencia előadásait követően beszélgetőkörben ültek össze az egykori barátok, kollégák. A beszélgetésnek nem volt előírt témaköre, szabadon szólaltak meg a résztvevők.

Bernáth József pécsi egyetemi tanár levele nyitotta az emlékezések sorát. A professzor áttekintette a lorándi életmű fontos mozzanatait, mely az ő kortársi pályájával

is egybefonódott. Ezt követően Hortobágyi Katalin olvasott fel néhány gyermekkori dokumentumot, melyek a vészkorszak árnyékában, a felszabadulás lelkületében eszmélkedő gyermek, majd ifjú jellegzetes, a későbbi, érett Lorándot idéző lenyomatai. Ezek közül felidézzük az 1940. április 21-én íródott versét, Loránd Ferenc ekkor kilenc és fél éves volt.

Az öreg tolvaj

*Egy öregot visznek a csendörök
Épp akkor fogták el, mikor lopott
Bámulják őt mostan a gyerkőcök
Pedig ruhája is nagyon kopott.*

*A két kezét bilincsekbe verik
Nem hallgatják vallomását rögtön
Először a szegényt kinevetik
Mint sínylődik a sötét tömlőcön.*

*És mikor a bírák elé kerül
Szigorúan néznek rá, hogy féljen
S aztán felszólítják kegyetlenül
Hogy most csakis igazat beszéljen.*

*„Szegény vagyok, piszkos öregember
De mégis vannak, akik imádnak
Van egy nő és három piciny gyermek
Kik este otthon kenyérre várnak.*

*Nem volt pénzem, hogy borotválkozzam
Nem volt annyi, hogy ruhát vehessek
Ilyen piszkosan hogy ajánlkozzam?
Bármi munkát így hogyan keressek?*

*Ahová csak mentem, ott leköptek
Ahová beléptem, kinevettek
A piszkos helyekről is kilöktek.
Mondják urak, pénzt így hogy keressek?*

*És minden este, ha haza megyek
Sovány, éhező arcokat látok
Csak kenyérért sírnak a gyerekek
Így élnek ők, akiket imádnak.*

*Megpróbáltam én mindent megtenni
Nem henyéltem, munka után néztem
De nem tudtak szegények mit enni
S ily módon a bűn útjára léptem.*

*És most itt állok. Itt vagyok bűnösen
S ők odahaza ételért sírnak.
Nem segíti őket már senki sem
Éheznek tovább, amíg csak bírnak.”*

*Kegyelmet kap – szólt a bíró – és kenyeret
Ne éhezzenek többé a gyerekek!
Pénzt adok, hogy ruhát vegyen magának
S kenyeret kereshessen a családnak.*

³⁴ A beszélgetés moderátora és az összefoglaló jegyzet készítője: Trencsényi László

A család több tagja is megszólalt, Loránd Gergely, az unoka, nagyapja morális helytállását idézte fel, felesége, Loránd Vera elmondta, hogy az „önreflexió kötelességét” tanulta Loránd Ferencről.

Makai Éva, aki a Róbert Károly körúti nevelőintézetben volt munkatársa, felidézte a közös küzdőtárs, Templom Józsefné emlékét, majd a „Róbert-sztori” tanulságairól szólt: a gyermeki jogok, a tanulói részvétel, a diákönkormányzat nélkülözhetetlenségéről. Szigeti Lajos komlói tanár a piacgazdaság igényelte új emberkép megvalósításáról beszélt, elmondta, hogy egy ilyen iskola alapításához, működtetéséhez kapott nélkülözhetetlen segítséget Lorándtól. Mészárosné Segesdi Zsuzsa a kaposvári Toldi Iskola (Szentlőrinc követő iskolája) „tündökléséről és bukásáról” szólt drámaian. A közös alkotás, a közös innováció élményéről beszéltek a salgótarjáni Petőfi Iskola (az *Iskolatársulás* 12 tagja) egykori tanárai, igazgatója, Czene Gyula és Diósiné Taracsák Judit.

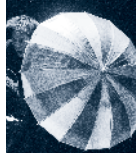
Neubauer István „szervezett szülő” a magyar pedagógiai progresszió kiemelkedő jelentőségét, s benne Loránd szerepét méltatta. Kraiciné Szokoly Mária egyetemi oktató, andragógus az iránymutató egykori hősök iránti hiányérzetről szólt. Trencsényi Borbála, az Eleven Emlékmű Beszélgetőkör képviselőjeként hozzászólásában azt feszegette, szükségserű-e, hogy a „szembenézésben” e

konferencián is oly nagy hangsúlyt kapott a holokauszt, a vészidőszak emberi próbatétele, s úgy vélte, hogy igen.

Wagner Éva, aki az egykori KOMP-csoport tantervszerzője volt, a bátorság és félelem erkölcsi drámájáról szólt, napjaink közalkalmazottainak fenyegetett helyzetéről. A rendszerkritika betetőzését Halász Tibor vállalta magára: egy „új” tankönyv megjelenésének és tartalmának botrányos körülményeit bizonyította, melyek közül egyik az, hogy a könyv nem is új, hanem egy korábbi tankönyv – egyébként igazolhatóan jelentősen rontott – változata, új szerző s évek óta elhunyt lektorok nevével, míg a másik, hogy szakmai hibái miatt valósággal használhatatlan.

Zárszavában a moderátor a lorándi életmű tanulságaként először József Attilát idézte: „Légy egy fűszálon a pici él / S nagyobb leszel a világ tengelyénél”. Nos, ez a kategorikus imperatívusz az egyike a 20. század nagy félrevezető utópiáinak, melynek nagyhatású mágusként, „pozitív Cipollaként” Loránd is közvetítője volt. Inkább érvényes – mondta az „apakereső” hozzászólásokra reflektálva – a Radnóti-verssor: „Hol azelőtt az angyal állt a karddal, – / talán most senki sincs.”

A beszélgetés után a résztvevők együtt nézték meg Zsámber László 2010-ben készült riportfilmjét, melynek munkacíme: *Halálisan demokrata* (a film a Magyar Pedagógiai Társaság honlapjáról letölthető).



BOZSIK VIOLA

Beszélgetés egy roma nemzetiségi iskolában¹

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

A vidéki város iskolája névváltoztatások és fenntartó-váltások után 2011-től cigány nemzetiségi iskolaként működik. Az ide járó gyerekek 95%-a roma, sokan közülük hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetűek, s gyakori a túlkorosság, lemorzsolódás, sajátos nevelési

igény, beilleszkedési, tanulási, magatartási zavar. Harmadik éve folyik a romani nyelvoktatás. Rög-tön elsőnek egy nyelvórára ülhetnek be, direkt a

kedvemért tartott „kirakat”, ez kár – ezt első magyar óra, és harmadik cigány nyelv követi. A tananyag érdekes: állatok, színek megnevezése, karácsonyi ünnepek, himnusz, tánc, találós kérdések. A gyerekek izegnek-mozognak, tekeregnek a padban, Nelli néni azt ígéri, ha rendesen dolgoznak, óra végén lehet Youtube-on zenét hallgatni. A Jollyt és a Kis Grófot! – szól a kívánság. S mikor beteljesül, és együtt énekelünk az osztállyal, látható a meglepetéssel vegyes öröm: „Ismeri?! Te szereted a cigány zenét?” Igen, felelem teljes meggyőződéssel, amíg eszembe nem jut, hogy valóban, de csak egy szűk szeletét, melybe biztosan nem tartozik bele a *No roxa áj*.

ismeretlen, idegen közeg, s közben nagyon élő, nagyon emberi

Furcsa kettősséget tapasztalok: ismeretlen, idegen közeg, s közben nagyon élő, nagyon emberi. Feltűnő a gyerekek irányomba tanúsított udvariassága és kedvessége, illetve az egymás közti kommunikációjukban megnyilvánuló durvaság közti

ellentét. Gyerekek kiabálnak egymással, tanárok kiabálnak gyerekekkel. Ugyanakkor a tantermek barátságosak, mindegyikben digitális tábla, mókás, ahogy hurkapálcával mu-

togatnak rajtuk a tanárok. De használják a pedagógusok, van, aki még PowerPoint bemutatót is készít, s nagy küzdelem árán, de a gyerekek odafigyelnek. „Maga itt fog tanítani?” – hangzik el a nap folyamán rengetegszer. „Nem, én csak mára jöttem, megnézem ezt az iskolát és titeket, én egy tanároknak szóló újság szerkesztőségében dolgozom.” „Újságíró?” – kap vérszemet az egyik fiú, és rögtönzött performanszt mutat be: „Azt is írja meg az újságba, hogy én most jöttem a börtönből! Én huszonkét éves vagyok – folytatja a tizenkettőnél biztosan nem idősebb gyerek –, négy évet ültem, a börtönben a felső ágyról le kell kerülni az alsóra, olyanokat tudnék mondani!” S történet következik a képzeletbeli

¹ Az interjú egy vidéki város iskolájában készült (egy tanárnővel és az igazgatóval). A publikálandó anyagról nem sikerült megegyezni az igazgatóval, ezért a település és az iskola név nélkül, a tanárok és a gyerekek megváltoztatott névvel szerepelnek benne.

börtönévekről. Azt hiszi vajon, hogy én ezt elhiszem?

A tanárnővel kimegyünk az utcára, kávé-cigare, ott mesél.

– *Izgalmas, amit mondtál, hogy már a szüleit is tanítottad ezeknek a gyerekeknek. Hogy kell ezt elképzelni, milyenek voltak a szülők, és hozzájuk képest milyen az új generáció, látszik-e valami folyamat?*

– Nyomon követem a diákjaim életét, illetve az egész cigánytelep elmúlt huszonegynéhány éves sorsát. Ebből egy egyértelműen lefelé tendáló folyamat látszódik.

– *Mindig is cigánytelep volt itt?*

– Igen, amióta idekerültem, tehát a kilencvenes évektől. Ahogy a rendszerváltozás után a bánya megszűnt, a bányászok elköltöztek, így alakult ki a két cigánytelep. A szakdolgozatomat róluk írtam, az itt jó pár évvel ezelőtt bevezetett *Lépésről lépésre* programról. Láthattad, hogy rajtad kívül ma is több vendég járt az iskolában, ez nálunk mindennapos dolog. Ami tévéműsor, újságcikk csak megjelent rólunk, azt mindig kivágtam és elrakosgattam, szóval archiválom az elmúlt huszonkét évet. Még van másfél-két évem a nyugdíjig, akkor lesz 25 éve, hogy idejöttem a cigánytelepre.

Minden kegyetlenül lefelé tendál. Annyiból jobb nekem, hogy a tiszteletet maximálisan megkapom. De ugyanakkor látod – mindennap meg kell szenvedni azért a bizonyos óráért, hogy eljuthass A-tól B-ig. Rettenő nehéz a hatodik órá-

ban nyelvet tanítani. S elképesztő, honnét jönnek ezek a gyerekek az iskolába. Mindig azt szoktam mondani a gyakorlósaimnak: megyünk a cigánytelepre, beviszlek egy-két családhoz. Majd utána bejöhetsz a termembe, megnézed, hogy mit csinálók, és mondatsz véleményt.

Borzasztó körülmények vannak, s az ideérkezők gyakran csak ezt látják meg, mert ez a szenzáció. Elég gyakran filmeznek itt, és csak a nyomorról. Hogy a legutolsót mondjam, egy

felkapott fiatal zenész, általam ismeretlen szerző, itt forgatott nálunk. Nyilván nagyon sok pénzt fog kapni azért, hogy a cigánytelep nyomorúságát jól lefilmezte. Az én osztályom is benne van, és rappel. Rengeteg filmet forgattak itt, több órásat is. Dokumentumfilmet, meg játékfilmet is. Ha meg akarom nézni, hogy húsz évvel ezelőtt hogy nézett ki ez a telep, elég a háttérket figyelni. Az ilyenek után eltelik egy kis idő, bejönnek a szülők, én meg kérdezem őket: „Mit mondott maga, apuka? Mit mondott ebben a riportfilmben?” „Miért, maga látta?” „Hogyne láttam volna, nekem is van otthon internetem!” S ilyenkor jön a szégyenkezés. Mostanra már tartok kicsit a televíziótól és a teleptől, mert látom ezt a visszasságot. Nem itt kezdtem tanítani, hanem a másik cigánytelepen. Azt az iskolát ellopták.² Ma már ide jár mindkét telep diákkorosztálya.

– *Ők egymáshoz hogyan viszonyulnak?*

– Mindkét telep lenézi a másikat. Mindkettőt néhány erős család uralja.

² Az egyik szegregátumban állt egy pályázati pénzből épült, modern, szép iskola. Néhány évvel a felépülését követően bezárták, mert nem volt elég gyerek, aki odajárjon. Az iskolaépületből a betonlázat maradt meg – a nyílászárókat, a fal tégláit, a berendezést, mindent széthordtak.

– Ez látszik a gyerekeiken, az ő iskolai, osztályon belüli pozíciójukon?

– Inkább a verekedésben jönnek elő a családok közti viszályok. Ma kiküldtem a kis Gulyást az óráról. Muszáj volt, mert tudtam, hogy mi történt, hol és hogyan törte el a kezét. Ha azzal most nekiáll verekedni, csak még nagyobb baj lett volna.

Harmincnégy éve tanítok, nem szokásom kiküldeni gyereket, de tudtam, hogy ha most nem lépek, baj lesz. Sokszor előfordul, hogy a tanítási órákon, meg szünetben is, nekünk, tanároknak a másodperc századrésze alatt kell döntéseket hozni.

– Nehéz bármit is mondani így, hogy néhány órája vagyok csak az iskolában, azonban fura az a kettősség, ahogyan velem nagyon udvariasak, egymással meg nagyon durvák a gyerekek.

– Azért, mert azt várták, hogy hozol nekik ajándékot. A riporterek általában azzal érkeznek: cukorka, csokoládé, toll, csilivili műtyűrök.

– Úgy láttam, fellelkesedtek az ígéretre, hogy óra végén beteszéd nekik a Jollyt meg a Kis Grófot.

– Máskor jobban fegyelmezhetőek. De ha valaki idegent sejtene, akkor a magatartásbeli problémák felerősödnek. A harmadik órán egyedül voltam, láttad, ott nem is volt gond. Itt az utolsón bent ült a másik tanító néni, bekopogott egy nagyobb fiú, ott voltál te, ez így elég forgalmas. Szorosan kell fogni a gyepőt, szabályszerűen vért izzadok. A hatodik órára már nagyon kivagyok. S akkor hazamegyek – tegnap is

otthon soha nem mondok el semmit, csak a konyhaszekrényemnek magyarázok

öt éven belül lettünk szinte százszázalékosan cigány iskola

itt voltam délután négyig – végre leülök. Otthon soha nem mondok el semmit, csak a konyhaszekrényemnek magyarázok.

Pedig tegnap névnapom volt, a kollégáim mondták is, miért nem megyek haza. Az egyik legtöbb órám van, sorozatban tanítok hat órát. Elég kevesen vagyunk sajnos.

– Ki jön ide tanítani?

– A régi dolgozók közül már csak nagyon kevesen maradtunk. Egy magyar szakos kolléganőm van még itt huszonegy éve. Valahogy itt ragadtunk. Én '92-ben, télen költöztem ide az Alföldről. Nem volt pedagógusállás, így családsegítő lettem februárban, szeptembertől jöttem át az iskolába. Az Alföldről is cigányok közül jöttem, teljesen véletlenül hozta így az élet, mindig valahogy a cigányokkal foglalkoztam.

– Az segített, hogy akkor a családokat már ismerted?

– Velük foglalkoztam ugyan, de eleinte az iskolában mások voltak az arányok. Kezdetben alig jártak ide cigány gyerekek, aztán 10%-ra, 20%-ra, 30%-ra nőtt az arányuk, öt

éven belül lettünk szinte százszázalékosan cigány iskola. Ahogy a lakosság is. Elvértve akad a telepeken magyar származású: akik itt születtek, és, ahogy az én anyám, azt mondják, hogy itt születtem és itt is akarok meghalni.

Nagyon jó lenne elmennünk, megnézni, hogyan működnek más iskolák. Az igazság, hogy egyre jobban kiégünk, és egyre jobban el vagyunk fáradva. Nagyon sokszor van úgy – és ahogy öregszem,

egyre sűrűbben –, hogy azt mondom, nem csinálom tovább, és befejeztem. S akkor jól kisérom magam – akár itt az iskolában, akár otthon –, másnap reggel felkelek, és teszem újra a dolgom.

– *Mi az, amitől mégis folytatod?*

– Ezt mindig megkérdezik, de nem tudom megmondani. Van bennem egy olyan megújulás reggelre, miután lefeküdtem és kialudtam magam, hogy most azért is bemegyek és megmutatom, hogy én vagyok az úr, hogy mégis tudok fegyelmezni, és mégis meg tudom csinálni. Van az emberben egy ilyen nem is tudom... egy ilyen bizalom, hogy hátha ma sikerül.

– *Mennyi jön vissza a sok befektetett energiából a gyerekektől, például van-e, aki kiemelkedően tehetséges valamilyen?*

– Van közöttük kiemelkedően tehetséges, igen. Csak miután elvégzi a nyolc osztályt, nem tudni, mi lesz vele. Visszajárnak a gyerekek, elmesélik, sikerült-e szakközépiskolába, gimnáziumba menni. A szakmunkásképzőt egyre többen elvégzik.

[A beszélgetésbe bekapcsolódik az igazgató:]

– Van olyan, akit német nyelvre egyszerűen nem lehetett tanítani, nem akarta, nem tudtuk megfogni. Az általános iskola elvégzése után visszajött különórákra. Egy másik volt diákunk asztalosként végzett, és kint van az osztrákoknál. Itthon nem sok munkalehetőség adódik nekik, kint jobban tudnak boldogulni. A német a második idegen nyelv, ezt negyedikben kezdjük el tanítani. Otthon a szülők töredékesen beszélnek még cigányul, de visszatannak a

gyerekektől. Az iskolában az irodalmi nyelvet tanítjuk, az otthoni köznyelv.

– *Nemzetiségi iskola lettetek. Hogyan állnak hozzá ehhez a gyerekek, a családok: büszkék rá, hogy ez a mi iskolánk, vagy úgy tekintenek rá, hogy „ez csak egy cigányiskola”?*

Igazgató: Két telep között vagyunk ott, ahol a gyerekek laknak. Itt integráció – egymáshoz – nem lehetséges, természetes, hogy csak cigány gyerekek járnak ide. Úgy próbálunk meg kilépni ebből a zártságból, hogy kirándulni, kulturális programokra megyünk. Ehhez pályázati pénzek kellenek. Színházban voltunk a múlt héten bent a városban, és rajzversenyen. A példaképek hiánya miatt nemigen van kire büszkének lenniük – akkor büszkék, amikor

elvisszük őket valahova, ott helytállnak, feladatot oldanak meg. Általában jó eredményeket érnek el a rajzversenyeken: beleviszik a fantáziájukat, a cigány színvilágot. Ez a rajztanárnőnk támogató hozzáállásának is köszönhető. Egy versmondó-mesemondó versenyt az egyik kislányunk megnyert. Annyira ízesen adta elő a történetet, hogy győzött.

Tanárnő: Most az órán bátortalanok voltak a táncosok, de különben eszméletlenül tudnak táncolni. A táncegyüttesünkkel kaptunk már meghívást Németországba, Ausztriába is.

– *Ezt tényleg otthonról hozzák?*

Igazgató: Igen. Előfordult, hogy valahová fellépni hívtak, a táncosokkal begyagoltunk egy koreográfiát, aztán mikor indultunk volna, a tizenkét táncosból nem érkezett meg, csak kettő. Mit csináljunk?

Elindultunk a busszal, felszedtük, akit láttunk a telepen, útközben megbeszéltük az új koreográfiát. Ugyanarra voltak képesek, mint azok, akik előtte gyakoroltak.

Tanárnő: Én is ismerem ezeket a számokat, táncokat, de ők sokkal hamarabb tudják, hogy mi a menő. Begyakorlom, hogy én is tudjam.

– *Első órán valamire azt mondtad nekik: „Mi, cigányok...”*

– Igen.

– *Mit szólnak ehhez?*

– Ha megkérded tőlük, hogy én cigány vagy magyar vagyok-e, mindig azt mondják, cigány. Majd az utolsó napon elárulom nekik, hogy nem. Az az igazság, hogy át is veszem az érzéseiket, világukat, stílusukat. Sokszor előfordult, hogy bementem velük a Tescóba, valamilyen megjegyzést meghallottam, és abban a pillanatban éreztem, hogy azért mondták, mert cigányokkal együtt jöttem be. Mikor hazamegyek, kell egy óra, mire visszazökkenek.

Pár évvel ezelőttig még én is táncoltam velük, így hát tudják, hogy tudok táncolni. Most már csak karácsonykor, bulin, farsangon táncolok, ünnepeken még én vezetem a táncsapatot, amolyan lassított felvételen – fájnak a lábaim, az ízületek.

Elkezdtem énekelni ezt a *No roxa ájt*, a Kis Grófótól. El voltak ámulva: „Maga ezt honnan tudja?” Abban a pillanatban azt hitték, hogy mivel én is tudom, tehát cigány vagyok. Onnantól kezdve meg, hogy elkezdtem cigányul beszélni, meg voltak róla győződve. Teljesen elfogadnak. Egy cigány ember messziről megmondja rólad, hogy fajgyűlölő vagy-e vagy sem. Meg se kell szólalnod. Nagyon érzik. Az

érzelemlámpájuk nagyon gazdag. És ahogyan te állsz hozzájuk, azt kapod vissza. Az osztályban a kalapokat, amiket mutattam neked, a szülők gyűjtötték össze nekem.

– *Bejönnek a szülők? Hozzák jönnek?*

– Persze. Jönnek-mennek itt, s a kalapokról, kendőkről tudják, hogy megbecsülöm, gyűjtöm őket. Azt szoktam mondani a gyerekeknek: csak annyi tiszteletet kérek a magam számára, amennyit én is adok.

Tegnap volt a névnapom: vettem kis csokikat, művirágokat, ezt-azt, amit szoktak, én is bevásároltam üdítőt, csipszet, kórusban énekeltek nekem,

cigányul, természetesen. A kedvencemet: a *Dzsigolót* a Kis Grófótól, meg az *Aranyesőt* Bódi Gusztitól.

A Pécsi Tudományegyetemen elvégeztem a romológia szakot. Ez úgy történt, hogy jött egy új rendelet a továbbképzésekkel összegyűjtendő 120 pontról, kötelező jelleggel. Én akkor már 47 éves voltam, húzódoztam is, hogy én már nem akarok iskolába járni. Következő évben mégis elmentem felvételizni. Előtte annyi mindent hallottam már a cigányokról, hogy azt sem tudtam, mi az igaz, gondoltam, most elmegyek, és megtanulom. Így végeztem két év múlva. Azelőtt is alkalmaztam ugyan a cigányokkal kapcsolatos ismereteket, csak még nem voltunk nemzetiségi iskola, így ez nem volt hivatalos.

– *Tehát korábban is volt ilyen az órán például, hogy akkor most táncoljunk?*

– Igen, a tánc mindig is hozzátartozott az óráimhoz. A két alumíniumkanna, amit a teremben láttál, ugyanaz, amelyekkel gyerekkoromban én hordtam a vizet. Ma már nagyon nehezen beszerezhető. Vannak

nagyon szép fellépő ruháink, sok versenyt nyerünk. Ha tudják, hogy fellépésre készülünk, reggeltől estig, estétől reggelig gyakorolnak. Szeretik csinálni, és én is szeretem.

– *Vannak emlékezetes tanítványaid? Vagy egy olyan történet, amit műszáj elmesélni?*

– Két fajta gyereket jegyzel meg: aki nagyon jó, vagy aki nagyon rossz. Nem is kedvenc tanítványom, inkább kedvenc osztályom volt. Akkor még felsőben tanítottam, és kaptam egy nagyon kemény osztályt. Mivel akkoriban 18 éves korig tartott a tankötelezettség, egy csomó túlkoros fiú ült velem szemben. Jött a ballagás. Úgy szokás, hogy a fiúk vajdának öltöznek, fehér öltönybe, fekete inggel, nem nagyon lehet előírni nekik, milyen öltözetben jelenjenek meg. Azt mondtam nekik: nem kötelező, de javasolnám a fekete öltönyt fehér inggel. És miben lesz Nelli néni? Természetesen fekete szoknyában, fehér blúzban. És hol veszi? Hát a kínaiban. Képzeld el: meglestek engem, hogy melyik blúzt veszem meg. Megjelentek a ballagás reggelén teljesen egyformában, az összes fiam. A lányaim egyforma blúzokban. Két csokrot kaptam. A szülői munkaközösség megkérdezte, hogyan szeretném a ballagást, mondtam, hogy természetesen a roma hagyományok szerint. Tizenennyolc száz méteres vörös rózsát kaptam, azzal az eszméletlen drága ballagási szalaggal átkötve. S kaptam művirágot, szép idézettel, melyet sokáig szó szerint tudtam. Ezt a mai napig őrzöm a szekrényem tetején. Beálltak az osztályterembe a tanítványaim, mind egyenruhában. Még a szülőknek is olyan blúzuk volt. Egy nagy szobrot is kaptam. Megkérték egy kollégánőt, hogy menjen

be a városba, és vegyen nekem ajándékot. Van nálunk itt a városban egy nagyon elit ajándékbolt, aki oda jár, annak tényleg nagyon sok pénze van. Onnan kaptam ezt a nagy szobrot: egy anyuka fogja a kislányát. Ez volt a csúc: ez a nyolcadik osztály.

Velük azóta is csetelünk a Facebook-on, van, amelyik megnősült, házasodik, gyereke van.

– *Felnőttként itt maradnak a telepen?*

– Többnyire igen. Sokakról tudok, akik soha életükben nem mozdulnak ki a telepről. Előfordult, hogy elmentünk innen két buszmegállónyira, s a gyerekek azt hitték, már Pesten vagyunk. Ez a bezártság rögtön érthető lesz, ha megnézzük, milyen drága a buszjegy egy családnak.

– *Mit látnak a világból ezek a gyerekek, mikelti fel az érdeklődésüket az iskolában? Vagy nem lehet általánosítani, „ezekről a gyerekekről” beszélni?*

– Inkább az a lényeg, én hogy tudom az ő érdeklődésüket felkelteni a tudás iránt. Nagy szükségük van a bátorításra. Állandóan dicsérem őket, nem adok egyest, csak piros pontot meg ötöst. „Hölgyeim és uraim, kérem a figyelmet” – mondom

nekik, tehát érzik a tiszteletet, s nem becélek csúnyán velük, ami pedig máshol előfordul. Ezt adják vissza nekem.

Volt egy fiam, akiről beszélünk, hogy kint az osztrákoknál asztalos, ő csakis szeretetből tanult. Annyira kötődött hozzám, hogy ha én táppénzen voltam, kérdezte, hol vagyok, és ment a másik kollégánőhöz, ahhoz bújtt, őt simogatta, a többiek meg mondogatták: „Nellinénihányá van.”

sokakról tudok, akik soha életükben nem mozdulnak ki a telepről

csakis szeretetből tanult

Csak a szeretettel tudod őket megfogni, a tisztelettel.

[Egy lány jön az utcán, köszön.]

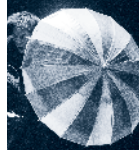
– Látod, ő tavaly végzett nálunk, és visszajár németből korrepetálásra. Itt lakik a piros épületben, a családok átmeneti otthonában. Aki kolléga ráér, szívesen segít neki.

Csak a szeretettel tudok motiválni, semmi mással. Akit szeretnek, akihez kötődnek, az tud velük előrejutni. Van pedagógus, akinek sok problémája van, mert nem fogadnak szót.

Mindegyikük ismerősöm a Facebook-on. Néha ennek nem örülök, mert sajnos nyomon lehet követni, ki kit fog megverni, ki kivel van haragban. Ugyanakkor ezt jó is tudni, mert ha bejön az iskolába, itt majd le fog csapódni, hogy a kistesóért harcol a nővére, bátyja. Érdemes őket nyomon követni, főleg ha hosszú – téli, tavaszi – szünet van. Egyre többen jönnek a napközis táborba is. Van egy strand, ahová menni szoktunk: beáll a busz az iskola elé, és aki szeretne, felszáll hozzánk. Ez egész nyáron így működik, egy héttel az iskolakezdés előttig. Városi szinten nagyon sokan kihasználják. Én nagyon szeretem a nyári tábort, és ők is.



Jelenet a Pesti Magyar Színiakadémia március 15-i ünnepi előadásából



NÉMETH TIBOR

Az „én” arcai

Egyéni és közösségi gyógyítás Kanadában

KITEKINTÉS

A betegségről és gyógyulásról attól függően gondolkodnak különböző kultúrákban eltérő módon – azaz diagnosztizálják és gyógyítják más- és másképp a kórokat (ld. *Raikhel és Bemme*, 2016, 151-175. o.) –, hogy melyikben hogyan értelmezik a változó tartalmat jelölő erkölcsi és jogi kategóriát, a *személyt*. A személyről alkotott elképzeléseink olyan

etnopszichológiai fogalmakban gyökereznek, melyek befolyással vannak arra, hogy hogyan értékeljük érzéseinket és gondolatainkat, miképp vélekedünk a nemi szerepekről vagy a személyiségfejlődés módjáról, hogyan tekintünk betegségeinkre, vagy hogy mi-
ben látjuk egészségünk visszaszerzésének lehetőségét (*Kirmayer*, 2012, 155. o.).

A személynek a fehér észak-amerikaiakra általában jellemző „nyugati típusú” értelmezése¹ énközpontú modell, mely a függetlenséget, az önrendelkezést, az önálló sorsépítést és az önmegvalósítást tekinti

az egyén elsőrendű céljainak (*Adeponle, Whitley és Kirmayer*, 2012, 117. o.). Noha a másokról való gondoskodás az egyén tervei között szerepelhet, ahhoz, hogy szabadsága kiteljesedhessék, a közösség kényszerítő erejének a lehető legkisebbnek kell lennie. Bár az énközpontú személyértelmezés az évszázadok során jelentős változásokon

ment keresztül – az Isten előtt színt vallani kénytelen emberrel szemben támasztott, erkölcsi feddhetetlenséget és jellemrőt követelő puritán eszménytől a mobilitásával és anyagi fogyasztá-

sával jellemezhető személy neoliberalista értelmezéséig² –, az alapértékek azonban, melyek az egyént a csoport fölé helyezik, mindvégig változatlanok maradtak. Ebben az értelmezési keretben a betegség legyőzése a személy arra való képessége, hogy meghatározza és teljesítse saját célkitűzéseit; a gyógyulásról szóló narratívák az egyén erőfeszítéseit és személyes sikereit hangsúlyozzák.

a gyógyulásról szóló narratívák az egyén erőfeszítéseit és személyes sikereit hangsúlyozzák

¹ A modell egyik első megjelenítője F. J. Turner amerikai történész volt. Ezzel kapcsolatban lásd Frederick Jackson Turner (1893): *The Significance of the Frontier in American History*. Letöltés: <http://nationalhumanitiescenter.org/pds/gilded/empire/text1/turner.pdf>. (2016. 09. 15.)

² Ebben az értelmezésben a személy fejlődése a gyermekkori, gondoskodó személyhez fűződő függelmi viszonytól az önállóság megszerzéséig terjed (a nyugati típusú pszichiátria a túlzott függelmezt rendellenességnek tételezi, bár a nemi szerepek szerint eltérő fejlődési formákkal számol). Lásd ezzel kapcsolatban: Bellah, R.N., Madsen, R., Sullivan, W. M. és mtsai (1985): *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American life*. University of California Press, Berkeley.

A nyugati típusú személyértelmezéssel szemben az őslakos népekre jellemző *közösségközpontú* modell a családhoz, törzshöz, közösséghez tartozást tekinti a felnőtt személy legfontosabb jellemzőinek – az egyén sikerét nem önérdekeinek teljesítése, hanem a másokhoz való kapcsolataiban megélt közösségszolgálat mértéke adja. A közösségközpontú kultúrákban a gyógyítás az egyént jellemzően közösségi létében erősíti meg, családi és társadalmi kapcsolatait igyekszik megjavítani. A gyógyításra irányuló kísérletek a közösséghez tartozás fontosságát hangsúlyozzák, a kapcsolati háló megerősítését szorgalmazzák, a közösség jólétének biztosításához való hozzájárulást segítik. A gyógyulásról szóló narratívák jellemzően a közösség tagjainak szerepét domborítják ki.

A személyt értelmező különböző modellek ideáltipikus keretek, melyek csak elméletben léteznek vegytiszta formában. A gyakorlatban a személyfogalom tartalma minden közösségben a különféle értelmezési horizontok eredőjeképpen számos különféle értelmezést nyer. Manapság a kanadai őslakosok döntően nagy része számára azonban a közösségközpontú személyértelmezés az általánosan elfogadott – az önértelmezés, az ön- és közösségépítés, valamint a gyógyulás lehetősége számukra egyaránt a gyarmatosítás, a kulturális elnyomás és erőltetett asszimiláció megnyomórító örökségétől való szabadulással kapcsolódott össze.

a nyugati típusú személyértelmezéssel szemben az őslakos népekre jellemző közösségközpontú modell a családhoz, törzshöz, közösséghez tartozást tekinti a felnőtt személy legfontosabb jellemzőinek

a gyógyulás lehetősége számukra egyaránt a gyarmatosítás, a kulturális elnyomás és erőltetett asszimiláció megnyomórító örökségétől való szabadulással kapcsolódott össze

Az én- és a közösségcentrikus gondolkodásmód szembeállítása az 1980-as évekre az interkulturális lélektan egyik alapmodellje lett (*Adeponle* és mtsai,

2012, 118. o.), de a két paradigma ellentétszerű értelmezését hamarosan egyre többen kezdték kifogásolni, arra hivatkozva, hogy az túlságosan leegyszerűsített képet fest, mert figyelmen kívül hagyja az egyes csoportokon belül meglévő egyéni különbségeket (*Berry, Segall és Kagitcibasi*, 1997, 58–63. o.). A „személyt” értel-

mező további elméletek megalkotása finomabbra hangolta a fogalom értelmezését – mára a kanadai őslakosokkal kapcsolatban általában két további én-modellt használnak a társadalomtudósok: az *ökocentrikus* én a természeti környezettel való kapcsolataikra, a *kozmosz-központú* én szellemekkel és szellemi lényekkel való kapcsolataikra helyezi a hangsúlyt (*Kirmayer*, 2007, 232–257. o.).

Az ököcentrikus én az egyén sorsát az életét közvetlenül alakító fizikai környezethez köti (*Gone és Kirmayer*, 2010, 72–96. o.). A vadászó kultúrában működő gyógyító személy számára a segítő erő (mely lehetővé teszi számára, hogy helyreállítsa az egyensúlyt a megbomlott egészségű ember és a természet között) jellemzően állati „személyektől” érkezik; a földművelő népek gyógyítóinak pedig általában növények a segítőik. A gyógyulásról szóló narratívákban az egészség visszaszerzése sem az állati, sem a növényi segítőkkel

gyógyító számára nem egyéni teljesítmény, hanem olyan, nem-emberforma lényektől kapott ajándék, akikkel a jó kapcsolat fenntartása a gyógyítás záloga.

A kozmosz-központú modellben a gyógyító gyakorlatok arra irányulnak, hogy megzabolázzák azokat a rossz erőket, melyek megzavarták a természet rendjét, és így betegséget teremtettek – a helyreállítást nem feltétlenül a beteg ember dolga, mások is kiesdekelhetik számára a világformáló erők kiengesztelődését. A gyógyulásról szóló narratívák a kozmikus hatalmak megbocsátásáról szólnak.

„A megroppant egészség [...] az őslakos népek kulturális önazonossága ellen elkövetett támadás eredménye. A megroppant egészség tüneteit kezelni [...] nem több mint sebtasz-szintű megoldás, mely a bajok valódi okait, a gyarmatosításból származó és önazonosság szétmarásából eredő nyomorúságot nem érinti. Ha eljutunk arra a felismerésre, hogy az őslakosok kulturális identitása ellen vívott támadás rendkívül nagy szerepet játszott nem pusztán abban, hogy ők ma ilyen egyézségi állapotban vannak, hanem abban is, hogy közösségi lelkületük összeroppant, akkor a valódi gyógyító tevékenység immár nem mulaszthatja el, hogy újjá ne építse az őslakosok egyéni és kollektív azonosság-tudatát.” (Lavallee és Poole írását idézi *Adeponle* és mtsai, 2012, 123. o.)

Az őslakos hagyományokat hivatásszerűen tanítók (a tiszteletreméltó öregek) úgy

mondják, hogy az ember nemcsak a saját életét éli, hanem cselekedeteivel, döntéseivel

hatással van utódai sorsára is.³ Ez a folyamat a múltban is így zajlott: a mai generációk előtt élő nemzedékek tapasztalatai a maiak életében is kimutathatóak (*Younging*, 2008, 327. o.).

A mai Kanadában élő őslakos népek az európai gyarmatosító hatalmaktól évszázadokon

keresztül hátrányos megkülönböztetést voltak kénytelenek elviselni. A gyarmatosító struktúra politikai céljainak elérésére biológiai fegyver is rendelkezésre állt – a behordott betegségek (a fekete himlő, kanyaró, influenza, diftéria, tífusz, kolera, skarlát, szamárköhögés, bárányhimlő és malária) az őslakosság legalább 90 százalékával végeztek (*Wesley-Esquimaux és Smolewski*, 2004, 11-27. o.). A gyarmatosítás a nemzetállamok kialakulásával sem ért véget, a helyi életformák megsemmisítése a kényszerű kitelepítésekkel, a rezervátumok kialakításával tovább folytatódott. Az őslakos kultúrák felszámolására irányuló rasszista és diszkriminatív kísérletek magyarázatául a „primitív”, „vadállati sorban élő” és „civilizálatlan” őslakosok kényszerű felzárkóztatásának eszméje szolgált – arra hivatkozva, hogy azok a demokratikus társadalomban fejletlenségük miatt egyébként képtelenek lesznek majd részt venni, segítségre van szükségük. Ezért kell civilizálni és asszimilálni különösen gyermekeiket: elválasztva őket szüleiktől, pallérozott brit polgárokat kell nevelni belőlük, akik úgy beszélnek, gondolkodnak és cselekednek, ahogy az egy alattvalótól elvárható. 1879-

³ Ezzel kapcsolatban lásd: *Németh*, 2013.

től száz éven keresztül állami fenntartású egyházi intézményekben oktatták-nevelték az ifjú őslakos nemzedéket – százezernél is több gyermeket szakítva el szüleiktől, tépve ki közösségeikből. Az őslakos szülők azért voltak az állam szempontjából „alkalmatlanok”, mert képtelenek lettek volna gyermekeiket európai értékek mentén tanítani és nevelni. A bentlakásos iskolák nem pusztán a gyermekek tízezreire voltak rendkívül károsak, mivel lehetetlenné tették, hogy a családok és a törzsek hagyományait továbbadva fenntarthatassák kulturális

önazonosságukat, hanem a közösségek számára is. Az 1960-as évektől kezdve a gyermekjóléti szolgálatok növekvő befolyására őslakos gyermekek ezreit emelték ki családjukból és adtak örökbe fehér családokhoz vagy helyeztek felügyelet

alá (*Sinclair*, 2007, 65–82. o.). Az évtized végére az állami gondozott gyermekek harmada őslakos volt (tíz évvel korábban még mindössze egy százalékuk) (*Kirmayer* és *Valaskakis*, 2008, 10. o.). A gyakran elszenvedett bántalmazás, a nemi erőszak, az érzelmi sivárság, a kábítószer-függőség, az öngyilkossági kísérletek rendszeresen visszatérő témák emlékeztéseikben (*Sinclair*, 2007, 65–82. o.).

A gyarmatosítás során az egyén önmagától való elidegenedése folyamatosan történt (*Rice* és *Snyder*, 2008, 55. o.). Kezdetben a gyarmatosító rendszer jelenlétének észlelése még csak állandó belső feszültséget okozott, de a környezetétől már elidegenedett egyén érzelmi szempontból hamarosan teljesen bezárkózott, lényé bábállapotba zsugorodott, hogy képes legyen elviselni

annak fájdalmát, hogy ősei módjára nem tud gondoskodni családjáról, s nem tudja megvédeni őket a világtól és attól a számára is idegen lénytől, akivé ő maga lett. Ezután a számára ellenőrizhetetlen eredetű düh, amely benne élt, családja és származási közösségének tagjai ellen irányult, főleg azok ellen, akiknek sikerült őseik hagyományaiból valamit megőrizniük. Ekkorra a kulturális szempontból valaha egységben élő, utóbb gyarmatosított közösség már végtelen számú, egymást és magát gyűlölő, mindentől iszonyodó mikrosejtre esett

hitüket kigúnyolták,
gyógyítóikat
kuruzslónak bélyegezték,
vallásgyakorlatuk elemeit
törvényen kívül helyezték

szét.⁴ Az elidegenedésből történő gyógyulás (mely akkor kezdődhet, mikor az egyén fölfedezi, értelmezi és tudatosítja, hogy ő és közössége a gyarmatosított népek örökségét nyögi) a bennszülött kultúrában való érzelmi

és tudatos lehorgonyzás után érhető el, feltéve, hogy az egyénnek önemésztő dühét személyépítő erővé sikerül szublimálnia.

A gyarmatosítás a mai Kanadában ugyanazzal a módszerrel marta szét a helyi kultúrákat, mint a brit birodalom sok más helyén is. Miután a gyarmatosítók intézményei – az egyházak, a betegellátó szolgálat és a jogrendszer – széttroncsolták az őshonos kultúra kifejezési formáit (hitüket kigúnyolták, gyógyítóikat kuruzslónak bélyegezték, vallásgyakorlatuk elemeit törvényen kívül helyezték), a gyarmatosítók a bennszülött kultúrához tartozó bizonyos tárgyakat (mint a néphagyomány elemeit) az elfogadható rangjára emelték és beépítették a gyarmati kultúrába (*Archibald*, 2006, IV. o.), végképpen összezavarva ezzel az őslakosok öntudatát és közösségi emlékeztétét (*Rice* és *Snyder*, 2008, 55. o.).

⁴ Lásd ezzel kapcsolatban: *Ross*, 2008, 150. o.

Attól fogva, hogy a meghódított népek őseik hagyományairól gyarmatosítók értelmezésében kezdtek gondolkodni, s hajlandóvá lettek saját helyüket és szerepüket a többségi társadalom rájuk vonatkozó elvárásai alapján kijelölni, önazonosságuk e kiárúsításának következményei lassan kifejtették romboló hatásukat. Ennek egy része látható formában (betegségekből és öngyilkosságból eredő halál, anyanyelvük és hagyományaik pusztulása, földjeik elvesztése), másik része láthatatlan formában (belső bizonytalanság és gyűlölet mindennel szemben, ami bennszülött múltjukra emlékezteti őket) élt tovább. A ma őket történelmileg fel nem dolgozott fájdalom jellemzi, melyről leggyakrabban a depresszió, az öngyilkossági készletetés, az önromboló életvezetési gyakorlat, az önbecsülés alacsony foka, a düh és az érzelmek azonosítására és kifejezésére való képtelenség árulkodik. Társadalmi kirekesztettségüket fokozza a szegénységük, a siralmas gazdasági és egészségi állapotuk és a velük szemben táplált előítéletek.

Nem csoda hát, hogy a kanadai őslakosok nem csupán betegek, de az állami törvényekkel is meggyűlt a bajuk,⁵ pedig őseik kultúrája olyan magatartásmintákat foglal magában, melyek szöges ellentétei a kanadai büntetőjoggal szankcionálható életvezetési normáknak.⁶ Amennyiben az egyén belátja e minták számára előnyös voltát, úgy életvezetési modelljeit is képes megváltoztatni – ez pedig őslakos-lelkisége

föl- vagy újjáépítésének kezdete lehet számára. Ha saját helyzetét az őslakos népek ellen több évszázadon át folytatott elnyomó, a többségi társadalomba olvasztást célzó kormánypolitikával összefüggésben szemléli és elkötelezi magát a megújításra, úgy nagyobb esély nyílik arra, hogy irányt találjon a gyógyulás felé vezető úton. Ha a gyógyulásra eltökélt egyén döntését a közösség elfogadja, és személyépí-

tésében őt támogatja, az további lendületet adhat számára, hogy érzelmi és kognitív szinten is újraértelmezze egyéni vágyait és közösségben betöltött szerepét.

„A tiszteletreméltó idősök nem személyiségzavart, hanem tisztelet-hiányt emlegetnek, nem skizofréniáról beszélnek, hanem haszontalan or-

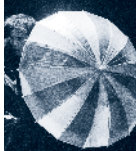
vosságról.” (Waldram, 1997, 214. o.) Az őslakos kultúrája érzékenyítő tanítók azon igyekeznek, hogy újra kapcsolatba hozzák az egyént közösségi, kozmosz-központú és ököcentrikus énjével, közösségi hagyományaival és spirituális gyökereivel – személyt és közösséget egyszerre gyógyítva. A gyógyulást a tünetek megszűnése nem feltétlenül kell, hogy kísérje, de eléréséhez paradigmaváltásra feltétlenül szükség van azzal kapcsolatban, ahogy az egyén a betegségét értelmezi (így lehet terápiás hatása az őslakos hagyományba emelkedésnek, így segítheti az egyént és a közösséget megsemmisített múltja). Hogy a szemléletváltás sikerülni fog-e, attól függ, hogy melyik tükörbe néz, aki saját arcára kíváncsi.

⁵ A börtönökben fogvatartott őslakos személyek össznépségséghez viszonyított, folyamatosan növekvő arányszáma már a 25%-ot is meghaladja. Lásd ezzel kapcsolatban: <http://www.cbc.ca/news/aboriginal/aboriginal-inmates-1.3403647> (2016. 04. 24.).

⁶ Lásd ezzel kapcsolatban: Németh Tibor (2016): Ítéldörök Kanadában. Új Forrás, 48. 4. sz. 25-31.

IRODALOM

- Adeponle, A., Whitley, R. és Kirmayer, L. (2012): Cultural contexts and constructions of recovery. In: Rudnick, A.: *Recovery of People with Mental Illness: Philosophical and Related Perspectives*. OUP, Oxford.
- Archibald, L. (2006): *Decolonization and Healing: Indigenous Experiences in the United States, New Zealand, Australia and Greenland*. The Aboriginal Healing Foundation Research Series. Aboriginal Healing Foundation, Ottawa, Ontario.
- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M. és mtsai (1985): *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American life*. University of California Press, Berkeley.
- Berry, J. W., Segall, M. H. és Kagitçibasi, C. (1997): *Handbook of Cross-cultural Psychology*. 2nd Edition, Allyn & Bacon, Needham Heights.
- Gone, J. P. és Kirmayer, L. J. (2010): On the wisdom of considering culture and context in psychopathology. In: Millon, T., Krueger, R. F. és Simonsen, E. (szerk.): *Contemporary Directions in Psychopathology: scientific foundations of the DSM-V and ICD-11*. Guilford, New York.
- Kirmayer, L. J. (2007): Psychotherapy and the cultural concept of the person. *Transcultural Psychiatry*, **44**.
- Kirmayer, L. J. (2012): Rethinking cultural competence, *Transcultural Psychiatry*, **49**. 2. sz.
- Kirmayer, L. J. és Valaskakis, G. G. (2008): *Healing Traditions: the Mental Health of Aboriginal Peoples in Canada*. University of British Columbia Press, Vancouver.
- Németh Tibor (2013): *Gyarmatosítás és kiengesztelődés: Óslakos hagyomány Kanadában*. ELTE – Eötvös Kiadó, Budapest.
- Németh Tibor (2016): Ítéldkörök Kanadában. Új Forrás, **48**. 4. sz.
- Raikhel, E. és Bemme, D. (2016): Postsocialism, the psy-ences and mental health. *Transcultural Psychiatry*, **53**. 2. sz.
- Rice, B. és Snyder, A. (2008): Reconciliation in the Context of a Settler Society: Healing the Legacy of Colonialism in Canada. In: Castellano, M. B., Archibald, L. és DeGagné, M.: *From Truth to Reconciliation – Transforming the Legacy of Residential Schools*. Aboriginal Healing Foundation Research Series, Aboriginal Healing Foundation, Ottawa, Ontario.
- Ross, R. (2008): Telling Truths and Seeking Reconciliation: Exploring Challenges. In: Castellano, M. B., Archibald, L. és DeGagné, M.: *From Truth to Reconciliation – Transforming the Legacy of Residential Schools*. Aboriginal Healing Foundation Research Series, Aboriginal Healing Foundation, Ottawa, Ontario.
- Rudnick, A. (2012): *Recovery of People with Mental Illness: Philosophical and Related Perspectives*, OUP, Oxford.
- Sinclair, R. (2007): Identity Lost and Found: Lessons from the Sixties Scoop. *First Peoples Child and Family Review*, **3**. 1. sz.
- Waldram, J. B. (1997): *The Way of the Pipe: Aboriginal Spirituality and Symbolic healing in Canadian Prisons*. Broadview Press, Peterborough, Ontario.
- Wesley-Esquimaux, C. C. és Smolewski, M. (2004): *Historic Trauma and Aboriginal Healing*. Aboriginal Healing Foundation, Ottawa, Ontario.
- Younging, G. (2008): Inherited History, International Law and the UN Declaration. In: Castellano, M. B., Archibald, L., és DeGagné, M.: *From Truth to Reconciliation – Transforming the Legacy of Residential Schools*. Aboriginal Healing Foundation Research Series, Aboriginal Healing Foundation, Ottawa, Ontario.



DUNAJEVA JEKATYERINA

A Pető Intézet, a Pető-módszer

Egy látogatás élménye

„Láthatatlan gyerekek”¹

PEDAGÓGIAI JELENETEK

A Pető Intézet különleges pedagógiai intézmény: aki először látogat oda, egyszerre érez elismerést és sajnálatot. Én, amikor először találkoztam egy kedves szülővel és mozgássérült kisfiával a liftben, akaratlanul is megsajnáltam mindkettőjüket. A következő pillanatban el is szégyelltem magam, mert más helyzetben rámosolyogtam volna a gyermekekre, most pedig félrenéztem, nehogy meglásák szánakozásomat. A liftből kilépve gyerekrajzokkal díszített folyosón vitt utam a tantermekhez. Egy nyhén sérült csoporttal, 3–7 éves gyerekekkel töltöttem a napot, láthatam a konduktorok² munkáját, s ez annyira mélyen hatott rám, hogy elhatároztam, írok róluk.³ Természetesen a gyerekekről is, akiket „láthatatlanságuk” miatt sajnáltam, amíg meg nem ismertem őket: szerény, szégyenlős kislányok, rosszkedvű kisfiúk, játékos, szót nem fogadó, szeretetét kereső gyerekek ők is, mint átlagos fejlődésű kortársaik. Tagadhatatlanul több odafigyelést

igényelnek, kétségtelenül lehetnek elmaradásai. De együvé tartozunk.

Világszerte egymilliárd ember él szellemi vagy testi fogyatékossgal (*GCE*, 2013), Magyarországon a KSH 2014-es jelentése szerint közel félmillió, s más források is a magyar lakosság 5,5%-ára becsülik a számukat (*Mayer*, 2011). Az Egészségügyi Világszervezet (WHO) számításai magasabb arányt állapítanak meg, eszerint Magyarországon „a lakosság tíz százalékát érinti a testi, érzékszervi fogyatékossg, .. az érin-

tettek egy része fiatal, sokukat lehetne integrálni a hagyományos iskolákba a tárgyi és a személyi feltételek megteremtésével és az előítéletek megszüntetésével” (idézi *Kovács és Novák*, 2006). Sokan elkülönített intézményekben élnek le szinte egész életüket, speciális oktatásban részesülnek, és a diákok csupán három százaléka tanul integráltan (uo.), így az iskoláztatottságuk igen alacsony (*Mayer*, 2011).

szerény, szégyenlős
kislányok, rosszkedvű
kisfiúk, játékos, szót
nem fogadó, szeretetét
kereső gyerekek ők is

¹ Martyn Rouse és Kate Lapham (2013) a *Learning to See Invisible Children: Inclusion of Children with Disabilities in Central Asia* című könyvükben „láthatatlan gyerekeként” utalnak a sérült fiatalokra.

² A konduktor egy személyben pedagógus és gyógyító, aki mozgássérültek fejlesztését és nevelését végzi.

³ A beszámolóban található idézetek az intézet konduktoraival folytatott beszélgetésekből valók.

A Pető András Főiskola – melynek vannak gyakorló intézményei (óvoda, iskola) – először alkalmazta Pető András konduktív pedagógiáját. Ma már hivatalosan is tagja a Hungaricum Klubnak, jelentős nemzetközi elismertséggel. Sokan jönnek külföldről pusztán azért, hogy ellátogassanak a „forráshoz”, megnézzék a világhírű program alapító intézményében folyó munkát. Vagyis a Pető valamennyi szegregált intézményének nagyon fontos hivatása van: az ideiglenes elkülönített tanítás épp azt a célt szolgálja, hogy a társadalomba való integrálás minél sikeresebb legyen.

A módszerről: „a konduktív nevelés egy speciálisan integrált nevelési rendszer, melynek lényege a tanuláson alapuló sokoldalú, komplex személyiségfejlesztés. A konduktív nevelés nem a fogyatékoságot változtatja meg, hanem a környezet alkalmazkodásához szükséges koordinált működést tanít/újratanít a sérülteknek, a tanulás aktív formáját hangsúlyozva” (Kulcsár és Domján, 2011).

A „konduktív pedagógia kulcsembere a konduktor” (uo.) így őket is megkérdez-

tem az általuk nap mint nap alkalmazott módszerről: „A Pető-módszer, vagy inkább koncepció tulajdonképpen egy életprogram, tanulásba épített, és arra épülő mozgásfejlesztés. Minden pillanatban azt tartjuk szem előtt, hogy lehetőségeikhez képest maximális önállóságra tanítsuk a gyerekeket, képessé tegyük őket önálló megoldások kivitelezésére, legyen szó feladatsorokról, étkezésről, fogmosásról, játékról. Alapelv a fokozatosság, az elért szintekre építkezés. [...] Nem egy-egy órában valósul meg, és nemcsak mozgást fejlesztünk, hanem az óvodás korú mozgássérült gyermekek minden egyes pillanata konduktív szemléletben telik. [...] A módszer

egy életprogram, tanulásba épített, és arra épülő mozgásfejlesztés

legfőbb célja a mozgásfejlesztés, a komplex személyiségfejlesztés, és annak a segítése, hogy az egyén beilleszkedjen a társadalomba.”

Vagyis a szakképzett konduktorok elsődleges feladata felkészíteni a központi idegrendszeri sérüléssel és annak különböző társüteteivel élő gyermekeket az élet többi szakaszára: „mindent megteszünk annak érdekében, hogy képességeihez mérten a maximumot kihozzuk a gyerekekből”. Az igazi kihívás csak utána jön.

ITT NINCSEN ÁTLAGOS GYEREK, MINDEGYIK KÜLÖNLEGES

„Elmegy a világ a sérült gyerekek mellett, a többségi társadalom pedig nem akar ezzel a problémával szembesülni, nem is tudnak sokat a sérült gyerekekről, mert nem találkoznak velük.” Érintve érzem

magam, pedig szakmai tevékenységem során foglalkoztam marginalizált csoportok, sőt, fogyatékos fiatalok oktatásával, integrálásával is. A kezdeti

szánakozásom és félelmem hamar szertefoszlott, a gyerekeket könnyű volt megszerezni. Klárit⁴ a csoport egyik legsúlyosabban sérült tagját, aki minden mozdulatnak, minden játéknak, minden apró sikerének annyira örült, hogy egész vékony teste beleremegett a nevetésbe; Ricsit, akinek végtagjai nem fejlődtek rendesen egy műtét következtében, a klasszikus „bohóc” Karcsival együtt, akie a „rosszcsont” szerep – hangos, az utasításokat megtagadja, akaratos, de van hogy figyel és nagyon igyekszik. És ott van Fruzi, az érdeklődő és szeretetvágyos kislány, akiről lemondtak a szülei.

⁴ A neveket megváltoztattam.

(Ilyenkor gyakran más rokonok, például a nagyszülők veszik „át” a gyermeket.) S végül Orsi, az angyalarcú kislány, aki eleinte félénk volt, ritkán beszélt, de igen jó megfigyelő. Fruzsival gyorsan összebarátkoztunk, aki, amint kész volt a feladatokkal, leste a jóváhagyó tekintetemet; együtt mentünk ebédelni, fogat mosni, és végül nagyon megölelgetett. Megindító élmény volt.

A terem őszi hangulatú, barátságos, csak a járókeretek és a sínek szokatlanok. A pedagógusok odaadása bámulatos: zenélve, hegedűhangra mozgatják meg a gyerekeket, énekelve tanulnak velük, együtt nevetnek, miközben kétségtelenül tudatában vannak a gyerekek és családjuk nagyon nehéz, olykor kilátástalan helyzetének. Mindegyik konduktor lelkesen, önzetlenül foglalkozik a gyerekekkel; akárhányszor, amikor kiegészítik a merev kezeket, amikor lefekvés előtt leveszik a kicsi síneket, amikor segítenek a mosdóban, azt éreztetik velük, hogy szeretik és elfogadják őket. Minden kisgyerekről tudják, miben, hogyan kell segíteni. Itt nincsen átlagos gyerek, mindegyik különleges. A világ azonban, ahogyan könnyen megfélemezik a sérült gyerekek sorsáról, úgy a velük foglalkozó konduktorokra sem figyel igazán.

„A Petőn kívül folyamatos küzdelem zajlik a társszakmákkal való kapcsolattartásért, a konduktív pedagógia elismeréséért, elismertetéséért.” „A szakma megbecsülése attól is függ, mennyire fejlett a szociális szféra az országban.” Az alacsony megbecsülés nem csak a szakmai körökre korlátozódik, előfordul, hogy a közvetlen környezet sem érdeklődik: „A konduktorok is szegregálva

érik magukat néha, nem érdeklődik a társadalom, sőt, a barátok sem érdeklődnek, így gyakran saját magamat is a periférián érzem.”⁵

HAMAR SZEMBE KELL NÉZNI A VALÓSÁGGAL...

Az óvoda gyakran „vízválasztó”. Mikor a szülők behozzák sérült gyermekeiket az óvoda csoportba, a legjobbakat remélik, gyakran az az első kérdésük, mikorra fog tudni járni a gyerek. Vagyis nem nyugsza-

nak bele gyerekeik állapotaiba, „normális” jövőt remélnék nekik, „rendes” iskolákban. „A szülőknek gyakran hosszú évek kellenek ahhoz, hogy gyermekük állapotát elfogadják.” Éppen ezért, mesélte Heiner Kinga, az intézet óvodavezető-helyettese, „a

konduktív nevelés nemcsak a gyermekről, hanem az egész családról, a gyermeket körülvevő közegről szól, hogy a nevelés ott is következetesen történjen, a szülő gondolkodását is meg kell segíteni, hogy hogyan viszonyuljon sérült gyermekéhez és hogy hogyan segítse őt”.

Az iskolai beiratkozásnál még inkább szembesülnek a valósággal, gyakran nem a számára optimális oktatási intézménybe veszik fel a gyermeket. A konduktorok is észlelik, ahogyan sorozatosan visszautasítják őket, akkor is, ha integrálhatóak. A szülőnek döntési joga van azzal kapcsolatban, hogy speciális iskolába vagy többségi iskolába írattja-e gyermekét. A döntést elősegíti a kapott szakvélemény is. Mégis, a „szembesülési folyamat” nehéz időszak:

⁵ Ez lehet egyéni, nem általánosítható vélemény is.

„tényleg látják a korlátaikat és szembekerülnek a nehézségekkel. Akármilyen pozitívak vagyunk mi, sok negatív dologgal találkozunk az életben. Belátják, hogy a világ kemény.” A sérült fiatall a legegyszerűbb utazás, közlekedés is rettenetesen körülményes és rengeteg tervezést igényel a család részéről.

A valósággal való szembesülés, az álmok szertefoszlása és a nehéz körülmények mind az előző kutatómunkámra⁶ emlékeztettek, melynek során a roma gyermekeknél tapasztaltam hasonlót: a gyerekek álmodoztak, ám a valóság hamar felszámolta reményeiket. A kitaszító társadalom, a szegénység, a szülői kilátástalanság és az egyre növekvő reménytelenség falai vették körül őket. Az egyik cigánytelepen, ahol jártam, a helyi kisgyerekek sok tervet osztottak meg velem – ezek a tervek a kamaszok esetében már szertefoszlottak. Csak a vállukat vonogatták, nem tudták, mik akarnak lenni, ha felnőnek, nem álmodoztak, nem reménykedtek, hanem belemerültek a gondokba. Idő előtt felnőttek.

Ilyen körülmények között az integráció súlyos kérdés, mind az érintett szülőknek, mind a gyerekeknek – és természetesen a pedagógusoknak is.

INTERGÁCIÓ ÉS SZEGREGÁCIÓ

Az integrációról, inklúzióról sokat hallunk, szakemberek tudósítanak fontosságáról, felméri a szegregáció káros hatásait, háttérstudományokat mutatnak be, jó gyakor-

latokat gyűjtenek. A Pető Intézet azonban – egy nemzetközi presztízsű intézmény – elkülönítve oktatja a gyerekeket. „A Pető Intézet szegregált intézmény, szegregáltan oktat, nevel, és ez nagyon fontos abból a szempontból, hogy élni tanítja meg a mozgássérült, halmozottan sérült gyerekeket, az életre készíti fel őket.” Az Intézet a szegregált oktatást a lehető legrövidebb időre igyekszik csökkenteni, de fontos, hogy van a különulásnak előnye is: „Ebben a helyzetben még több idő jut a fiatalokkal való differenciált foglalkozásra, a pedagógusok jobban

tudnak törődni az egyéni problémákkal, a hasonló gondokkal küzdő fiataloknak esetleg jobban fejlődik az önbizalma, s nőhet az összefogás is köztük.” A szegregált konduktív nevelés és az integráció har-

móniája folyamatosan változik és alkalmazkodik az új társadalmi szemléletmódhoz, a 21. századi elvárásokhoz. A folyamat Magyarországon még mindig gyerekcipőben jár (Varga, 2015).⁷ A fogyatékossgal élő gyermekeket és családjukat gyakran „fel kell világosítani az integráció kihívásairól”. Nehéz a gyerekek el fogadtatása a kinti társadalomban, és az ezzel együtt járó elvárások átgondolása, megváltoztatása is. „A sérült gyerekek és családjuk hamar eljutnak oda, hogy inkább az érzelmileg biztonságos közeget keresik, mintsem az integrációt.” „A lényeg, hogy közösségbe kerüljenek.” A Pető Intézet egy ilyen közösséget igyekszik kialakítani, amit nehéz megteremteni (és fenntartani) más intézményekben, közösségekben. A konduktorok feladata, hogy ápolják a gyermek énképét, erősítsék az önbizalmát és önállóságra tanítsák, másrészt pedig reális képet

hamar eljutnak oda,
hogy inkább az érzelmileg
biztonságos közeget keresik,
mintsem az integrációt

⁶ Dunajeva, 2013 és 2014.

⁷ Az úgynevezett szegregációs index az oktatásban megnőtt Magyarországon, derül ki a Magyar Tudományos Akadémia 2015-ös tanulmányából.

fessenek a „kinti veszélyekről”. *„Fontos még, hogy a konduktorok maguk ne vonjanak egy áthatolhatatlan burkot a gyerekek köré a nevelési folyamat során.”* Meg kell találni az arany középutat, ami igen nehéz feladat.

Bizonyára sokunknak vannak személyes élményei is az el nem fogadásról, csúfolásról, nekem például az orosz származásom miatt. A társadalmi sokszínűséget egyes nyugati országokban adottnak tekintik és oktatják, de Magyarországon még nincs beágyazott kultúrája (Fisher, 2013).⁸ Az ilyen társadalomban inkább hajlanak a másság iránti intoleranciára, pedig mindnyájunkban van valami „más”. Ezen kívül a többségi iskolák nincsenek felkészítve a sérült tanulók egyéni, speciális igényeire, például nem akadálymentesítettek, s egyéb személyi és tárgyi feltételek is hiányoznak. Maguk a tanárok is felkészületlenül állnak a probléma előtt (Dunajeva, 2013).⁹ Egy biztos: a megfelelő iskola kiválasztása nagyon nehéz. A többségi, főleg állami iskolák gyakran tükrözik a domináns társadalmi attitűdöket és előítéleteket (Dunajeva, 2014; Mittler, 2000) vagyis a közönyt és az integráció elutasítását. *„A társadalom többsége vagy nem vesz tudomást sérült embertársairól, vagy mélyen elutasít mindenfajta kommunikációt velük. A társadalom egyszerűen nincs felkészítve arra, hogy együtt éljen ezzel a problémával,*

nemhogy segítően lépjen fel” (Kovács és Novák, 2006). A konduktorok szerint: *„Az integrációs folyamat valóban elindult már egy jó ideje, de lassan halad. Ennek oka lehet a többségi iskolában dolgozó pedagógusok*

felkészületlensége a mozgás-sérültek speciális igényeit illetően (önhibájukon kívül; a pedagógus-képzésben keresendő ez a hiányosság) illetve, hogy a társadalmunk még mindig nem elég befogadó.”

A lehetőségek valamelyest változnak. Az intézet

pedagógusai szerint az utóbbi néhány évtized alatt nagyon sokat változott, sokkal nyíltabbá vált a Pető szemlélete is. Hatott erre az is, hogy a tanárképzésbe ma már beépítenek tananyagokat az inkluzív nevelésről, sőt, külön másfél éves szak is indult.

MINDENKI ÉRDEKE EGYMÁS MEGISMERÉSE

Hogy kinek a felelőssége a sérült gyerekek elfogadtatása? 2013 augusztusában részt vettem az UNICEF által rendezett IV. Közép-Ázsiai Gyermekvédelmi Fórumon, ahová a világ minden részéről jöttek megvitatni a szakértők, miként tudnánk inkluzív teret biztosítani a fogyatékkal élő gyermekek részére, főleg az oktatásban.

⁸ A kutatási adatok azt mutatják, hogy etnikai tolerancia szempontjából például Magyarország és Románia a legkevésbé toleráns EU-s országok közé tartozik.

⁹ Előző kutatásaimban már felvettem, hogy a tanárok vállára mennyi és milyen komoly felelősség nehezedik: „Rendkívüli szakma, a tanár oktat, nevel, fegyelmez, alkalmazkodik és megtanít másokat alkalmazkodni, pszichológus is, mindent kell tudnia az emberről, külön az emberi csoportokról, a cigányságról, de ugyanúgy a fogyatékkal élőkről, mert olyan is lehet az osztályban, kreatívnak, jó előadónak, jókedvűnek és energikusnak kell lennie: emberfeletti embernek. Kritikus a tanár szerepe a gyerek fejlődésében, de nagy felelősségében eléggé magára van hagyva.” (Dunajeva, 2013, 88. o.).

Az egyik legfontosabb felvetés az volt, hogy minden képességünket vagy éppen képtelenségünket egy spektrumon kell elhelyezni, nem egy bináris mérlegen. Mindenkinek korlátozott valamely képessége, van, akinek a zenei hallása, van, akinek a kreatív íráskészsége, van, akinek a mozgása. Minden tudásnak fokozatai vannak, s ezért nem érdemes a hiányosságok mentén csoportosítani. Fogyatékoság helyett inkább korlátozottságról beszélhetünk, és annak is csak egy bizonyos fokáról. A konferencia résztvevői társadalmi szintű diskurzus-váltásra buzdítottak.

Az iskolára marad a feladat, hogy megalapozza a mélyreható szemléletváltást, lehetőleg rögvest az első osztálytól. *Némethné Tóth Ágnes* (2009) szerint: „Az együttnevelés sikeressége azonban a tanórán dől el (...), a befogadás általánossá válásának hazánkban számos, főként szemléletbeli akadálya létezik. Az akadályok leküzdésére a többségi iskolák pedagógusai a gyógypedagógiától várnak hatékony megoldásokat.” (111. o.). Sokan úgy vélik, hogy a poroszos állami iskolákban több a fegyelmezés, mint az erkölcsi nevelés. „Sablon alapján képezzük az embereket, százéves sablonok alapján, nem érdekli a tanítókat, hogy melyik gyereknek milyen képessége van, nem vesznek figyelembe egyéni igényeket, nincs tapasztalatuk kicsit is eltérő gyerekekkel kapcsolatban.” Ugyanezt *Horn György*, az Alternatív Közgazdasági Gimnázium igazgatója is megfogalmazta: „egyfajta menekülés folyik az állami iskolákból, a szülők ugyanis megijedtek a túlszabályozott, központosított oktatási rendszertől.” (Az állami iskolákat, 2015).

Mindeközben fontos látni a tanárookra nehezedő aránytalanul sok feladatot is: „Kitalálták az integrációt, de nem készítették fel a pedagógusokat arra, hogy milyen módszerekkel, vagy milyen szemlélettel dolgozzanak... hozzáállás és szervezés kérdése lenne,

hogy a »kinti tanítók« se féljenek az integrációtól és ezeknek a gyerekeknek az igényeitől, hanem ismerjék meg azokat.” Egy konduktor azon elmélkedett, hogy ha a tudomány fejlettsége következtében képesek vagyunk megmenteni akár fél kilós babákat is (utalva több hasonló koraszülött gyermekre is az intézetben), akkor utána miért marad magára a sérült gyermek, a családja és a velük foglalkozó konduktorok, nevelők?

Megfelelő környezetben az integrált továbbtanulás viszont fontos, mindenkinek előnyös. Volt konduktor, aki úgy vélte, hogy a sérült gyerekek is jó egy integrált osztályban, de a közösségnek is, más a társadalomra helyezte a hangsúlyt. Az utóbbi vélemény alapján egy „nem integrálható” gyerek, habár képességei nagyon korlátozottak és mentális fejlődése is lényegesen elmarad az átlagostól, diáktársaira pozitív hatással lenne. Aki „ép” és együtt kell élnie „fogyatékossgal élő társával, azt nemcsak elfogadja, hanem a közösségéhez tartozónak tekinti, sokkal befogadóbb, empátikusabb, toleránsabb egyén válik belőle, társadalmi felelősségérzete is kialakul. Továbbá a sérült gyerekek szülei is visszanyerik méltóságérzésüket.”

Talán elfogult vagyok, de a konduktorok szerintem hétköznapi hősök, akik 30 év után is azt tudják mondani, „történnék csodák, tényleg, én a mai napig hiszek a kis csodákban, a mindennapi sikerélményekben, mert itt mindennap látni egy kis fejlődést... úgy érzem, hogy egyre többet tudnak a gyerekeink, és egy kicsit mi is hozzá tettünk az életükhöz”. Fontos hinni a csodákban és hinni hagyni.

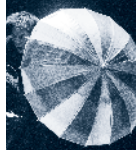
Mint minden más gyermek, a fogyatékossgal élő gyerekek is álmodoznak a jövőről. „Már volt olyan kislány, aki balettáncos akart lenni.” Megható, hogy egy fizikailag sérült gyermek erről álmodik. Se hitegetni, se az álmodozásról lebeszélni

nem szabad őket. A konduktoroknak ezt a nehéz feladatot kell megoldaniuk nap mint nap. Az álmodozás és fantázia serkenti a kreativitást (Feitelson, 1972) és az iskolák inkább az „álmodozás oázisai,” mintsem a „kétségbeesések sivatagai” kellene hogy legyenek (Wilshaw, 2015). Minden gyerek álmodozik: színészek, űrhajósok, tűzoltók akarnak lenni. Természetesen ezek a gyermeki álmok legtöbbünk esetében átala-

kulnak, megváltoznak, de a „végállomás” nem jön el olyan hamar, mint ezeknél a gyerekeknél. Fontos lenne a Pető Intézetben kialakított elfogadó attitűdöt, odaadást és szeretetet a többségi társadalomnak, intézményeknek is megtanítani, hogy a sérült gyerekek ne veszítsék el a kapaszkodókat, hanem ugyanolyan egyenjogú és szerves részei legyenek a társadalomnak, mint bárki más.

IRODALOM

- Az állami iskolákat egyre több szülő utasítja el (2015. 08. 31.): Letöltés: http://eduline.hu/kozoktatasi/2015/8/31/alternativ_iskolak_YDIVPB (2016. 02. 22.)
- Dunajeva, J. (2013): Töprengés egy kisvárosi iskola cigány diákjainak táborozásakor. *Új Pedagógiai Szemle*, **63**, 5–6. sz. 79–89.
- Dunajeva, J. (2014): *'Bad Gypsies' and 'Good Roma': Constructing Ethnic and Political Identities through Education in Russia and Hungary*. Doktori disszertáció. University of Oregon, Eugene, OR.
- Feitelson, D. (1972): Developing imaginative play in pre-school children as a possible approach to fostering creativity. *Early Child Development and Care*, **1**, 2. sz.
- Fisher, M. (2013. 05. 15.): A fascinating map of the world's most and least racially tolerant countries. *The Washington Post*. Letöltés: <https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2013/05/15/a-fascinating-map-of-the-worlds-most-and-least-racially-tolerant-countries/> (2016. 06. 02.)
- Global Campaign for Education (2013, szerk.): *Equal right, equal opportunity – Inclusive Education for Children with Disabilities*. Global Campaign for Education, Johannesburg. Letöltés: http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/Equal%20Right,%20Equal%20Opportunity_WEB.pdf (2016. 06. 02.)
- Kovács Andrásné és Novák Valentin (2006): Mozgássérültek a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, **56**, 4. sz. 65–71. Letöltés: <http://ofi.hu/tudastar/mozgasserultek> (2016. 06. 02.)
- Központi Statisztikai Hivatal (2014, szerk.): *2011. évi népszámlálás – 11. Fogyatékkal élők*. KSH, Budapest. Letöltés: http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_11_2011.pdf (2016. 06. 02.)
- Kulcsár-Domján Rita (2011. 05. 10.). A konduktív pedagógiáról. *Családinet*. Letöltés: http://www.csaladinet.hu/hirek/életmod/egeszseg/16598/a_konduktiv_pedagogiarol (2016. 04. 22.)
- Mayer József (2011): Paradigmák hálójában. In: Mayer József és Köpatakiné Mészáros Mária (szerk.): *A szavak és a tettek: sajátos nevelési igényű tanulók a közoktatásban a 21. század első évtizedében Magyarországon*. Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet, Budapest. Letöltés: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/szavak_es_tettek.pdf (2016. 02. 22.)
- Mittler, P. (2000): *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. David Fulton Publishers, Abingdon, UK.
- Némethné Tóth Ágnes (2009): Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia*, **109**, 2. sz. 105–120. Letöltés: http://www.magyarpedagogia.hu/document/Nemetne_MP1092pdf.pdf (2016. 02. 22.)
- Rouse, M. és Lapham, K. (2013): *Learning to See Invisible Children: Inclusion of Children with Disabilities in Central Asia*. CEU Press, Budapest.
- Varga Júlia (2015, szerk.): A közoktatás indikátorrendszere. MTA KRTK KTI, Budapest. Letöltés: <http://econ.core.hu/file/download/kozoktatasi/indikatorrendszer.pdf> (2016. 04. 22.)
- Wilshaw, M. (2015. 09. 10.): Key stage 3: The Wasted Years? *The National Conference on School Improvement*, London.



TÓTH TERÉZ

Nyelvek és kultúrák keresztútján – fiatal japán művészek a magyar zenei életben

Beszélgetések

ISKOLA – VILÁG

*Tavaszi est, cseresznyevirágzás
Virágba borult cseresznyefás út
Feldereng egy régi szerelem emléke
Már nem vagy velem¹*

Az írás ihlete fiatal japán zenészek játéka-
nak koncertélményeiből fakadt. Őket
faggattam, aztán mestereiket, majd egy ja-
pán-magyar egyetemi oktatót, s végül egy
japán professzort. A magyar zenei képzés-

ről, zenepedagógiáról, a japán-magyar ze-
nei kapcsolatokról beszélgettünk. Az első
szó a távolabbi múltat, a civilizációs kerete-
ket felidéző japán professzoré.

NAKAMURA TAKAO

*karmester, a Hokkaidói Egyetem professzor emeritusa, a Szapporói Kodály Kórus
és Együttes alapítója és vezetője, a Nemzetközi Kodály Társaság igazgatója,
a Japán Kodály Társaság vezetője:²*

A nyugati kultúra befolyása – a zenében ez elsősorban a német-osztrák, a francia, az olasz és az angol zenekultúra hatását jelenti – elsőprő erejű volt a XIX. századtól Japánban. Bartók hatása az 1950-es évektől fogva érezhető. Zongoradarabjait tanították, de ennél jelentősebb, hogy lemezről elkezdtek hallgatni. Bartók nemzetiségére, magyar mivoltára kevésbé figyeltek. Kodályról, a Kodály-módszerről elsőként Szőnyi Erzsébet beszélt Japánban a Zenei Nevelés Nemzetközi Társaságának (ISME) 1963. évi tokiói konferenciáján.

¹ Nakata Josinao (zene) Kato Suicsi (vers): *Cseresznyefás út* (részlet), fordította: Csalló Edina, elhangzott a *Japán hangja* elnevezésű koncerten Josida Makiko (szoprán) és Simanuki Megumi (zongora) előadásában a Zeneakadémia Solti termében, 2016. február 17-én.

² Nakamura Takao karmester, a Hokkaidói Egyetem professzor emeritusa, a Szapporói Kodály Kórus és Együttes alapítója és vezetője, a Nemzetközi Kodály Társaság igazgatója (2003–2011), a Japán Kodály Társaság vezetője.

Hani Kjoko, a szocialista politikus és történész Hani Goro lánya, apja révén került kapcsolatba Kodállyal; frankfurti karmesteri tanulmányait követően Magyarországra jött; megtanult magyarul, és hét évig az ELTE-n tanított japán nyelvet. Kodály és Forrai Katalin voltak segítségére a magyar zeneoktatás tanulmányozásában. 1967-ben a megjelent a magyar zenepedagógiáról szóló könyve japánul. 1970-ben tért vissza Japánba. Eredeti japán népdalokat, elsősorban gyermekdalokat gyűjtött, majd bekapcsolódott az óvónők zenei képzésébe, illetve továbbképzésébe. Tanítványai azt tanulták és azt is képviselték, hogy a japán népdalokat, a gyermekdalokat kutatni kell, összegyűjteni, mert ez a nemzeti kincsünk része. Óvodától egyetemig tanították a népdalokat. Kyoko meghívta Szőnyi Erzsébetet és Forrai Katalint Japánba előadásokat tartani. Forrai az óvónőképzésben előadásokat tartott a gyermekdalok fontosságáról a kora gyermekkori nevelésben, beszélt a gyakorlati módszerről, ahogyan az óvodákban ezeket a dalokat taníthatják. Az 1970-es években Hani Kjoko 20-30 általános és középiskolai tanárral visszatért Magyarországra, ahol órákat látogattak az iskolákban, tanulmányozták a gyermekdalokat, a kodályi kézjegyeket a tanítási gyakorlatban.

Mégis, a Kodály-módszer a hetvenes években eltűnt a japán oktatásból: gyenge színvonalú fordításokból tanultak, de a nagyobb baj abból fakadt, hogy a Kodály-gondolatiság, az eszme lényegét nem értették meg igazi mélységeiben. A formát kezdték el utánozni anélkül, hogy a tanítás mélységét megértették volna. Japánban ugyanis minden tanulás az imitációval kezdődik.

Ma a Kodály-módszert a japán pedagógusok, zenetanárok nem az egyetemen tanulják, hanem már végzett pedagógusként, bölcsődékben, óvodában elhelyezkedve vesznek részt tanfolyamokon, ahol találkozhatnak a Kodály-módszerrel és a japán népdalokkal.

Izgalmas volt a kulturális találkozások nyelvi reprezentációja. Magyar nyelvű a cikk, az interjúban a zenészek angolul és japánul beszéltek, a magyar professzorok természetesen magyarul. Csalló Edina, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem munkatársa, aki segített az interjú elkészítésében, japánról tolmácsolt, többször jelezte, hogy egyes szavak és kifejezések a japán nyelvben és kultúrában más rezonanciával szólnak meg, más jelentéseket hívnak elő, mint a magyar és az angol nyelvben. Ezért a kalligrafikus írással megjelenített, angolul és magyarul is megadott szavak nem pusztán illusztrációként szolgálnak, hanem a kultúrák reflexiójaként is, jelzik a pontosság határait.³ S jelzik, hogy meny-

nyire fontos és tanulságos a kultúrákat határokon innen és túlról is szemügyre venni. Nincsenek abszolút kategóriák sem a pedagógiában, sem a kultúrában.

A klasszikus zene integrálódása a japán zenepedagógiába és hangszeres kultúrába egy olyan jelenleg is zajló folyamat, amelyben tanúi lehetünk az értékek átvételének, kölcsönhatásának és megújulásának egyaránt. Írásunkkal igyekszünk azt is bemutatni, hogy ebben a magyar zenepedagógiának, mindenekelőtt a LFZE tanárainak, több, mint négy évtizedes múltra visszatekintő japán kapcsolatrendszerüknek, a japán hallgatók budapesti képzésének és a Kodály-pedagógiának milyen szerepe van.

³ A kalligráfiákat Morimoto Miho zongoraművész készítette.

FIATAL JAPÁN ZENÉSZEK

– *Mi hozott benneteket hozzánk, mit tudtatok a magyar zenei kultúráról?*

Jamamoto Eri (zongorista): Japánban a magyar zenei kultúra ismert, különösen Liszt Ferenc és Bartók munkássága, a magyar Zeneakadémiának rangja van. Még nem is tudtam, hol van az ország, de a Liszt Akadémiáról már hallottam. 2011-ben érkeztem Magyarországra, Budapesten a Városmajori Gimnáziumba jártam.

Morimoto Miho (zongorista): Nekem magyar tanárom volt Japánban, aki német nyelvre tanított. Innen ered az én kezdeti szimpátiám a magyarok, a magyar kultúra iránt.

Kanai Tosifumi (karmester): Benem, japán viszonylatban korán, általános iskola felső tagozatában tudatosult, hogy van egy Magyarország nevű hely. Az általános iskolában a kóruséneklésen és a Kodály-módszeren keresztül találkoznak a gyerekek a magyar kultúrával. Úgy hozta a sors, hogy sok magyar vonatkozású zenei művel is kapcsolatba kerültem (Brahms, Strauss, Liszt, Kálmán, Lehár műveivel), és nagy hatással volt rám egy négy-öt fős cigányzenekar által előadott csárdás. Teljesen elvarázsolt ez a zene. Akkor eldöntöttem, hogy ha eljutok Európába, nem Bécsbe, Rómába vagy Párizsba, hanem Budapestre akarok menni.

– *Most, hogy már itt vagytok évek óta, mennyiben változott a magyarokhoz, magyar kultúrához való viszonyotok? Vannak magyar barátaitok?*



Balról jobbra: Mukeda Narihito, Morimoto Miho, Jamamoto Eri, Andó Júki

Jamamoto Eri: Az első évben egy magyar családnál laktam. A magyarok szenvedélyes emberek. Van valami sajátos melegség bennük. Kíváncsiak voltak rám, sokat faggattak. Ételekről, zenéről, mindenről. Mielőtt ide jöttem, azt gondoltam, hogy Magyarország egy meglehetősen zárt hely. Most már tudom: a magyarok nyitottak, érdeklődők.

Kanai Tosifumi: Amikor elkezdtem a Liszt Ferenc Zeneakadémián tanulni, rögtön voltak kóruséneklés órák is, ahova mindenféle szakról jövünk. Megragadó volt a magyar hallgatók lelkesedése, gyönyörű hangzásokra voltak képesek, megható volt, hogy együtt énekelhettem velük. Számukra a kóruséneklés alapvető és természetes elfoglaltság volt. Sokfelé találkoztam Kodály és Bartók tiszteletének és szeretetének jeleneivel.

感情

Érzelmek / emotions

FURKA BEÁTA

*a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem
nemzetközi és intézményfejlesztési vezetője*

A zenetanítás nagyon intim, nagyon személyes műfaj, ahol még mindig szájhagyomány útján terjednek a hírek arról, hogy kinél érdemes tanulni. Aki komolyan veszi, az tanár keres, egy mestert, japánul: egy szenszeit. Solymos Péter tanár úr a hatvanas, hetvenes években rendszeresen tartott zongorakurzusokat Japánban, melyek után mindig akadt vállalkozó kedvű és elkötelezett hallgató, aki eljött a szocialista Magyarországra, hogy itt, a Zeneakadémián folytassa tanulmányait.

Később a részképzéses forma vonzott nagy létszámban japán hallgatókat, 50-70 diák is tanult egy-két évig, heti 1-2 hangszeres órájuk volt, többek között annak köszönhetően, hogy Szapporóban és Gifuban – ahol minden évben rendeznek Liszt mesterkurzust és fesztivált –, a kiutazó tanárok előfelvételit, meghallgatásokat kezdtek tartani. 2008 körül, Batta András rektorsága idején felismertük, hogy a mennyiségre tett hangsúllyal hamar középszerű hírnévre tehetünk szert, így elkezdődött a minőségi szemléletre történő áttérés. A cél az volt, hogy a japán hallgatók a magyar és más külföldi hallgatókhoz hasonlóan itt végezzék el a hároméves BA-, majd a kétéves MA-képzést, illetve a kiegészítő tanulmányokat. Minőségi váltás volt, tudtuk, hogy átmenetileg csökken majd a létszám, viszont teljes képzést nyújtunk, angol nyelven, válogatott tanítványoknak, így az előfelvételen is olyan hallgatókat próbálunk toborozni, akiknél látjuk, hogy hosszabb időre is hajlandók elköteleződni.

A minőségi váltással párhuzamosan a megjósolt mélypont után a létszám újra elkezdett növekedni. Később, 2013-ban a magyar kormány meghirdette külföldiek számára a Stipendium Hungaricum ösztöndíjat, aminek nálunk a japánok a legnagyobb haszonélvezői. Új és vonzó képzési forma a tavaly indult prémium kategóriás zongoraszólista képzésünk, eddig három hallgató került be a szigorú felvételi eljárást követően, mindhárman japánok.⁴ Budapesten⁵ 124 külföldi hallgatónk van, közülük 44 japán,⁶ mellyel kiugróan legmagasabb az arányuk a külföldi hallgatók közt.

– Milyen tanár-diák, mester-tanítvány kapcsolat jellemző a japán oktatásban és a zenei képzésben?

Morimoto Miho: Zenei középiskolába, majd egyetemre jártam Japánban, és ott szereztem a diplomámat is. Nálunk a tanár abszolút tekintély, a tanuló figyel,

és a tanári instrukciók szerint igyekszik a hangszeren játszani. Magyarországon más a kapcsolat: az órákon mi, hallgatók kifejtethetjük a véleményünket a darabról, a zenéről. Az órákon párbeszéd zajlik közöttünk és a professzoraink közt. Maguk a tanárok is figyelnek a hallgatók gondo-

⁴ Azóta lezajlott az idei (2016. évi) felvételi is, és újabb két japán hallgató került be a programba; más nemzetiségű jelentkező nem is próbálkozott a szinte emberfeletti képességeket és kitartást megkövetelő felvételi vizsgával. (Csalló Edina jegyzete)

⁵ Ez a létszám nem tartalmazza a Kecskeméti Kodály Intézet külföldi hallgatóinak számát.

⁶ 11 kínai, 10 spanyol, 6 dél-koreai, 5-5 vietnámi, norvég, 4-4 amerikai, cseh, 3-3 tajvani, román (magyar), 2-2 horvát, mexikói, 1-1 belga, brazil, brit, ciprusi, finn, francia, hongkongi, indiai, iráni, izlandi, malajziai, moldáv, német, olasz, portugál, uruguayi, svájci. (Cs. E.)

lataira, kíváncsiak a véleményünkre. Ez a fajta kommunikáció nagyon jellemző itt a Zeneakadémián.

– *Melyik stílust kedveled inkább?*

Morimoto Miho: Természetesen a párbeszéd stílust. Ugyanakkor mi, japánok nagyon szégyenlősek⁷ vagyunk, ezért ez egyúttal nehéz is számunkra. A japánoknak az európaiakhoz képest nehezebbre esik a véleményük kifejtése.

Mukeda Narihito: A tipikus japán karakterre jellemző, hogy nagyon csendes.⁸ Mindenkinek van véleménye, gondolatai, de a japánok szerények⁹ azokat kifejtetni.

Jamamoto Eri: Ma Japánban a tanárok nagy többségben férfiak. Történelmi okai is vannak, hogy mi úgy érezzük, tisztelnünk kell a tanárt, a férfit, az erőset. Talán még mindig él ez a kultúra nálunk. Ez az oka annak is, hogy nem fejtjük ki a véleményünket határozottan, erősen. Úgy gondoljuk, hogy a tanár véleménye helyes, és ezért azt tiszteletben tartjuk. Tisztelettel követjük, és a magunkévá tesszük a gondolatát. Nem fejtjük ki a saját véleményünket az órákon.

Kanai Tosifumi: Persze az egyetemről és a tanártól függően kissé eltérő lehet a tanár-diák kapcsolat, de alapvetően a tanár,

a mester tiszteletet érdemel, az élet más területein is lehet tőle tanulni, különösen jó modort és emberséget. De úgy gondolom, a tanár-diák kapcsolat a világ más részein is alapvetően ilyen.



Nyitottság, felszabadultság / carefreeness

– *Mennyire kötött, tananyag-alapú, tesztekkel, vizsgákkal mért és követett a japán általános oktatás, illetve mennyire enged teret az egyéni kibontakozásnak, a tehetség-gondozásnak, az alkotókészség fejlesztésének?*

Andó Júki (klasszikus ének): Általánosságban nem tudok beszélni, csak a személyes tapasztalataimról. Az oktatásban, az órák alakításában a mintatanterv az irányadó. Viszont az idősebb tanárok¹⁰ között sokan vannak, akik a saját fejük után mennek, saját elképzeléseik szerint tanítanak, és egyéni tantervük, tananyagaik vannak, saját készítésű jegyzeteiket írják fel a táblára. Államilag tehát sok minden meghatározott, de ilyen

szempontból igenis van szabadság. A tanárnak van szabadsága, a diákok pedig engedelmesen követik, mert japánok... (nevet). Ez egy hagyományos japán hozzáállás: követni kell a szabályokat, engedelmeskedni kell. A tanár szempontjából van szabadság az oktatás terén.

⁷ A japán nyelvben is használják a „shy”-nak megfelelő japán szót, de inkább „mértékletes, tisztelettudó, szerény” értelemben (ami jellegzetes tulajdonság a japán társadalomban), mint „szégyenlős” értelemben, és lehet, hogy amikor Miho angolul beszél, akkor is a japán nyelvben elterjedt jelentésre gondol. (Cs. E.)

⁸ Ez is a japán „shy” része. (Cs. E.)

⁹ Szintén inkább japános „shy”. (Cs. E.)

¹⁰ A tanár a „mester”, és minél idősebb, minél tapasztaltabb, annál inkább kell tisztelni, és annál több szabadsága is van, aminek maga a tanár is tudatában van, és idősebb korában már bátran kihasználja ezt a lehetőséget, ezt a privilégiumot. (Cs. E.)

– *A klasszikus zenei hangszeres képzésben mekkora szerep jut a nyugati (európai) művészetfelfogás és művészszerp elsajátításának, illetve mennyiben japán ez a hangszeres kultúra és a zenész személyiségének kialakítása, ma, a XXI. században?*

Kanai Tosifumi: Még csak alig több, mint 100 év telt el azóta, hogy az európai zene elérhetővé vált Japánban. Mivel a klasszikus zene nem Japánból származik, ezért természetesnek mondható, hogy (még mindig) a tanulói vagyunk. Mindemellert vannak olyan japán előadóművészek és kutatók is, akik kiváló művelői, illetve ismerői az európai zenének, és már tudnak újat mutatni, mondani az európaiaknak, így az európai szakemberek is tanulnak a japánoktól. Közhely, hogy a japánoknak, még ha a nyugati zenének áldozzák is az életüket, igazából „nincs a vérükben” ez a művészeti ág, ezért sosem lehet igazán az övék. De ez aligha érvényes tétel. A japánok alaposan megvizsgálják és elsajátítják a külföldről érkező dolgokat, majd valami újat és sajátosat alkotnak belőlük. Nagyon érzékenyek a japánok a nyugati művészeti trendekre.

Ami a vezénlyést illeti, úgy érzem, hogy van egy kis különbség a japán és az európai zenei egyetemek között, ahogy már utaltam is rá, Japánban mindennél fontosabbak az alapok, a technika, Európában pedig a „kifejezőerő”, a szerzői szándékon és az interpretáción van nagyobb hangsúly. Mindannyian keressük a

„technika” (gi) és a „mód(szer)” (dzsucu) egyensúlyát.¹¹

– *A XX. században a japán kultúra ismertté, némely elemében kedvelté vált széles körben is, gondoljunk csak a japán animációs filmek sikerére. Ti mit gondoltok a két művészeti világ, a japán és a magyar találkozásáról?*

Morimoto Miho: Én nem igazán tudtam arról, hogy a japán kultúra ennyire ismert volna Európában vagy Magyarországon. Azt gondolom, a japán az egy másik világ. Mi még írni is másképp írunk. Én kalligráfiát tanultam 3–4 éves koromtól. De talán pont ezért van kölcsönös érdeklődés.

Jamamoto Eri: A japán kultúrában, és így az irodalomban is nagyon erősen tartják magukat a hagyományok. Ahogy mi érdeklődünk

Bartók és Liszt zenéje vagy éppen a magyar hímzés mint hagyomány iránt, úgy a magyarok is nyitottak a japán kultúrára. Így könnyen létrejöhet a találkozás.

– *A legutóbbi japán-magyar koncerten a Solti Teremben Dr. Vigh Andrea, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem rektora a japán és magyar zenei lelkület közötti rokonságról beszélt. Mit gondoltok erről?*

Jamamoto Eri: Bartók zenéje, a *Román népi táncok* keleti zene, a professzorom tanította. Ha nem is pontosan olyan, mint a japán, de mindenesetre inkább az ázsiai országokra jellemző – és a magyarok érzik, hogy kötődnek ehhez a világhoz. Én magam is hasonló kötődést éreztem Bartók



Féltékenység, szégyenlősség / modesty

¹¹ Itt a gidzsucu, „technika, képesség, művészet, mesterség” jelentésű szóra utal, aminek (a két írásjelének) ezek a jelentései külön-külön. (Cs. E.)

zenéje kapcsán,¹² hasonlóan éreztem a népzenei motívumokat a japán népzenehez – de legalábbis úgy hat rám, mintha ázsiai zenét hallanék. Talán erre gondolt Vigh professzornő.

– *A globalizáció korában élünk. Ért-e benneteket meglepetés Ázsiából Európába érkezve?*

Jamamoto Eri: A mindennapi életünkben nem érezzük a különbséget, hogy mások lennénk. Ugyanazt az okostelefont, számítógépet használjuk, mint bárki. Hasonló a közlekedés is, a világ egységesül. De mi, japánok mégis különbözünk, például a ritmusunk, a tempó, ahogy megyünk. A munkaidő nálunk nagyon szigorú. Nincs késés. S persze más az arcunk, a szemünk, hajunk.

Mukeda Narihito: Igen, a sebesség teljesen más. Tokió és Budapest más ritmusban lüktet. Már akkor érzem, amikor megérkezem a tokiói repülőtérre. Minden olyan gyors. Rögtön rengeteg információ zúdul ránk, óriási a kontraszt a tokiói és a budapesti tempó között. Ha megérkezem a Liszt Ferenc Repülőtérre, már rögtön egy ellazult, nyugodtabb állapotba kerülök.

– *Mi a legfőbb hozadéka budapesti éveiteknek?*

Jamamoto Eri: Japánban a zenei tanulmányaim során azt tanultam, hogy a

technikát, a technikai tudást élesen külön kell választanunk az érzelmektől. Itt azt tanultam, hogy a képességeinket, a technikai tudásunkat azért fejlesztjük, hogy az érzelmek a zenén keresztül elérjék a közönséget.

A technikai tudás, a testtartás, az ujjak és a kéztartás fontos, de azt is megtanultam, hogy tudatában legyek: a színpadon művész vagyok, és a korábbi korok zenéjének az üzenetét el kell juttatnom a közönség soraiban ülők mindegyikéhez. Ők olyan előadótól akarják hallani a zenét, akinek gondolatai vannak, aki az egyénisége révén képes arra, hogy a zeneszerzők üzenetét megértse és közvetítse. Azt gondolom, ezen a téren itt a Zeneakadémián sokat lehet fejlődni.

Morimoto Miho: Nagyon sok benyomás ért Magyarországon. Őszinte leszek, Japánban nem sok koncertre jutottam el. Részben azért, mert a legjobbak előadásai nagyon sokba kerülnek. Itt Magyarországon a zenei élet hihetetlenül gazdag, minden nap van koncert, opera-előadás, és nekünk, diákoknak nagyon olcsó a jegy, időnként ingyenes. Nagy hatással van rám, hogy az élő klasszikus zene ennyire könnyen elérhető

itt Budapesten. Vagy a képzőművészet, a múzeumok. Japánban erre is kevesebb a lehetőség.

Amikor Japánban tanultam, nagyon ügyeltem arra, hogy ne ejtsék hibát. Ha Japánban adok koncertet, attól félek, a

西洋音楽

Nyugati zene /
Western music

¹² Júniusban beszélgettem egy japán zenei egyetemen dolgozó, de nem zenész japán ismerőssel, aki szintén arról mesélt, hogy kellemes érzés fogja el, amikor magyar zenét hall; a gyerekkorára, a szülővárosára emlékeztetik ezek a dallamok, pedig egyértelmű egyezések nincsenek a japán népzenevel, hagyományos zenével. (Cs. E.)

közönség számolja, mennyi hibát ejtek. A technikámra figyelek, nem okoz igazán örömet a játék. Itt Magyarországon nagyobb átéléssel játszom, és érzem, hogy a magyar közönség is élvezettel hallgat. Boldoggá teszem őket, örülnek a zenének. Személyesen oda-jönnek hozzám, gratulálnak, érzem, hogy hálásak nekem.

Mukeda Narihito:¹³

Japánban a munkahelyen, a cégeknél, ha jól sikerül egy projekt, egy közösen elvégzett munka, azt mondják egymásnak: „Ez jó munka volt!” Ugyanez történik egy koncert után is, a közönség nem lelkesedik, nem gratulál az előadónak, hanem azt mondja: „Jó munka volt! Nagyra értékelem a fáradozását!”¹⁴ (nevetnek). Teljesen más a kapcsolat az előadó és a közönség között Japánban, illetve Magyarországon. A japán közönség nem lelkesítő: szárazon megköszönik a munkát.

Morimoto Miho: Ugyanez történik a professzor és a hallgató között is. Még akkor is, ha érzem, hogy a játékom most nem annyira sikerült, a magyarországi professzorok csak jót mondanak, azt emelik ki a játékból, ami jó volt. Ha Japánban gyengén játszom, erősen megkritizálnak a tanárain, sőt az is előfordul, hogy dühösek lesznek (nevetnek). Itt Magyarországon nem félek ettől, egyszerűen élvezem az előadást és a játékomat.

– A koncertjeitek repertoárját döntően meghatározzák a romantika zeneszerzői: Chopin, Schumann, Liszt, Schubert és Brahms. A zenei virtuozitás gyakorlása, a

technikai kihívás vagy más kapcsolódás és szándék is van a zenei választás mögött?

Morimoto Miho: Már tinédzser koromban megfogott a romantika zenéje.

Amióta itt vagyok a Liszt Akadémián, természetesen az erős kötődés Liszt zenéjéhez. Az itteni tanárok nagyon jól ismerik, a magyar közönség pedig nagyon szereti a Liszt-műveket. Ez is az oka, amiért sokat játszom Lisztet, és rendre valamilyen kis különlegességet is csempészek a játékomba. Japánban Liszt számomra a „nagy komponista” volt: nehéz, nagy hangok, bonyolult és virtuóz darabok komponistája. Az erőteljes zenéket nagyon szeretem – ezért játszom Rahmanyinovot, Lisztet –, de miután már annyi Liszt-darabot megta-

nultam, talán mondhatom, Liszt nemcsak technikás, nagyszerű és erőteljes, hanem érezhető nála a romantika, a francia zene hatása is. Számomra ez a kettősség lenyűgöző. Szeretem a zenében rejlő egyszerű szépséget is. A szomorúság, levertség ellen is hat az a nyugalom, amit a zene áraszt.

– Magyarországon a koncerttermeket jellemzően nem a fiatalok töltik meg. Mi a helyzet Japánban?

Mind: Ugyanez.

Morimoto Miho: Zenészként nagyon nehéz munkát találni Japánban. Nehezebb, mint Európában.

– Mi késztetett arra benneteket, hogy klasszikus zenét tanuljatok? Családi hagyomány? Saját belső ösztönzés?



Művészet / art

¹³ Mukeda Narihito Youtube-csatornája: <https://m.youtube.com/channel/UC3zRqKEqpgdGk6IV7jhxYxQ>

¹⁴ „Ocukareszama!”

Morimoto Miho: Édesanyám zongoraművész szeretett volna lenni, járt is zeneakadémiára, de félbe kellett hagynia anyai kérésre, hogy „normális” szakmát tanuljon. Édesanyámnak az volt az álma, hogy én zongorázzam. Ötévesen kezdtem. Eleinte a zongorázás nem az én választásom volt. *(nevet)* Én játszani akartam a többiekkel, de helyette gyakorolnom kellett minden nap, minden hétvégén. De a színpadon boldog vagyok. Gyerekkorom óta szeretem hallani, ha az emberek tapsolnak a játékomnak!

– És anyukád, hasonlóan az ő édesanyjához, nem aggódik a jövőd miatt?

Morimoto Miho: *(nevet)* Lehet, hogy egy kicsit... de nagyon boldog, ha küldök fotókat, DVD-ket a fellépéseimről, ha feltöltök részleteket a Youtube-ra a koncertjeimről, minden nap megnézi őket.¹⁵ *(kacag)*

Jamamoto Eri: Szüleimmel sokat jártunk operába és zongorakoncertekre. Már gyermekkoromban vonzott az, hogy én is előadásban adhassam át az érzéseimet másoknak, éppúgy, mint az operaénekesek. Játsszani a közönségnek, hátha megérinti őket a hang, a szépség. Szüleim nem zenészek, de segítettek, és támogatták a zenei tanulmányaimat. Már Japánban is főként a romantika vonzott. Az érzelmek kimutatása.

Andó Júki: Én ötéves korom óta énekelek kórusban. Középiskolásként döntöttem el, hogy ezzel akarok foglalkozni, mert rájöttem, hogy számomra semmi más út nincs, csak az éneklés. A szüleim azt mondták, hogy ha tényleg ezt akarom csinálni, eltökéltnem kell lennem, ennek kell szentelnem az életemet. Ezért jelentkeztem a Zeneakadémiára. Az addigi repertoárom főleg hagyományos dalokból, régi japán népdalokból állt, ezekkel indultam versenyeken. De nyugati operarészleteket is énekeltem.

Mukeda Narihito: Én sem zenészcsaládban születtem. De anyukám a Yamaha Zeneiskolában tanított. Tőle tanultam a kezdeti technikákat, az alapvető dolgokat. Gyermekkoromból emlékszem Bach zenéjére Szvjatoszlav Richter előadásában. Az ő Bach-játéka a legnagyobb számomra máig is. Ez a különleges kapcsolat Bachhoz máig megmaradt bennem. Gyermekkoromban gyakran sírva fakadtam a zenéjétől. Ez Isten zenéje, az Atya zenéje számomra. Négyéves koromtól fogva darabokat komponáltam, zongora és cselló szólódarabokat, 11 évesen már évente többet is. Gyerekkoromban egyszerűen csak élveztem a zenét és a színpadot. Most, hogy már túl sok a tapasztalat, túl sok az információ, a tudás – már nem olyan egyszerű. Tudatosan kell készülni rá.

音楽指導方法

Technika, zenei technika tanítása, módszertan / teaching of musical techniques, teaching methods

¹⁵ Morimoto Miho Youtube-csatornája: <https://m.youtube.com/channel/UC0RhuCIdnZzkU-FDsKTY7Mw>

– *Mostanában karmesterként is fellépsz, zenekart szervezel, ahol magyar és japán barátaid együtt játszanak.*

Mukeda Narihito: Mindig szerettem szervezni is, valamint célom a japán zenét elhozni Budapestre, illetve Európába. Nekünk, klasszikus zenét játszóknak természetesen, hogy a legnagyobbak darabjait játsszuk. De kell valami különleges is a repertoárunkba. Így bekerülnek a mi japán zenedarabjaink is, hiszen a koncertek jó lehetőséget kínálnak arra, hogy megismertessük velük a közönségünket. Ezért a Liszt Akadémia és a budapesti Japán Alapítvány minden évben közös koncertet szervez.

– *Az átlalatok is kedvelt romantika és közönsége szerette a művészt az átlagember fölé emelni. Mit gondoltok a saját művész-szerepektekről?*

Jamamoto Eri: Szerintem az egyetlen különbséget a művész és a többi ember között a színpad jelentheti. Én nem vágyom a kiemelkedésre. Nekünk mint leendő művészeknek a zene élményét kell eljuttatni az emberekhez. Ezért vannak a lemezek, amiket az emberek hazavihetnek, meghallgathatják, és a napi életük részévé válhat a mi zenénk. Egyébként meg normális, hétköznapi emberek vagyunk, pontosan olyanok, mint bárki más.

Andó Júki: Amikor Japánban énekelek egy koncerten, úgy érzem, köztem és a közönség között egy fal van. Magyarországon nincs. Egy jó előadás után a magyarok

ismeretlenül is barátként üdvözlőnek, lelkesednek. De ebben nincs benne az, hogy én különleges lennék.

Kanai Tosifumi: Én sokat gondolkodtam, mit is jelent a művészeti tevékenység. Azt hiszem, a művészet az ember személyiségével, szellemével együtt fejlődik, és neki ennek az egész életen át tartó fejlődésnek kell szentelnie magát.

Aki minden nap képes megélni valami újat, akár kis dolgokban is, alkotó ember maradhat. A legfontosabb, amit tanultam: „Várd ki a megfelelő alkalmat.”



Kapcsolat / connection

HÁROM ZONGORATANÁR PROFESSZOR AZ AKADEMIÁRÓL¹⁶

– *Önök évtizedek óta járnak Japánba tanítani, és idehaza is sok japán tanítványuk volt. A fiatal japán zenészekkel kapcsolatos benyomásaikra, élményeikre*

volnék kíváncsi.

Lantos István:¹⁷ Én idén negyven éve voltam először Japánban, amikor Solymos tanár úr Nagojában tanított. Más kultúrákkal, különösen az európai kultúrával való kapcsolatukon is látszik: a japánok megpróbálnak eltanulni mindent, amit értékesnek gondolnak. Az Egyetem legutóbbi szapporói szemináriumán a kurzus legeredményesebb résztvevője, Soju Macsikó zongoraművész az idei Budapesti Tavasz Fesztiválon kapott lehetőséget.¹⁸ Ott voltunk a Vigadóban Falvai Sándor-

¹⁶ A beszélgetés 2016. május 27-én zajlott a Zeneakadémia XIV. termében, amelyben Bartók Béla tanított 1907 és 1934 között.

¹⁷ Liszt- és Bartók–Pásztory-díjas zongoraművész, érdemes és kiváló művész, a Zeneakadémia egyetemi tanára, volt rektora és tanszékvezetője.

¹⁸ Budapesti Tavasz Fesztivál, 2016. április 17.

ral¹⁹ a közönség soraiban, és együtt hallgattuk a Schubert-Liszt *Erkönyig átíratot*. Meg kell mondanom, hogy elsírtam magam, az *Erkönyiget* így még nem hallottam játszani. Megrázó volt, tökéletesen az övé volt, tartalmilag is, technikailag is! Megállapítottuk, ma már nem igaz, ami 30 évvel ezelőtt igaz volt, hogy a japán előadók nagyon ügyesek, technikailag kiválóak, de az európai kultúrával való belső kapcsolat hiányzik az előadásukból. Ezen a koncerten nem volt hiányérzetem.

Nádor György:²⁰ Én is több, mint harminc éve rendszeresen járok Japánba, második otthonomnak tekintem az országot. Kezdetben a japán növendékek hozzáállása a hangszerhez merev volt. A zongorázás manuális szakma, és ők nem is láttak benne többet. A japánok fizikai adottságai általában jók, mozgáskultúrájuk nagyon fejlett, nagyon ügyesek. Nem a technika jelent számukra problémát, hanem az, amitől ők olyan távol voltak hosszú évszázadokon keresztül, az európai kultúra és művészet. Amikor egy művet tanítunk játszani, annak a keletkezését is megismertetjük velük. Régebben erről kevesebbet tudtak, hiányosak voltak a zene-történeti, kulturális ismereteik. De a japán hallgatók eltökélten akarnak tanulni és rettentően figyelnek – ez inspirál minket is, tanáraikat. A bartóki nyolcfokú sorról vagy aranymetszésről harminc éve még fogalmuk sem volt. Ma már, akik a tokiói, oszakai egyetemről jönnek, tudják. Ez már részben a mi hatásunk is.



Mester / master

Dráfi Kálmán:²¹ Én 1998-ban voltam először Japánban. Nádor tanár úr ajánlásával meghívást kaptam a Kóbei Női Egyetemre vendégprofesszornak. Azóta nekem is második hazám Japán. Az egyetem tanszékvezetője eljött ide Budapestre, hogy megnézzé a tanításomat volt növendékemmel, Iwata Tomokóval, aki tíz évig

Bécsből hetente járt hozzám tanulni. Ma már a Kóbei Női Egyetem professzora. Két évig tanítottam Tokióban és Jokohamában, nagyon szoros és nagyon jó személyes kapcsolat alakult ki az ottani professzorokkal, tanítványokkal, valamint a Zeneakadémia és jó pár japán zenei egyetem között. Amióta tanszékvezető vagyok, azóta Lantos tanár úrral, Falvai tanár úrral, Nádor tanár úrral közösen szervezzük az együttműködést egy sokkal professzionálisabb kapcsolattá, aminek alakításában Furka Beátáék nem-

zetközi osztálya hatalmas segítség. Velük tudunk a legegyszerűbben kapcsolatba kerülni a legnagyobb egyetemekkel, például a Tokiói Művészeti Egyetemmel (Tokyo Geidai), az Oszakai Zeneművészeti Egyetemmel, a Tokiói Zeneművészeti Főiskolával (Tokyo College of Music) és azokkal a régi egyetemekkel, amelyekkel a mi vendégprofesszoraink már jó kapcsolatot ápolnak. Ennek az az eredménye, hogy ma már sok, jobbnál jobb japán növendékünk van. Nemcsak újra nőtt a japán növendékek száma, hanem igazi minőségi fejlődés is bekövetkezett az utóbbi években. A nálunk végzett hallgatók visszatérve Ja-

¹⁹ Liszt-díjas zongoraművész, a Zeneakadémia egyetemi tanára, korábbi tanszékvezetője, illetve rektora.

²⁰ Zongoraművész, egyetemi tanár, Kiváló Tanár, a Zeneakadémia professor emeritusa.

²¹ Liszt Ferenc-díjas zongoraművész, a Zeneakadémia tanszékvezető egyetemi tanára.

pánba professzorok, hazájuk legismertebb művészei lesznek.

– *Különbözik-e a japán tehetség a magyartól?*

Nádor György: A tehetség számomra rejtélyes, megfoghatatlan dolog: ha valaki tehetséges, akkor villámgyors sebességgel halad a célja felé. Én hallottam Bartók

Tizenöt magyar parasztdalát japán diáktól úgy, hogy senki nem tudta volna megmondani, hogy nem európai játszik. Ha valaki tehetséges, akkor rövidre zár valamit, s neki ez a pár ezer év semmi. Ha megnézzük az elmúlt 20 év komoly nemzetközi versenyek győzteseit, sok köztük az ázsiai. Tökéletes Lisztet játszhat egy japán vagy egy koreai művész.

Dráfi Kálmán: A japán növendékeknek a zongorához genetikailag jók az adottságaik, mert nagyon laza az izomzatuk, elasztikusak, képlékenyek az ízületeik. Technikailag egyes japán zongoristák csodálatos dolgokra képesek. Ez persze nem elég, de nagyon komoly alapot jelent. Amiben nekik sokat kellett és még kell fejlődniük továbbra is, az a zeneművek tartalmi és érzelmi töltésének megértése és közvetítése, a kapcsolat létrehozása a zenemű és a közönség között.

Az európai és a japán ember között van egy nagy különbség. Az európai ember a japánhoz képest sokkal nyitottabb, mi az érzelmeinket szabadon kinyilvánítjuk. Ha örülök, akkor mindenki látja rajtam. Ha bosszankodom, azt is látják, ha mérges vagyok, kikiabálok. És rázuhan a mérgem, a szidalmam az illetőre, akire rá kell, hogy zuhanjon. Ez az európai karakter, ez még csak nem is magyar. Ilyen szempontból

is közősek a gyökereink itt Európában.

Ezt én nagyon fontosnak és nagyon jónak találom. Ez az érzelmi áradás egyaránt jellemző a német, a francia és az olasz zenére – ilyen szempontból nagyon egységes az európai kultúra. Japánban ez egyáltalán nincs így. Az ő több ezer éves kultúrájuk része, hogy az érzelmeket, az érzelmeiket

előhívó művészi tartalmakat óvatosan kezelik. Az érzelmeiket nem merik kimutatni. Nem is volna udvarias. Nem azért, mintha nem volna! Igazi temperamentumos emberek a japán emberek. De az évezredek alatt rengeteg agresszió, tehát az érzelmeknek egy veszélyesebb vonulata jellemezte a történelmüket, emiatt alakult ki ez a visszafojtás. Viszont a zenében, a művészetben ez nem jó, nem szabad visszafojtani semmit sem. Ezt próbálják megtanulni a mi japán muzsikusaink: amikor a



Tisztelet / respect

zenével vannak kapcsolatban, akkor nyissák ki a zsilipeket, függetlenül attól, hogy Japánban ez a mindennapi életükben nem szokás. Abban a pillanatban, ha kinyílik ez a zsilip, olyan érzelmi töltést kap az interpretáció, ami fantasztikus, ami nélkül nincs igazán nagy muzsikás, művész. Nekünk, magyar tanároknak nagy a szerepünk abban, hogy ezt az utat megmutassuk nekik.

Az a tapasztalatom, hogy Bachot, Mozartot, Beethovent nem tudják úgy előadni, mint a romantika komponistáit, Chopint, Schumann, Schubertet, Lisztet. Bartók is nagyon közel áll a japán növendékekhez. Nagyszerűen játszanak Bartókot és Lisztet, csodálatos interpretációkat hallhatunk tőlük! Mintha saját zenei anyanyelvük volna. Kétségtelen, hogy a ja-

pán muzsikások a magyar zenében otthon vannak! A barokk vagy a klasszika zenéje távolabb áll tőlük.

Lantos István: Teljesen egyetértek, és mégis akad kivétel: Fudzsivara Sindzsi,²² aki idén diplomázott. Francia nyitány-nyal.²³ Szinte tökéletes volt, olyan sok improvizatív jelleg volt benne, a díszítések, a tempók, a táncok! Szóval erre is van példa. De az előbb mondottak általában érvényesek rájuk, Mozartot nehezen játszó-
szák.

– *Kanai Tosifumi, aki most végzett a Zeneakadémián, a technika és a kifejezőerő kettősségéről beszélt: megszületik benne az interpretáció, amelyhez el kell sajátítania azt a bizonyos technikát, amivel ezt kifejezheti. Ő ezt is fontosnak tartja, ez a japán technika lényege. Mintha azt is sugallná egyúttal, hogy adott esetben visszafelé is működhetne: a japán művészeti képzés is befolyásolhatja az európaiat.*

Nádor György: Ezt egy kicsit erőltetettnek érzem. Ez egyelőre egyirányú utca. A japán kultúra ma még periférikus Európában, a kabuki meg nő színházak egyaránt furcsának számítanak.

Dráfi Kálmán: Kanai Tosifumi a karmesterségről beszél elsősorban. Hat évig tanultam Lukács Ervintől, a zseniális nagy karmestertől. Elvárta a növendékektől, hogy a tartalmat, az érzelmeket lefordítsák a mozgás nyelvére. Tanításában nem elsősorban a fizikai, technikai rész elsajátítására helyezte a hangsúlyt, hanem a sokkal időigényesebb és nehezebb tartalmi részre. Japánban, ahol gyakran látogattam karmesterórákat is, ennek éppen az ellenkezője történik. Sem az opera nyelve, sem a szerzője nem igazán érdekli őket, de azt tudják, hogy milyen mozdulatokat kell elő-

hívni. A technikai képzés a karmestereknél Japánban hangsúlyos és fejlett. Nekem nagyon tetszett.

A két kultúra viszonyát tekintve fontos megjegyezni, hogy a legfontosabb, amit mi tanulhatunk tőlük, az a hozzáállás: az alázat, a szorgalom, a muzsika szeretete és kiszolgálása. Itt van nekünk tanulnivalónk.

Lantos István: A személyes példa fontos: ha foglalkozom a zenével, bemutatom, a hallgatók érzik, hallják, látják. Egyszer volt egy japán szeminárium csoportom különböző hangszerekkel, s velük három éven keresztül operákat elemeztünk. Elemeztük a *Parsifalt*, egy 1964-es bayreuthi felvétel ment németül, én meg angolul próbáltam nekik megmagyarázni, miről van szó. Két hónap múlva kérdezték meg, hogy kik azok a grálok. A *Parsifallal* tehát nehézségeink voltak. Sokáig hiába zongoráztam nekik témákat az operából. Nem volt könnyű, de végül már ők énekeltek a főbb témákat, és gyönyörű dolgozatokat írtak, tele kottapéldával, el is tettem őket. Nagyszerű élmény volt! Személyes bemutatással, ha nem is egyszerre, de sikerülhet eljuttatni a zene üzenetét. Először meg kell találni a növendékekkel a kapcsolatot. Akkor már könnyebben át-
megy minden.

Eljátszanék két pentatont. Az egyik magyar, a másik japán. Csak hogy lássátok, mennyire más a kettő. Valahol én itt érzem, hogy közös is, meg kicsit más is... (*Odalép a zongorához és játszani kezd. Az első pentaton Bartókot idézi, a magyar népdal világát, erős és kérges, majd lágyan a távolba vesző, ereszkedő dallam. A második magas hangok futama, gyors tempójú, szintén ereszkedő. Mint egy fuvallat.*) Valahol ez a különbség a kettő között. Pentaton ez is, pentaton a másik is. És mégis más.

²² Fudzsivara Sindzsi – MA zongora szak

²³ J. S. Bach: h-moll nyitány francia stílusban (BWV 831)

– *Látnak-e különbséget a japán és a magyar diákok tanításában? Mire alapozhatnak a japán növendékeknél, és mire a magyaroknál?*

Nádor György: Ha valaki már tud 200 szót, azzal már tud kommunikálni, de gondolatokat átadni nem lehet. Ezt központi problémának éreztem a harmincegy-néhány év alatt, amióta japánokat tanítok. Az empirikus továbbadás a leglényegesebb, de az nem elég, mert könnyű lehetőséget ad az utánzásra, amire a japán diákok neveltetésüknél fogva hajlamosabbak. A tanítványod sokszor még a fejét is úgy tartja, ahogyan mutatod neki. A japánok különben is mindent együtt, kalákában szeretnek csinálni. A magyar viszont individuális típus. A zenei munka, a zenei kifejezés szempontjából pedig az individuum döntően fontos dolog. Viszont nem nagyon tanítható.

Lantos István:

Még egy történet az utánzásról. Az előadóművészetükre nem igazán jellemző, hogy túlzásba vinnék a gesztikulálást a pódiumon. De van erre is ellenpélda. Volt egy japán növendékem, minden darabot úgy fejezett be, hogy felugrált a székről minden utolsó akkordnál, és utána visszaesett. Megkérdeztem egyszer tőle, na de hát ezt miért csinálod, – mert Párizsban mindenki így csinálja, válaszolta.

Dráfi Kálmán: A japán növendékek úgy jönnek be az órára, hogy tökéletesen fel vannak készülve. A magyarok nem. A magyar növendékek tehetségesek, de lusták. Általában, persze, sok kivétel van. Veszekszem velük, ordítozom velük, a lelkemet kiadom. És akkor nagy nehezen

hajlandóak kicsit megmozdulni, és a tehetségük kis részét megmutatni... A japán növendék ezzel szemben úgy jön be az órára, az első órára – különösen, ha Japánban tanítok –, hogy tökéletesen tudja a darabot, minden momentumra odafigyel, minden gesztust pontosan memorizál. A következő órán, amit tőlem tanult, az beépül a játékába, és mehetünk tovább. A koncentráció, a

figyelem, a zene iránti alázat sokkal magasabb szintű a japánoknál. Kultúrájukból fakad, hogy a tanárnak, a szenszeinek a tisztelete Japánban a legfontosabb dolog. A tanár tiszteletre méltóbb ember a miniszterelnöknél. Nála csak a császár tiszteletre méltóbb. A második világháború után, a három ledobott atombomba után a japán császár összehívott egy bizottságot, hogy most hogyan tovább, és a legelső dolguk az volt, hogy öt japán egyetemet alapítottak. Ez a mai napig így van: a tanulás a legfontosabb értéke-

ik között van, és tanulni a jó tanártól lehet. Nagyon megbecsülik éppen ezért a tanárt. Ez az, amiben Magyarország sehol sincs, nálunk a legutolsó helyen van a tanár. Ezt az állításomat az Akadémia tanszékvezetőjeként is vállalom! Nálunk, Magyarországon nem veszik emberszámba a tanárt, az általános iskolai tanárt sem, de legkevesbé az egyetemi tanárt. Amikor bejön a japán növendék órára, és bejön a magyar növendék órára, akkor azt a különbséget lehet érezni, hogy az ország hogyan becsüli meg a saját tanárait. Mi a tanár? A jövő. Japánnak van jövője, Magyarországnak nincs jövője, ha így becsüli meg a tanárait. És itt van a különbség a magyar növendék és a japán növendék között.



*Vélemény kifejtése /
expressing opinion*

Nádor György: Japánban tökéletesen leképezi a fizetés azt, hogy ki mit ér. Magyarországon viszont ez szinte tabutéma. Amit fizetés gyanánt kapunk a Zeneakadémián, az alig számszerűsíthető, olyan kevés. Mi jól megélünk, nagyszerűen megélünk, de úgy, hogy elmegyünk Japánba tanítani, innen 10 000 km-re, kell hozzá 13 órát repülni. A munkaerő-vándorlás nálunk is létező jelenség.

Dráfi Kálmán: Nekem mint tanszékvezetőnek az a legnagyobb problémám, hogy a fiatal, tehetséges művészeket és tanárokat nem lehet itthon tartani. Hiszen az első adandó alkalommal elmennek külföldre dolgozni. A fizetés miatt, nem pedig azért, mert máshol tehetségesebbek lennének a növendékek. Ma Magyarország nem vonzó hely egy fiatal számára. A jövőt úgy kell alakítanunk, hogy az legyen, mert képezhetünk mi tehetségesebbnél tehetségesebb fiatalokat, de nem mi fogjuk learatni ennek a gyümölcsét.

– *Milyen szerepre készüljenek a tanítványaik a XXI. században?*

Dráfi Kálmán: Szakmai értelemben ugyanarra próbálom felkészíteni a növendékeimet, bárhonnan valók. Ez pedig nem a zenei karrier. Tudatosan nem a karrierre készítem fel őket. El is mondom ezt nekik, magyarul, angolul, még japánul is, ha kell. Tőlem azt nem fogják megtanulni, hogyan kell a nemzetközi zenei pályán érvényesülni. Azt nem az egyetemen tanítják. Ez már a XX. század végén is így volt, és ma is így van: nem a pódiumon dől el, hogy kire mi vár. A kapcsolatrendszer és a pénz dönt. Ha ez adott, akkor érvényesülhet a tehetség. De ez már nem az én területem. Én azt tanítom, amit én a mestereimtől,

Fischer Annie-től, Bächer Mihálytól, Cziffra Györgytől hallottam a zenéről, a darabokról, a stílusról. A művészi érték és az érvényesülés nem ugyanaz. Még kevésbé, mint 30-50 évvel ezelőtt.

Lantos István: A reklám nagyon fontos. Japánban az is nagyon fontos, hogy külföldön is tanuljon a muzsikás. Mert egyetemen azok tanítanak, akik német, amerikai egyetemekre jártak.

Dráfi Kálmán: A közönséget a reklám irányítja. Készen kapja, ki sztár itthon vagy külföldön. Az ünnep a színpalak mögött kezdődik, mielőtt kijön a művész: a közönség érzi a várakozás örömét és izgalmát, ha ismert, híres művészt fognak hallani. Ez profi módon irányított. És ha ez véletlenül, ez az irányított figyelem, ez az irányított várakozás párosul azzal, hogy a művész tényleg jó, ezt hívják karriernek.

Lantos István: Néha egybeesik a kettő... (*Mindannyian nevetnek.*)

SOLYMOS PÉTERNÉ NODA JUMI²⁴

– *Hogyan került Ön Magyarországra?*

– Solymos Péter zongoraművész és a Zeneakadémia tanára volt,²⁵ akit gyakran meghívtak Nagojába, az egyetemre vendégprofesszornak. Mi ott találkoztunk, én a tanítványa voltam, aztán férjhez mentem hozzá. Így kerültem Magyarországra.

Szeretek itt élni. Nekem Magyarország volt az első európai ország, sőt az első külföldi ország, amit megismerhettem. Pest gyönyörű város: csodálatos épületekkel és szobrokkal. Ugyanaz az épületet reggel és alkonyatkor egészen másképpen szép, mert más a fény, ami rávetődik. Más a tavasz és

²⁴ Noda Jumi, Solymos Péter özvegye az interjút magyar nyelven adta, tolmács nélkül. Jelenleg a Liszt Ferenc Zene-művészeti Egyetemen magyar nyelvet tanít japán hallgatóknak. (Tóth Teréz)

²⁵ Solymos Péter (Törökbecse, 1910. december 14 – Budapest, 2000. október 4.) Liszt- és Bartók–Pásztory-díjas zongoraművész, Japánban úttörője volt a magyar hangszeres pedagógiának.

más a nyár fénye. Ezek voltak számomra a legelső élmények, amelyeket még most, közel 40 év elteltével is frissen őrzök az emlékezetemben. Férjem barátai és ismerősei mind finom lelkű, intelligens emberek. Soha nem akartam visszaköltözni Japánba, annyira vonzó számomra ez az ország.

– *Mit gondol a művésznevelésről, a japán fiatalok magyarországi zenetanulásáról?*

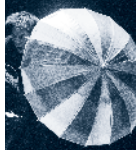
– Természetes és alapvető fontosságú, hogy egy zenésznek másokra is tudni kell figyelni. Solymostól nagyon sokat tanulunk többek között arról, hogy a technikának, a mozgásnak és az érzelemnek összhangba kell kerülnie. Például a pianót régen japánul úgy fordították, hogy „gyengén”, a fortét pedig úgy, hogy „erősen”. Ennek a két fordításnak érzelmi színezete nincs, a fordítás csak technikai. Ezért van az, hogy a piano játék – gyakran megfigyelhető japán gyerekeknél – színtelen, semmitmondó. A zenésznek el kell képzelnie a zenét, a gyerekeknek először is érezni kell, fel kell fognia a zenei mondanivalót. És ha ezt nem tudja kifejezni a hangokkal, a játékaival, akkor a hallgatóság nem érzékeli, mit gondol. Elképzelés és a technikai mozgás mindig egyben legyen. A japán zenei oktatásban sokszor ez az összekapcsolás hiányzik, elsősorban a technikai megvalósításra, a mechanizmusra figyelnek.

Megvan a veszélye annak is, ha valaki túlzásba viszi az expresszív mozdulatokat. Az neki jó, de nem jó a közönségnek. A jó zenész az elképzelt hangokat képes megszólaltatni a játékaival. Érzelmet és gondolatot közvetít, de nem a nyers, hanem kifinomult művészi formában.

Japánban 1868-ig teljes volt a politikai bezárkózás. A nyugati világ felé nyitáskor minden megváltozott: véget ért a szamurájok kora, és új gazdasági, társadalmi és politikai korszak következett. Hirtelen a japánok minden figyelme külföldre irá-

nyult, mindent Amerikától és Európától akartak tanulni. A zenében is ez történt. 1875-ben Izawa Súdzszi Amerikába utazott, tanárképző főiskolán tanulmányokat folytatni és a nyelvet megtanulni. De zenében nem sokra ment, annyira más volt Japánban akkor a zenei tudás. Más a dallam és a skála is, egészen egyszerű kis dallamot sem tudott követni. Ezért a főiskola igazgatója felmentette a zenetanulás alól. De Izawa Súdzszi nem hagyta ennyiben, magántanárt keresett, és nagyon nehezen, de megtanulta az európai zene alapjait ott, Amerikában. Visszatérve Japánba zeneiskolát alapított, azzal az elképzeléssel, hogy az új japán zenét az európai zenei kultúra segítségével, de japán zenei alapokon kell létrehozni. Izawa ezt az eredeti gondolatát nem tudta megvalósítani. Akarata ellenére is úgy alakult, hogy Európából kész formában importálták az európai klasszikus zenét. A szerves kapcsolódás a japán zenei kultúrához nem jött létre. Az azóta eltelt idő sem hozott lényeges változást. Tehetséges zenészeink vannak, de Japánban még mindig felnézünk az európai zenére, ami részben jó, hiszen felnézni a szépre fontos! De a kultúra nem lehet idegen. A kultúra az, amiben élünk és jól érezzük magunkat benne: ha hangszeres zenét játszunk, akkor is. Ilyen értelemben még nem szerves része a japán kultúrának a klasszikus komolyzene.

Művelni kell magunkat: sok jó zenét kell hallgatni. Sok aprómunka révén formálódik a kultúra. Tíz egyéniség ugyanazt a darabot tízféleképpen játssza el. Ugyanaz a zongorista másképp játssza ugyanazt a darabot fiatal vagy idős korában. De a játékaának saját szépsége mindig van, ha az előadó tehetséges és őszinte. Alázat a zene iránt, és folytonos keresés. Rangos versenyt nyerni például óriási dolog. De fontosabb, hogy a zenész a versenyt követően kutasson, fejlődjön, haladjon tovább a saját útján.



SZEMLE

A Pesti Magyar Színiakadémia március 15-i ünnepi előadása diákoknak¹

Rendező tanárok: Pál András és Takács Géza Áron

Veszprémi Attila: Gondoltál valamire, ugye?

A 2016. március 15-i ünnepnapot megelőző héten, évtizedes hagyomány szerint, a Pesti Magyar Színiakadémia első osztályosai elsősorban középiskolás diákoknak szóló, remekbe szabott ünnepi műsorral rukoltak elő a Hevesi Sándor téren. A *remekbe szabott* kifejezést jóval többnek

szánom holmi dicséretnél. Nemcsak azért, mert az általam látott előadásokon jól szórakozó, hálás közönséggé alakult a diákok tömege, hanem mert én nem láttam itt semmiféle ünnepi műsort – ellenben láttam és átéltem egy bizonyos ünnepi

színházat, ahol nem mítoszokat, hanem levegőt lélegeztünk. Csöppet sem evidens mindez, érdemesnek tartom kibúncolni az élményeimet.

I.

Az előadás előtt *Benkő Nóra*, az Akadémia vezetője mond rövid bevezetőt a színpadon. Szokatlan humorról és fokozatos első-

tétedéséről beszél – mindez ne érje váratlanul a diákokat, és a tanárokat, persze.

Balra hátul dobogó, rajta zenészek. (A zene mindvégig élő, a zenészek néha gyűlnek-fognak.) Dühös, szabadságharcos rapper ugrik elő hátulról és vezeti fel az előadást (*Sebestyén Jakab*), pergő, fontos, én-elbeszélő mondatokkal. A refrén-

ben feszes táncsal és harsány katonanótával mutatja meg magát a kórus. Aztán hirtelen egy slamos és magabiztosan harsány konferanszié (*Tóth Boglárka*) karmai közé kerülünk. A bum-

fordi és erőszakos figura (magamban később porondmesternek neveztem el) erős és vicces alak, hálásan fogadjuk. Az ünnep pillanatok alatt termékbemutatóvá alakul, melynek keretében egy kávéfőző-időgép, némi mágikus „magyarosch” szuvenir és egy színpadra szólított gyermeknéző igénybevitelével megidézzük magát Petőfi Sándort. Bohócok vagyunk, egyszerre ordítjuk: Segesváááá! Elsőre nem sikerül.

egy színpadra
szólított gyermeknéző
igénybevitelével
megidézzük magát Petőfi
Sándort

¹ A napi három előadásra március 11-12-én került sor. Az ünnepi előadást a szervezők meghívták a nyári Ördögkutatlan Fesztiválra is. (Ami meglehetősen ritka az efféle produkciók esetében.) A Színiakadémia idén ünnepelte alapításának 50. évfordulóját, az írással a jubiláló színházi-pedagógiai közösséget is köszöntjük.

(Porondmester feddően az antennává formált bedrótozott diáknak: „Mert közben *gondoltál valamire*, ugye-ugye?”) A második kísérlet sikerrel jár. A porosan megjelenő, megszeppent költőt (*Pálóczi Bence*) a porondmester előbb levizsgáztatja saját tananyag-önmagából, majd megnézeti vele – és velünk – az „általa betanított” jelene-teket. Elsőként a forradalom kokárdavarró (?) előestéjén járunk Petőfiéknél, Pesten. Melyik a jó színsorrend? Petrovics anyuka (*Támadi Anita*) és Szendrey Júlia (*Fodor Boglárka*) vitatkoznak. Petőfi (*Hrisztov Tamás*) és Jókai (*Kovács Dóra Eszter*) nyafognak, izgulnak és bosszankodnak. A párbeszédekben a nyelv megőrül, a vita sokszor egymás megszólításában merül ki. A dúló-fülő és láthatóan úgy egészében már nem föltétlenül motivált költőt meggyőzik, hogy Szikra Ferencnek igaza van (jobb a „talpra”, mint a „rajta”). Végül anyja sajátos rítusa szerint kénytelen búcsúzni, kisvonatként pöfögve, brutális kokárdával a nyakában, mely már a (távoli) holnapot előlegezi. A jelenetet figyelő „valódi” Petőfi megdi-

cséri a hitelességet, majd készségesen mondja, mi következett ezután. 1848. március 15. délelőttjét forradalmi és dühös-konformista szölamokat ütköztető szavalókórus idézi meg egy egyszerű szerkezetű lázalom-jelenetben, tömbös mozgással, kiemelkedő szólóhangokkal (*Csizmadia Orsolya, Rugly Csaba*). Az elhangzó 12 pontot az esernyős tömeggé alakult kórusból ki-kibukkanó apa (*Kós Máttyás*) és kislánya (*Horgas Ráhel*) beszélnek meg. „Apa, mi az, hogy...?” És apa igyekszik válaszolni, figyelmesen, pedagógiailag, aztán van, ami- re már csak legyint (azt hiszem, a Nemzeti Bank volt az). A Táncsics kiszabadítására érkező csapat harcias tánccal próbál kommunikálni az unatkozó, keresztretjvényt fejtő, udvariasan mosolygó, az ügy iránt teljesen közömbös börtönőrökkel (*Hrisztov Tamás, Kedves Csaba*). A forradalom hírért aztán a bécsi udvarba is megviszik (*Trill Beatrix*). A kertben teniszező Ferdinánd (*Kedves Csaba*) és neje (*Urbán-Szabó Fanni*) örülnek, hogy végre történik valami. Amikor a császár megtudja, hogy mi, meg-



Tóth Boglárka
színiakadémista
mint porondmester

döbben – majd vad röhögésben tör ki. Vele tart az udvar. „Erős lett a Pista!” „Kifutott a Gulaschsuppe!” Csak akkor komorul el mindenki, amikor a labdaszedő inas elűti a viccet: „Fekete sereg!” Az előadás utolsó részében, a Batthyány-kormány ironikus, memorizáltató pantomimmal kísért bemutatása után, történelmi hűséggel narrált, ipari-hangköltészeti ihletésű élő zenével kísért hosszú, táncos némajátékban győzetik le a szabadságharc. Nagy robajjal dől ki és gurul elénk a kávéfőző-időgép. Sokan meghalnak, meghaltak. Petőfi és a porondmester egyformán elnémul, és a színpadról száz példányban szétrepül a szőlőszem-hasonlat az *Apostol*ból. Aztán újra szabadságharcos rap. Az utolsó elhangzó szó, kiáltás a kórusé: *talpra!*

II.

Az Akadémia első osztályosai tehetségesek, és tehetségüket tudatosan kihasználni, illetve felmutatni igyekszik a forgatókönyv. Sikerral; az akadémistáknak a lehetőségekhez mérten bőséges játéklehetőséget nyújtó, okosan és takarékosan szőtt dramaturgiát a komolyan vett, pontos, erőteljes, élvezetes és emlékezetes színpadi játék feszíti ráncatlanra.

Mindjárt az elején *Sebestyén Jakab* saját maga által írt rapje (raphez méltóan és a talmi pilvakeres produkciókkal ellentétben) tényleg énközlés, és nem ál-közösségi termékcsoomagolás, a mondatai belső élményről, átélésről beszélnek, *ennek* tükrében használják a *magyar* szót – és nem fordítva. *Tóth Boglárka* porondmestere egyetlen perc alatt eléri, hogy *semmilyen* fal ne legyen a közönség és közte. Szinte „rokoni” elfogulatlansággal, bátran és jól játszik velünk; ráadásul egy potenciális

ripacsszerepből ösztönöz minket belső párbeszédre – erről lesz még szó alább.

Hrisztov Tamás, akinek hanghordozása, testbeszéde a Petőfit játszó színész szerepében önmagában is mesél, olyasféle kisszerű áldozati alázatossággal fog kezdet a színpadon termett „valódi” Petőfivel, hogy a mozdulat jelen-

tésképző erejéről nekem azonnal beugrott Kusturica *Underground* c. filmjének egy hasonló pillanata, a nemzeti hőst játszó



Sebestyén Jakab színiakadémista mint forradalmi slammer (rapper)

filmszínész és a nemzeti hős találkozása. A fia iránt nőstényi-uralkodói módon vonzó Petrovics-anyukát játszó *Támadó Anita* hangja és színpadi „vonulása” is emlékezetes, ahogy *Fodor Boglárka* hirtelenkedő mozdulatai is, amint például férje nyakába veti a hatalmas kokárdát. (Egyáltalán nem jellemző, hogy egy kezdő jelenet pár perce után két 18-19 éves hölgy közül egyiküket *határozottan* anyukának, másikukat

határozottan ifjú feleségnek tudom látni a színpadon, de most így történt.) Mellettük Kovács Dóra Eszter lelkesen okoskodik és izgul Jókai szerepében (valószínűleg szöveget ütve ezzel a néző diákok fejébe). A szavalókórus szóló-versmondói, *Csizmadia Orsolya* és *Rugly Csaba*, egyszerre dühösek és pontosak (kiemelt szövege a jelenetnek Petri György *Európa?* c. verse). Ahogy a teljes koreográfia is az; az egyéni és a tö-

meges megszólalások, mozgások egymásba kapaszkodnak, sodor a hullámszerűen csapkodó ritmus, az ünnepet elutasító és a lelkes szólam összecsap, zeneként hat, jó hallgatni, jó figyelni rá. *Kós Máttyás* és *Horgas Ráhel* mint apa és lánya az esernyős tömegben azért jók, mert a kérdések-válaszok hangja *tényleg* apa és lánya hangja. (Többedszer csodálkozom rá a színészek életkorára.) *Kedves Csaba* és *Hrisztov Tamás* Táncsics örökként civilizáltan rágják a ceruzát, udvariasan mosolyognak, és teljesen érzéketlenek a magyarok tapsos-táncos betyáros drámájára (a koreográfia tömör, vicces, egyértelmű). *Kedves Csaba* fehér sortos Ferdinándja egy nagyra nőtt csecsemő, boldogan szórakozunk rajta. (Az egész udvar komikus karikatúra, *Urbán-Szabó Fanni* nyögdecselő császárnéja és *Trill Beatrix* rémült hírvivője is.) Egészen addig, amíg el nem hangzik az inas rossz vicce. A császár elkomorulása a



Pálóczi Bence színiakadémista mint Petőfi Sándor

„fekete sereg”-re megmutatja, hogy amin eddig szórakoztunk, nem boldog, hanem beteg infantilizmus: a sértett fensőbbiség félelmetes önérzete. (Egyébként soha jobb, egyszerűbb pszichologizáló demonstrációt a történelem megértéséhez! A „fekete sereg”

poénja rendkívül eltalált, sűrű színpadi közlés.)

Rugly Csaba pár mondatnyi bohóckodása a labdaszedő inas szerepében a szánandó csicskást körvonalazza (aki, mint láttuk, azért fontos események katalizátora). *Pálóczi*

Bence megidézett Petőfije

jobbára készséges és szerény szemlélő, az ő „ismert” drámája kívül marad a színpadi játékon, a szabadságharcnak és bukásának is csak narrátora.

Az együttmozgások, helyezkedések, táncok mindig nagyon szépek, sokszor valósággal lélegeztetik a színpadot. Egyszerűek, *azok, amik*; hiányzik belőlük a diákszínpadokon sokszor funkciótlanul

sodor a hullámszerűen csapkodó ritmus, az ünnepet elutasító és a lelkes szólam összecsap, zeneként hat, jó hallgatni, jó figyelni rá

burjánzó, modoros szimbolizáció. Ezek a mozgások, beállások inkább ikonok: nincs vélt egyediségükben tetszelgő „mögöttes tartalmuk”, inkább mechanizmusokat, emberi működéseket, majdhogynem automatizmusokat jeleznek egyszerű (és részben ezért mélyen empatikus) nyelven – ettől lesz tényleg közünk hozzá. Az élő zenei hatások szinte mindig az együttmozgásokat kísérik, nincsenek egyedül. Kevés az eszköz, és mindig erős a hatás. A zenészek a rapben húzósak, a hang-költészeti jellegű részeknél érti a fülük, amit csinálnak, hangeffektjeik viccesek.

Sosem töltelék a mozgásjáték. A szabadságharc színpadi megidézése például egy algoritmikusan beszélő, kihívóan szikár zenés színpadi animáció keretében zajlik. Egy láthatatlan gépek által irányított táblajátékot látunk, ahol emberek a bábuk. Az alkalmi kórus éneke-zenéje egyszerre film- és videojáték-hangulatú, de csöppet sem mulatságos. Közben a szabadságharc időpontjait, eseményeit, fordulatait soroló hang hivatalossá, végül sötétessé válik. (Számonkérés, önsajnálát? Szó sincs róla. Csak tudni kell, hogy mindannyian rokonok vagyunk. A megidézett Petőfi és a porondmester hangja, testbeszéde demonstratíván egyformává válik, és elég erőteljesen dobják felénk a szözlőszem-hasonlatot is, nyomtatott papírokon.)

III.

Számomra különös, hogy egy nemzeti ünnepi műsor nézőjeként nem érzem magam rosszul. Azt hiszem, nem akarnak *tőlem* semmit. Ezért tudok egyre jobban figyelni. Persze egy darabig gyanakszom, várom a nemzeti mítoszt pro vagy kontra, a heroikus simulást vagy a gúnyos-elutasító paró-

diát. Mindkettőt unnám – de mindkettő elmarad. Ehelyett a színpadra lépő porondmester máris megkínál egy szokatlan élménnyel: forradalmi termékbemutatóján, lendületén, lelkesedésén nevetek, de ezzel együtt nem paródia az, amit látok. A szerepet *Tóth Boglárka* nem teszi idézőjelbe, egy-
gyé válik vele, nem gúnyol, nincs elvonás,

ő: mi vagyunk
mindannyian. Ez a
folyton félresikerülő,
erőszakos, de tökéletesen
megmagyarázható igyekvés

nincs összekacsintás a nézővel a szerep fölött egy vélt fensőbb tudás nevében. A porondmesternek „ezze van” és ezzel nagyon-nagyon akar boldogulni! Fensőbb tudás? Az maga az empátia, amit érzek iránta. Ő: mi

vagyunk mindannyian. Ez a folyton félresikerülő, erőszakos, de tökéletesen megmagyarázható igyekvés. A százalmas hétköznapi flow, a valahogy-megfelelő tudás lyukas fenekű boldogsága, iskolástul, jódomástul, gubancos kábelestül. („Kicsit batár, de még nem készült el a wifis verzió.”) A diákközönség figyel, talán érzi, hogy nem szórakoztatni akarják, hanem épp *beengedik* önmagába. Ám a porond-



Fodor Boglárka színiakadémista mint Szendrey Júlia



Rugly Csaba színiakadémista mint verssel lázadó



Csizmadia Orsolya színiakadémista mint verssel lázadó

mester többet is tesz ennél: nyíltan büszke rá, hogy a jeleneteket ő tanította be, azaz hogy ő a felelős azért, hogy itt mi minek látszik. Mi ezt általában letagadjuk (nem vállaljuk a felelősséget), helyette hagyományokat, ideákat emlegetünk döntéseink okául (nehéz dolog a szabad akarat). A figura viszont bumfordi büszkeségével *leleplezi* ezt a tagadást, és mi boldogan nevetünk ezen. Empátia és nevetés; a közösség visszakapta önmagát, és örülhet szabad akaratának. Nem *kötelező* ünnepelni, és nem kötelező *nem* ünnepelni sem. (Mindkettő reakció volna így, azaz függés attól, amire reagál.) Végre *magunkat* érezhetjük, anélkül, hogy az ünnepet meg kéne tagadnunk. „Magyarnak lenni sosem volt szégyen” – szólta a rap befejező sora. Vagyis *mindenképp otthon vagyunk*, Pilmax 3000 időgéppel, szöviccekkal, poros Petőfivel – de otthon. Ez végre a közös ünneplés üres tere.

A bohózszerűség mögött az előadás (tervezett vagy önkéntelen) vezérelve az empátia. Az összes eseményidéző „történelmi” jelenet az ízléstelenséggel, az öncé-

az egyéni sorsvillanások túlggyulladnak a poénokon, és rendre valódi – bennem belső ráismerésként átél – színházi feszültséget teremtenek

lúsággal és a gúnnnyal játszik – szociálisan érzékeny figyelemmel. Az egyéni sorsvillanások túlggyulladnak a poénokon, és rendre *valódi* – bennem belső ráismerésként átél – színházi feszültséget teremtenek. Például a jelenetbeli Petőfi eredeti testükből kiszakított verssorait *körülötte és neki* pufogatják bornírt párbeszédekben, ez pedig így nem vicc, hanem bántalmazás. Közöny, infantilizálás. Ezen röhögni zavarba ejtő érzés (és az a színház egyik dolga, hogy az is maradjon).

A drámaiságot hordozó jelenetekben különben is visszatérő elem a lelembobozott lelkesedés. Mindig van, de mindig megölik, értéktelenné vagy értel-

metlenné válik. Petőfiét az anya és a társak destruálják, a Pilvax és a Múzeumkert tömege elutasító és szkeptikus hangokkal teli. A 12 pont-jelenet jó szándékú apukája, aki kislányának magyaráz, önkéntelenül is egyre nevetségesebb kommentárokat fűz a pontokhoz, pedig ő csak őszintén válaszol – ettől fáj. A Táncsicsot őrző örök a bennszülött vadaknak „kijáró” mosolygó elnézéssel viseltetnek a felhevült szabadítók iránt, így a nyitott kapukat döngető tömeg

száználmas magyarosch táncegyüttessé válik a szemünk előtt. Még V. Ferdinánd sem szórakozhatja ki magát felhőtlenül a magyarok forradalmán egy rossz poén miatt.

A porondmesteri kontextus miatt az alakokra nemigen tekinthetünk hiteles történelmi alakokként, ezt a lehetőséget azonban az alkotók bölcsen arra használják, hogy a teljes emberi fajt ábrázolják *mindig ugyanúgy* esendőknek, szeretetreméltónak, segítségre szorulóknak. Ez mindannyiunk rokonságának lényege. Izgalmas átélni egy ünnepi műsorban, hogy az interpretációs félreértésekkel és a nyelvi inkompetenciával is játszó „jelenet-betanítasok” *valószínűbbnek* hatnak, mint bármilyen bevett történelmi reprezentáció.



Bús Dániel színiakadémista mint Batthyány-kormány

Meggyőződésem, hogy most tényleg ünnepeltünk. A színpadról nem rángattak bele egy vélt közös szabadságba – se az elhivatott magyarokéba, se az ünneptagadókéba. A belém bújt tizenéves is örül

nem könnyű feladat az ünneplő reflexeket mindegyre újratanító mágikus társadalmi diskurzusba úgy belebeszélni, hogy a beszéd ne simuljon, de ne is terrorizálja a diskurzust

a pedagógia finom hiányának. Nem tudja, az volt-e a kimondott cél, hogy „hozzuk közelebb a diákokhoz a történelem valóságát”, de vele ennél jobb dolog történt: ő mehetett és menne még közelebb önszántából, pedig amúgy nagyon gyanakvó és sértődős.

Nem könnyű feladat az ünneplő reflexeket mindegyre újratanító mágikus társadalmi diskurzusba úgy belebeszélni, hogy a beszéd ne simuljon, de ne is terrorizálja a diskurzust. Ha viszont sikerül, akkor az alkotók épp azt teszik, ami a színház dolga: közös valóságunkba, a mítoszok mögé kalauzolni el anélkül, hogy ennek feltételeként megtagadnák a mítoszokat. Elfogadni ezeket, és közben a valóságról beszélni: óriási kihívás a nemzeti ünnepen szót kérő színház számára. Különösen akkor, ha az oktatás segítőjeként a történelem-tananyagot is vinni akarja magával a közös valóság terébe. 2016 tavaszán a Pesti Magyar Színiakadémia első évfolyamosainak mindez sikerült. A csapat, tanáraikkal és más segítőikkel közös munkájuk eredményeképp, *apró, fontos mélyfúrásokkal teli, friss, izgalmas, emlékeztető színházat* játszott. Ez nem kevés, tanúsíthatom: nagyjából huszonöt éves befogadói székepszisemen ütöttek jókora rést.

Egyéb, nem nevesített szerepekben: *Bús Dániel, Csarkó Bettina, Csúcs Olivia, Hajdú-Sobor Csaba, Nagy Rebeka*. Koreográfia: *Takács László*. Zenei vezető: *Puskás Péter*. Osztályfőnök: *Pál András*. Osztályfőnök-helyettes: *Takács Géza Áron*.

**PATAKI GYULA: A SZERETET PEDAGÓGIÁJA,
MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG, BUDAPEST, 2015**

Wágner Bendegúz: Szekéren utazó szeretet

Pataki Gyula eddigi kötetei személyes, narratív kincsestárként jelenítik meg a szövevényes szakmai életutat és a hozzá fűződő események láncolatát. A kötetek sora akár nevelési segédletként is használható.¹ Ebbe a sorba illeszkedik a címben jelzett könyv.

Az idén 93 éves szerző kora gyermekkorát egy Debrecen melletti tanyán töltötte, ahol háborús sérült nyugdíjas édesapja gazdatisztként, intézőként talált munkát. Idősebb testvérei mind szakmát tanultak, rá is iparos pálya várt. Különböző mesterekhez került, s végül, mert ezek a vállalkozások sorra elbuktak, segédlevél nélküli villanyszerelővé lett. Tizenhárom éves korában kapcsolatba került a Keresztény Ifjúsági Egyesülettel (KIE), melynek elnöksége néhány évvel később felkérte őt táborszervezésre, foglalkozások vezetésére. Egy alkalommal úgy alakult, hogy Karácsony Sándornak mesélhetett az általa tartott bibiaórákról. Karácsony pedig – alkalmi pedagógiai mestereként – azonnal pályára irányította az ifjút feledhetetlen kérdésével: *„Te mondd, te miért nem azt csinálsz, amire hívatva vagy?”*

Pataki Gyula pedagógiai életútja során vezette a debreceni Utcagyermek Napközi Otthont, majd a második világháború idején, 1943-ban a debreceni tanyavilágban Szekeres Mihály alapította Fiúkfalva nevelőotthon munkatársa, később vezetője lett. Az intézetnek a Hajdúhadházi

Gyermekvárosba való beolvasztása után Pestre költözött családjával. A villanyszereléshez tért vissza, segédlevelét a Budapesti Villanyszerelők, Műszerészek és Látsze-

a Rákosi Mátyás Művek levele megmentette egy esetleges áramütéstől

részek Ipartestületének bizottsága előtt tett vizsgával pótolta. Közben Karácsony Sándor intelme nyomán: tanult. Később a KIE kezelésében lévő Tanoncotthon és Kollégium vezetőjeként dolgozott – míg az államosítás miatt az intézmény meg nem szűnt. Ekkor portársként helyezkedett el a KIE Vas utcai székházában, mígnem ez az állás is megszűnt. Ezután a Hídépítő Vállaltnál alkalmazták (segített a Szabadság és a Petőfi híd építésénél), majd a Rákosi Mátyás Művek levele megmentette egy esetleges áramütéstől.² A levélbeli felkérésnek eleget tett, elfogadta az üzemi napközi otthon csoportvezetői állását. Két év munka

¹ Nem erővel sem hatalommal, 1995; A tanári asztal két oldala - Pedagógiai történetek, 2005; Fiúkfalva – Emlékalbum, 2007; Ha élet zengi be az iskolát, 2012; A Pedagógia Szekeren, 2013; A szeretet pedagógiája, 2015.

² „[...] Kaptam értesítést a Rákosi Mátyás Művekről, hogy [...] szívesen alkalmaznak az üzemi napközi otthon[ban] csoportvezetőnek. Elfogadtam. Levélben fölmondtam a Hídépítő Vállalatnak. Másnap már berendelték a központba a főmérnökhöz, aki nem fogadta el a fölmondást [...] Megmutattam a Rákosi Mátyás Művek levelét, ekkor elfogadta a fölmondást. Az irodában az ügyemet intéző hölgynek elmondták, hogy a Dunai Vasműhöz akartak áthelyezni brigádvezetőnek. (Előtte való napokban három szerelő kapott áramütést az oszlopokon, meghaltak.) Van Isten az égben – a Rákosi Mátyás Művek levele mentett meg.” (10. o.)

után a harmadik évben kormányrendeletre hivatkozva az otthon a tanács kezébe került, így Pataki Gyulát áthelyezték a XIX. kerületi tanács ifjúság gondozói állására. Majd később – már kevésbé hullámzó váltások mentén – iskolai pedagógusként dolgozott, több intézményben is tanított. „A pedagógia szekerén” pedig – ahogy sokszor fogalmaz – mindvégig elkísérte kedvese, Dobronay Vilma is.

A kacifántos életutat a szóban forgó kötet szerzője tanulságok soraként könyveli el, amely pedagógiai tevékenységét segítette. Hitvallásában a szeretet minden emberi közegben kulcskötelék. Karácsony Sándort ezzel összefüggésben sűrűn idézi.

„A nevelés akkor lesz demokratikus, ha minden rendű és rangú növendéknek szabad lesz az, ami eddig muszáj volt neki. Ez a boldog állapot pedig nem állhat be hamarabb, csak akkor, ha a növendéket teljes értékű embernek tartjuk, és ennek megfelelően kezeljük. Nem velünk egyenrangú fél a gyermek, hanem velünk egyenjogú fél.” (11. o.)

Hogy hogyan kell elképzelnünk Pataki Gyula pedagógiai szekerét és annak irányítását, arra álljon itt egy számomra különösen kedves szövegrészlet a kötetből:

„Gyula bácsi, olyan izomlázam van, a többieknek is. [...] Írtunk három röpdolgozatot, teljesen kivagyunk. Nem is tudtunk róla, hogy röpdolgozatot írunk. Ez az osztály tényleg kikészült. A hetes is beült a csoport közé. Közben becsongették. Nem történik semmi, beszélgetnek tovább, sőt, a terem közepén kört alkotva ülnek, csendben beszélgetnek. Én is ülök a tanári asztalnál és hallgatom a jóízű, és fontosnak vélt beszélgetést. Néha-néha odanéz egy-egy tanuló, majd újra bekapcsolódik a beszélgetésbe.

Hozzám csak hangfoszlányok szűrődnek át. Komoly dologról lehet szó. Közben figyelem, hogy milyen fegyelmезetten beszélgetnek. Nem beszélnek bele egymás mondandójába, megvárják, amíg a másik befejezi. Nem irányítja őket senki. Csodálatos együttes. Nem érzékelik az idő múlását. Majd csendesedik a beszéd hangja, halkul.

– Gyula bácsi, ma nem tartunk osztályfőnöki órát?

– Dehogynem. Ti már megtartottátok.

– Az hogy lehet, én még nem mondtam el, amiből készültem.

– A következő órán fogod elmondani. Kérek önkéntes két jelentkezőt, aki felkészül.

Jelzőcsengetés.

– Tessék csomagolni. A hetes vezényeljen!

– Gyula bácsi, köszönjük az órát!

– Sorakozó! Köszönj! Jó napot kívánok! Néhány halk „csókolom”.

Boldog, felszabadult gyermekserereg hagyta el az osztálytermet. Lehet-e osztályfőnöki órának nevezni ezt az órát? Egy bürokrata igazgató vagy szakfelügyelő szerint bizonyára nem. Magam részéről kiemelkedő órának tekintettem. Menyire örülnék, ha az egyes témákat ilyen szabadon, kötetlenül tudnánk megbeszélni. Vannak jó jelzések a törekvésnek. Nem tudtam meg a beszélgetés anyagát, témáját, nem is akartam. Fontos volt az osztály számára, tisztázni kellett valami olyan dolgot, ami nem tűrt halasztást. Ez így volt jó. Mit írtam a naplóba? Az óra anyagának a címét. Alája »Osztálybeszélgetés.« (136. o.)

A legtöbb tanár érzésem szerint beleszólt volna – még ha jó szándékkal is – a gyermekek beszélgetésébe. Lehet, ez a különbség a pedagógusszerep és a pedagógus között. A pedagógus szívből az, minden

sejtje az, s ha nem is mindig, de legtöbbször a pedagógiának él. Ez az, ami talán nem tanulható. (*Te miért nem azt csinálod, amire hívatva vagy?*) A pedagógusszerep viszont tanulható. A szereplő végzi – akár teljes precizitással – a napi rutint. Megfelel a tanult módszereknek. De félre tudja-e tenni a pedagógus ember saját normatív kötelességét, és ki mer-e lépni a megszokott és elvárt keretek közül, igazi kötelessége és hivatása javára?

Pataki Gyula, ahogy a kötetből megismertem, kockáztat, de sohasem felelőtlenül. Ha hibázik, azt bátran vállalja, és próbál gyógymódot keríteni a bajra. Bátor kötelességeit felvállalni és cselekedni. Mer újítani, eltörölni például egy iskolai „folyosózarándoklatozt”.³ Merész annyira, hogy egy tévesen tárcsázó, de valóban kétségbeesett telefonálót bátorítson.⁴ Ennek tudatában is van, és olykor meg is kérdőjelezi helyességét. Elfogadja önmagát. Pedagógus ember és nem pusztán pedagógus szerepű ember.

Ahogy a szerző gyermekkoráról, származásáról beszél, érezhető, milyen erősen hatottak rá cseperedésének körülményei – hogy kikkel mikor, miképp találkozott és milyen kapcsolatban állt. Mindez saját nevelői énjének is forrása lett. A rögzös út végigjárása pedig – a *saját* pedagógia székér

bakjáig – hihetetlen kitartásról és önerőről tanúskodik. Mintha a szekeret egészen korán elé állították volna, de mihelyt esély adódott, hogy felkapaszkodjon rá, az rögvest elindult, vagy ha mégis sikerült feljutnia, leszállították róla. Nem adta fel, míg fel nem szállhatott.

A könyvbéli történetek szinte

mindegyike Pataki Gyula magánéletéhez is kötődik. Pedagógiai munkája sosem korlátozódik kizárólag arra a nevelési intézményre, ahol dolgozik. Civil élete rendre össze-

fonódik pedagógiai szakmai tevékenységével, s megfordítva: a diákok osztálytermi életén túl háttérük, családjuk is érdekli őt. Pedagógiai munkáját saját magánéletének vetületeivel mutatja be, hiszen az ő gondolkodásának megfelelően nem választandó el e két terület. Sokszor magánéletében vállal olyan tetteket, nyújt olyan segítséget, amelyet pedagógusi-emberi kötelességének érez. Mindezt nem mártírszerepben, nem látszataból teszi; érzi, hogy egy probléma orvoslásánál hol húzódik az a határ, amit még kötelességének, felelősségének érezhet, s hatással lehet a gyógyulás, javulás fejleményeire.

A kötetben számos módszert és gyakorlatot olvashatunk egy-egy pedagógiai tartalmú *történetbe, mesébe ágyazva*. Ez a

³ Az egyik általános iskolában a szünetekben a diákokat arra kötelezték, hogy a folyosókon tanárok vezetésével csendben, egymás mögött, példásan lépve körben járjanak. Pataki Gyulának – mint az egyik új osztályfőnöknek – furcsa volt mindez, nem is igazán tudta saját nevelési értékrendszerében elhelyezni. Ugyan a kezdőlöketet nem ő adta – inkább a diákok érezték rá, hogy ki segíthet rajtuk, ki az, aki felszabadíthatná szüneteiket –, végül sikerült eltörölni ezt a szokást. A túlfegyelmeltség feloldása nyomán nekiszilajodó diákok közegében aztán gyorsan meg kellett teremteni a harmóniát is, s bevezetni egy olyan rendszert, melyben a diákok is megtalálhatják helyüket és a szünetekben rend honol. (146. o., *Körbe-körbe sétálnak az osztályok, mint a katonák* c. történet)

⁴ Egy időben sokszor csörgött az iskolában telefon; a hívók az érettségi vizsgák miatt kerestek egy igazgató urat, akit szintén Pataki Gyulának hívtak. A téves „zaklatók” legtöbbször kiváltképp modortalanul és dühösen reagált, mikor megtudta, hogy félretárcsázott. Az egyik telefonáló egy igen kétségbeesett fiatal lány volt, aki családi teendői miatt reménytelennek érezte, hogy vizsgáin átmenjen. Pataki Gyula ez esetben nem világosította fel, hogy valójában nem őt keresik, hanem a lányt végighallgatta, majd ésszerű megoldásokat javasolt, tanácsokkal biztatta, erőt adott és lelkesítette a számára ismeretlen. (130. o., *Érettségi vizsga, segítségkérés* c. történet)

beágyazottság számomra az egyik legnagyobb érték ebben a műben. Neveléstudományt tanulok, és tanulmányaim során sok szó esik ilyen és olyan módszerekről – melyekről aztán azt képzeljük, hogy bárhol, bármikor alkalmazhatók. Nem így van. Mindig, minden egy adott szituációtól, helyzettől és annak szereplőitől függ. Vannak alapvető jelenségek, melyek minden iskolai vagy nevelési területre érvényesek, ahol a pedagógus és nevelt közti viszony alapelemei örökérvényűek. Ezt Pataki Gyula is hangoztatja. „Üvegharang”, szeretet, bizalom, hit, meggyőzés, beszélgetés – néhány azok közül, melyek nélkülözhetetlenek. Az azonban mindig más, hogy mindez miképp jelenik meg egy adott helyzetben. Alakítója ennek mindenki, aki a nevelésben részt vesz. Nem csak a pedagógus, nem csak a növendék, és nem csak a szülő. Pataki Gyula írásában e hármas, illetve többszereplős kapcsolat kimondottan fontos elem. Történeteiben sokszor mesél

miképp lehet embernek
– emberséges, példás,
tisztalelkű, szívében nemes,
igaz embernek – lenni
pedagógusként

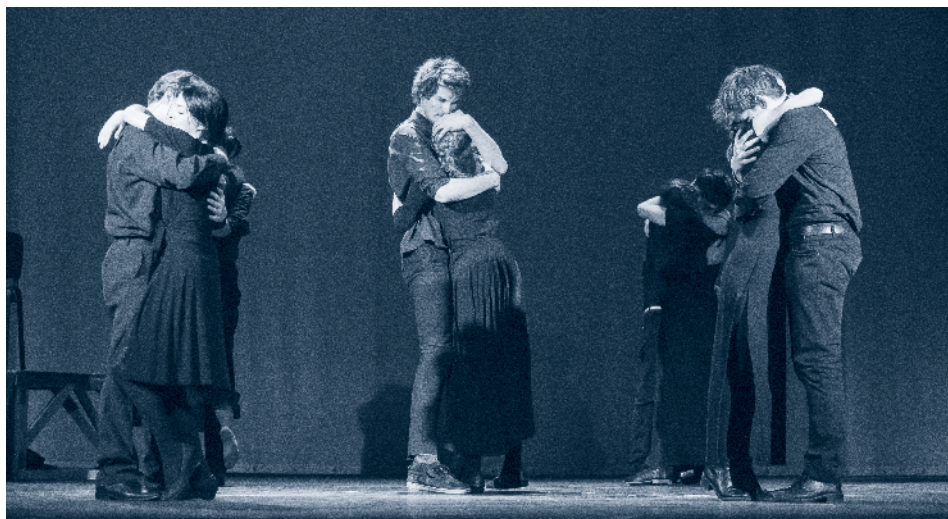
más, pedagógiai sorsvonalához köthető személyekről és életútjukról is.

A szerző mint pedagógus ennek megfelelően igyekszik *minden résztvevő*

szemszögéből tekinteni a problémákra. Úgy gondolom, ma ez hihetetlenül fontos volna – nem csak a leírt vagy szóbeli szép szavak szintjén. E kötet számot ad róla, miképp lehet embernek – emberséges, példás,

tisztalelkű, szívében nemes, igaz embernek – lenni pedagógusként. Pedagógiai krédója: *„Az előforduló történetek, szituációk nem receptek, de esetleges alkalmazásuk lehet ma is időszerű. Szeretni tanítványaimat a múltban is lehetett, ma is lehet és a jövőben is lehet.”* (11. o.)

Miként történhet meg, hogy ma ismét megjelennek azok a szervezeti, rendszerszintű problémák, melyek ellen Pataki Gyula küzdött? Ha a történelem ismétli önmagát, én azt gondolom, azért teheti, mert hagyjuk.



Jelenet a Pesti Magyar Színiakadémia március 15-i ünnepi előadásából

**PUSZTAI GABRIELLA ÉS Ceglédi Tímea (szerk):
SZAKMAI SZOCIALIZÁCIÓ A FELSŐOKTATÁSBAN.
A PEDAGÓGUSKÉPZÉS KIHÍVÁSAI A KÁRPÁT-
MEDENCÉBEN. PARTIUM KÖNYVKIADÓ, ÚJ MANDÁTUM
KÖNYVKIADÓ, NAGYVÁRAD – BUDAPEST, 2015**

Györgyi Zoltán: Egy régió magyar pedagógiai jövője

A SZAKTÁRNET-program¹ keretében készült tanulmányok egy részét fogja össze a kötet. A szerzői lista impozáns: a régió – beleértve Erdélyt és Kárpátalját – oktatás-kutatóinak nem csekély része megtalálható a szerzők között. A neves kutatók mellett – önállóan vagy társszerzőként – doktoranduszok is jegyzik a kötetben megjelent tanulmányokat. Az ő kutatásba és publikációba történő bevonásuk örömdetes; nemcsak megalapozhatja diszertációjuk elkészítését, hanem kutatói pályára lépésüket is ösztönzi, illetve – hiszen nem lesz minden doktoranduszból kutató – mint leendő pedagógusokat is érzékenyítheti az oktatásszociológia kérdéseire.

A tanulmányokat három témakörbe sorolták a szerkesztők:

- 1) a Kárpát-medencei pedagógusképzéssel kapcsolatos tanulmányok,
- 2) a pedagógushallgatók hátterére vonatkozó kutatási eredmények bemutatása, illetve

- 3) a pedagógushallgatók gondolkodásának, attitűdjeinek, tudásának jellemzőit érintő kutatási tapasztalatok.

A szerteágazó tematika ellenére a szerkesztés jól sikerült. A második és a harmadik témakört tekintve kissé bizonytalan a határvonal, felmerülhet a tanulmányok más csoportosítása is, de tökéletes megoldás egészen bizonyosan nincs: nehéz egyértelmű fejezetekbe sorolni a tanulmányokat, amelyek nagy száma miatt azonban a tagolásra feltétlenül szükség van. A szerkesztői munkát dicséri, hogy a tanulmányok – a sokféle tartalom ellenére is – egységes szerkezetet igyekeznek követni. (Ha valaki vezetett már kutatást, illetve szerkesztett már könyvet annak eredményeiből, tudja, milyen nehéz ezt az egységet megvalósítani. A szerzők ugyanis saját témájukhoz és gondolkodási sémájukhoz szeretnek igazodni, sokszor megelégedve arról, hogy egy egységes kutatásban, egy közös kötet számára dolgoznak.) Az olvasószerkesztői munka minőségét is csak dicsérni lehet;

¹ A Debreceni Egyetem vezetésével, a Debreceni Református Hittudományi Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola együttműködésével, a Széchenyi 2020 keretében EU-s támogatással megvalósuló program. Célja „a felsőoktatás szerepének erősítése a foglalkoztathatóság növelésében, a nemzeti és a nemzetközi tudáslapú gazdaság kihívásainak, a társadalom elvárásainak megfelelő, valamint a köznevelési rendszer követelményeihez alkalmazkodó elméleti és gyakorlati felsőoktatási pedagógusképzés kialakítása az Észak-alföldi régióban”. (Letöltés: <http://tanarkepzes.unideb.hu/szaktarnet> [2016.09.12.])

sokszorozós munka esetén ez a feladat is a szerkesztéshez hasonló nehézségű.

Az első fejezet a Kárpát-medencei pedagógusképzéssel kapcsolatos tanulmányokat fogja össze (*A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*).

A tanulmányok – kö-

zülük is *Gábrity Molnár*

Irén – Takács Zoltán, Stark

Gabriella Mária, Orosz

Ildikó, Bacskai Katinka –

Morvai Tünde – Csánó Júlia

írásai – érdekes kitekintést

nyújtanak a szomszédos or-

szágok (Szerbia, Románia,

Ukrajna, Szlovákia) ma-

gyar nyelvű felsőoktatására, s ami emellett

nagyon fontos: hol részletesebben, hol csak

utalásszerűen bemutatják az érintett or-

szágok felsőoktatási rendszerét is. E tanul-

mányok hívják fel a figyelmet arra, hogy

a jövőben mindkét kérdéskörre nagyobb

hangsúlyt kellene helyezni. A kötet terje-

delme nem teszi lehetővé a két témakör

elmélyült tanulmányozását, inkább csak

a főbb jellegzetességek felvillantását, de a

sok nyitva maradt kérdést látva a recenzor

azt üzeni a kutatóknak, hogy egy önálló

kutatás keretében, az ered-

ményeket önálló kötetben is

megjelentetve lenne érdemes

a szomszédos országok fel-

sőoktatásába ékelt magyar

nyelvű pedagógusképzéssel,

sőt – általánosságban –

minden magyar nyelvű fel-

sőoktatási program helyével,

szerepével, társadalmi, gazdasági hatásával

foglalkozni. Egy ilyen kutatás eredmé-

nyei adhatnának választ olyan izgalmas

kérdésekre, mint: miként tudná segíteni a

magyarországi pedagógusképzés a külföldi

magyar pedagógusképzést; szükség van-e,

szükség lehet-e rá. Vagy: nem fokozza-e az

anyaország irányába történő elvándorlást

helyzetük nem készíteti-e

őket az anyaországba

történő kivándorlásra,

ahol a nyelvi elvárásoknak

sokkal inkább meg tudnak

felelni

a szakmát az anyanyelvvel

szemben előnyben

részesítők nem az

asszimilációs tendenciát

erősítik-e

egy ilyen együttműködés, gyengítve a külföldi magyar oktatás jövőjét? De érdekes kérdés lehet az is, hogy miként vehet részt a hazai pedagógusképzés a külföldi magyarság értelmiségképzésében. Különösen ott vetődik fel mindez fontos kérdésként,

ahol a magyar lakosság

számaránya és/vagy az

adminisztratív és politikai

korlátozások (például az

anyanyelvi felvételi vizsga

lehetőségének hiánya) ke-

vessé teszik lehetővé a külföldi

magyarok számára a

felsőfokú továbbtanulást.

Pletl Rita tanulmánya

némileg eltér a fenti témától, ugyanakkor

hasonlóan fontos kérdést feszeget. A ki-

sebbségi sorban élő fiatalok (jelen esetben

erdélyi magyarok) pályaválasztását vizsgál-

ja, s azt, hogy ennek során milyen mérték-

ben döntenek az elképzelt szakma mellett,

tanulva azt akár az államnyelven (tehát

nem az anyanyelvükön), illetve milyen

mértékben választják az anyanyelven tör-

ténő tanulást, lemondva akár az elképzelt

szakmáról. A tanulmány mögötti kutatás

szerint az utóbbi a domináns, ami további

kérdéseket vet fel, s jelzi,

hogy érdemes a témakört

tágabban, a munka-

erő-piaci és a migrációs

következményeket is fi-

gyelembe véve tárgyalni.

Megvizsgálni, hogy az

anyanyelvükön tanuló fi-

atalok döntése milyen kö-

vetkezményekkel jár saját magukra nézve:

képesek-e a helyi munkaerőpiac igényeihez

alkalmazkodni, kialakult helyzetük nem

készíti-e őket az anyaországba történő

kivándorlásra, ahol a nyelvi elvárásoknak

sokkal inkább meg tudnak felelni. De for-

dítva is fel lehet tenni a kérdést: a szakmát

az anyanyelvvel szemben előnyben része-

sítők nem az asszimilációs tendenciát erősítik-e. A kérdések messze túlmutatnak az adott döntések egyéni következményein: a külhoni magyarság jövőjét érintik az emigráció és az asszimiláció mezőjében.

Márkus Zsuzsa kutatása a szomszédos országok többségi és kisebbségi pedagógushallgatóinak társadalmi háttéréről, tanulással kapcsolatos attitűdjeiről roppant izgalmas. Az első fejezet két történeti tanulmánya közül – szerzőik *Oszváth Judit*, illetve *Fenyő Imre* – kiemelném az utóbbit, amely a debreceni tanárképzés múltjára vonatkozó részletek bemutatásával jelzi, hogy nagy valószínűséggel lehetséges ebben a jövőre nézve is hasznosítható elemeket találni.

A második fejezet *Kik lesznek a jövő pedagógusai?* címmel fogja össze a tanulmányokat. A fejezet nagyon fontos kérdéskört tárgyal, hiszen sikeres pedagógusképzésről csak akkor beszélhetünk, ha nemcsak azt tudjuk, hogy milyen tudáselemeket kell megtanítani a leendő pedagógusoknak, hanem azt is, hogy kik ők, mivel lehet őket motiválni, milyen értékekre lehet (és milyenekre nem lehet) építeni a képzésük során, s milyen – az elhatárolt tudáselemeken túlmutató – kompetenciákat kell biztosítani számukra. *Ceglédi Tímea* tanulmánya azért kiváló, mert ehhez visz közelebb minket, rámutatva, hogy az ún. reziliens hallgatók nagy aránya eltávolítja az értelmiségi léttől a szakmát, ugyanakkor a szóban forgó hallgatók számára felértékelődik a tanuláshoz főződő pozitív viszony. Hasonló témakörrel foglalkozik más megvilágításban *Kerülő Judit* tanulmánya, amelyben a szerző rámutat arra, hogy a pedagógusjeltek társadalmi háttere a felsőfokú tanulók átlagánál rosszabb. Ugyanakkor – mint *Pusztai Gabriella* tanulmányából kiderül – más hallgatók-

hoz viszonyítva a hagyományos értékek mellett jobban elkötelezettek. Ugyancsak ebből a tanulmányból tudjuk meg, hogy a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók 25-30%-a tervezi elhagyni a pályát. Nehéz megmondani, hogy ez az arány magas vagy alacsony, de mindenesetre nem lehet elmenni mellette, s ez további vizsgálatokra is ösztönöz annak érdekében, hogy a pályaelhagyók társadalmi háttere jobban kirajzolódjon, s a pályaelhagyók motivációi is részletesen kiderüljenek.

Hegedűs Roland tanulmánya a felsőfokú pedagógusképző intézmények vonzásterületeinek vizsgálatával fontos hozzájárulást jelenthet az intézményi stratégiák kialakításához. Különösen fontos lenne a jövőben egy (*Pletl Rita* tanulmányánál említett, az ahhoz hasonló módszert követő) vizsgálat lebonyolítása, amelyben a

felsőoktatási intézmény elérhetősége, illetve a szakmaválasztás maga állna a kutatás középpontjában.

A fejezet a hallgatókról átfogó képet igyekszik adni: nemcsak a tanuláshoz való viszonyukat, szociális helyzetüket elemzik a tanulmányok, hanem kitérnek mentális állapotukra, szórakozási, sportolási tevékenységeikre, önkéntes munkájukra is (*Kovács Klára*, illetve *Fényes Hajnalka* tanulmányai). Itt-ott talán vitatkoznék egy-egy felvetett ok-okozati kapcsolaton, de az összefüggések feltárása is komoly eredménynek számít. *Fényes Hajnalka* tanulmánya nagyon érzékeny elemzését adja az önkéntes munkában való részvételnek, s rávilágít arra, hogy milyen sok tényező befolyásolja ezt. Az ok-okozati kapcsolatok bonyolultságára *Dusa Ágnes* tanulmánya is ráirányítja a figyelmet. A szerző nagy érzékenységgel nyúl a hallgatói mobilitás kérdéséhez, s a pedagógusjeltek viszony-

a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók 25-30%-a tervezi elhagyni a pályát

lag erős mobilitása taglalásánál sem került el a figyelmét, hogy a leendő tanárok egy része nyelvtanárnak készül, így számukra a külföldi tanulmányok szinte kötelezőnek tekinthetők. Érdekes tanulságokkal

szolgál a házasságkötési szokások változásának

vizsgálata *Engler Ágnes* tanulmányában. Ez a változás különösen nehéz feladatot ró azokra a pedagógusokra, akik kisebb településekre

– s így a párválasztás szempontjából hátrányos helyzetbe – kerülnek. Márpedig ez akár a pályán maradáshoz is befolyásolhatja. Mindez természetesen messze túlmutat a pedagógusképzésen, de hosszabb távon akár vissza is hathat rá. Különösen problémás lehet ez a jövőképp annak fényében, hogy a férfi hallgatók kevésbé gondolkodnak stabil párkapcsolatban, ami a zömmel nőkből álló pedagógusi kör helyzetét tovább súlyosbíthatja.

Az alábbi kritikai észrevétel nem csupán a fejezet tanulmányait érinti, de talán leginkább az itt szereplő tanulmányokhoz köthető. A könyv bevezető írása szerint (*Pusztai Gabriella és Ceglédi Tímea*) a tanulmányok mögött álló kutatások „régiónk” jövőbeli pedagógustársadalmának társadalmi helyzetét igyekeznek feltérképezni, értve a „régiónk” kifejezés alatt a hazai Észak-alföldi régiót, valamint az azt körbevevő szomszédos országok magyarok által is lakott térségeit. Ez a térségi megközelítés a történelmi,

kulturális hagyományok és a földrajzi közelség alapján indokolt. Az egyes országok, illetve azok kutatásba vont régiói közötti hasonlóságok és eltérések feltérképezése hasznos, a tapasztalatok érdekesek. Ugyanakkor megkérdőjelezhető az a – több ta-

nulmányban is megfigyelhető – szemlélet, amelynek keretében a szerzők a történelmi Partiumot egységesen kezelve dolgozzák fel a kutatási adatbázisokat. Már csak azért is, mert a tanulmányok jó része kitekint

ebből a megközelítésből, s több esetben is rámutat a Partium Romániához, illetve Ukrajnához tartozó területének sajátosságaira. Ez a kitekintés pedig kifejezetten megerősítheti az olvasót abban, hogy a

Partiumot olyan aktuális szakmai kérdéseket tekintve, mint a pedagógusképzés, a pedagógustársadalom jövője, nem szabad egységként kezelni. Részben az elmúlt száz év eltérő történelme, részben – s elsősorban – az egyes országok eltérő gazdasági, társadalmi helyzete, illetve felsőoktatásának működési rendszere felülírja a kulturális hasonlóságot. A Partium egységes régióként történő értelmezése a kvantitatív kutatásokban olyan „átlagos” eredményeket hoz, amelyek értelmezése szinte lehetetlen; összemossák a – tanulmányokból is kirajzolódó – hatalmas különbségeket, és láthatatlanná válik bennük az egyes tényezők súlya. S ez még akkor is igaz, ha,

mint fent írtuk, a tanulmányok jó része kitekint a Partium-értelmezésből – ugyanis fókuszpontját tekintve megtartja azt. Partiumkutatásnak, -kutatásoknak helye van, s kell legyen a jövőben is, de ez nem jelentheti automatikusan azt, hogy a

történelmi régiót egységes egészként kezeljük – még a hasonlóságok ellenére sem.

A kötet harmadik fejezete (*Felkészülés a professzióra*) kisebb részben a pedagógushallgatókat érintő munkaerőpiaci kimenetet, nagyobb részben a pedagógushallgatók

kisebb településekre
– s így a párválasztás
szempontjából hátrányos
helyzetbe – kerülnek

az egyes országok eltérő
gazdasági, társadalmi
helyzete, illetve
felsőoktatásának működési
rendszere felülírja a
kulturális hasonlóságot

„szerzett” kompetenciáit veszi célba. *Fónai Mihály* a pedagógus- és a joghallgatók pályaképét hasonlítja össze, *Bocsi Veronika*, *Morvai Laura* és *Csokai Anita* tanulmánya pedig a munkaerőpiacon is fontos gyermeknevelési értékeket vizsgálja a pedagógusjelöltek esetében. Ez utóbbi tanulmány érdekessége – bár más tanulmányban is előkerül a téma –, hogy a lehetséges mérési módszerekbe is betekintést kapunk, ami ezen a részterületen különösen fontos. Az említett tanulmánynak e sorok írója számára érdekes tapasztalata, hogy a szülők iskolai végzettsége és jövedelme a nevelési értékeket nem befolyásolja, ami ugyan nem jelent homogenitást az értékek tekintetében, de azt igen, hogy a különben szinte mindent átható szülői iskolázottsági háttér talán abban a szokásosnál nagyobb lehetőséget ad, hogy a felsőoktatási intézmények maguk alakítsák a hallgatók értékrendjét.

Egy hallgatói mentorprogram tanulságait elemzi *Fejes József Balázs* – *Szűcs Norbert* – *Kelemen Valéria* tanulmánya, s ezzel közvetlenül csatlakozik a tanárképzés egyik lehetséges fejlesztési irányához. A kérdés ebben az esetben is az (mint minden kísérletnél), hogy az önkéntes alapon kiválasztódott résztvevőkkel zajló kísérlet milyen mértékben képes előre jelezni a szeltekció nélkül végrehajtott program sikerét.

*Revákné Markóczi Ibo*ly – *Malmos Edina* az ún. fenomenográfiával kombinált tudástérelmélet segítségével nyújt betekintést a tanulók tudásszerkezetébe. A szerzők következtetéseket fogalmaznak meg arra vonatkozóan, hogy milyen módszertani irányít kellene erősíteni a tanár-

képzés során. Némileg hasonló kérdéseket feszeget *Barabási Tünde*, aki azt vizsgálja, hogy milyen tanulásmódszertani tudással rendelkeznek a leendő tanítók, tanárok.

Négyféle tanulási módszert azonosít a válaszadók körében: a kooperatív-holisztikus-memorizáló, az ICT² központú, a tervező – önellenőrző és a befektetés-minimalizáló metódust – melyek részben a nemek által meghatározottak. A tanulmány – a mögötte álló vizsgálathoz igazodva – nem

lép ki a felsőoktatási intézmények falai közül, ugyanakkor felveti a kérdést, hogy az egyes módszereket alkalmazók felsőoktatási sikeressége és későbbi munkaerő-piaci sikeressége párhuzamba állítható-e. *Csernoch Má-*

ria az informatikaoktatás elégtelenségére és a tanárok informatikai műveltségének hiányára hívja fel a figyelmet, s ezzel az előrelépés közvetlen feladatát fogalmazza meg a tanárképzés számára.

Beszélhet-e egy tanár nyelvjárásban – teszi fel a kérdést *Nagy Zoltán*. Látszólag feleslegesen, hiszen miért is ne beszélhetne, gondolja e sorok írója. A felmérés során azonban kiderül, hogy a kérdés megítélése messze nem egyértelmű. A nyelvjárási beszédet különösen a tanárok, és a közöttük domináns helyzetben lévő nők ellenzik leginkább. Az adatok ugyanakkor egy fordulatot is előrevetítenek: az iskolázottabbak elfogadóbbak a nyelvjárási jegyek jelenlétét illetően, s ez akár mintává is válhat néhány év alatt. *Vincze Tamás* a pedagógushallgatók szaknyelvhasználatát elemzi. A szaknyelv fogalmának definiálhatóságát árnyaltan közelíti meg, s írásában felhasználja a pedagógia és a rokontudományok

² A hazai szakirodalomban inkább IKT.

szaknyelvének széles spektrumát. Ezzel – indokoltan vagy sem – meglehetősen magas mércét állít az „átlagos” pedagógus elé. Nem meglepő, hogy vizsgálatában lesújtó eredményre jut. Nagyon fontos megállapítása, hogy az eredmények alapján a szaknyelvet egyfajta ünneplő ruhának tekintik a pedagógusok, amelyet csak bizonyos alkalmakkor öltenek fel.

a szaknyelvet egyfajta ünneplő ruhának tekintik a pedagógusok, amelyet csak bizonyos alkalmakkor öltenek fel

Összességében a kötet fontos mű: jól szolgálja a jövő hazai pedagógustársadalmának megismerését, és sok közvetlenül is használható kutatási eredményt tartalmaz amellet, hogy a tanulmányok egy sor további kérdést, további kutatási igényt is felvetnek. A gyűjtemény megkerülhetetlen a kérdéskör iránt érdeklődők számára.



Jelenet a Pesti Magyar Színiakadémia március 15-i ünnepi előadásából

**GÖNCZÖL ENIKŐ – KERESZTY ZSUZSA – KOMASÁG
MARGIT: „JÓ EMBEREK LÉTEZNEK, HOGYAN
LEHETSGÉSEK?”¹ – TÚNÓDÉSRE KÉSZTETŐ GYAKORLATI
SEGÉDKÖNYV AZ ERKÖLCSTAN TANÍTÁSÁHOZ
ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANÍTÓK ÉS TANÁROK RÉSZÉRE.
ISKOLAFEJLESZTÉSI ALAPÍTVÁNY – MENEDZSER PRAXIS
KIADÓ, BUDAPEST, 2016**

**Dr. Szilágyi Imréné: Tudunk-e jó embert
nevelni? Új szemléletű módszertani kézikönyv
az erkölcsstan tanításhoz**

Amikor 2013-ban nemcsak mint kíváncsi nevelési feladat, hanem mint tantárgy is megjelent az erkölcsstan az iskolai tanítás gyakorlatában, ennek sikeres megvalósulását támogató módszertani sorozat indult a Tanító folyóiratban, a gyors segítségadás szándékával. A 17 részes sorozat szerzője Kereszty Zsuzsa volt, aki Gönczöl Enikő szerzőtársával általános iskolai erkölcsstan munkatankönyveket² is írt a Raabe Kiadó felkérésére. A módszertani sorozat írása közben született meg a gondolat, a motiváció és a tapasztalat egy nagyobb lélegzetű tanítói-tanári kézikönyv összeállításához. Ennek a kiadványnak a megjelenését üdvözölhetjük most.

Ha a kötetbe belelapozunk, rögtön látjuk, hogy nem egy szokásos módszertani könyvről van szó: a szerzők ugyanis nem egyszerűen módszertani „receptgyűjteményt” kínálnak óraleírás-mintákkal, hanem fontos újdonságokkal is meglepik az érdeklődő olvasót, s közben gyerekközpontú pedagógiai látásmódot képviselnek.

Nemcsak igényes pedagógiai megoldásmódokra mutatnak példát, hanem közvetett módon a szakmai és az általános műveltség folyamatos bővítését is támogatják. Az új nézőpontok felvetésével és lehetséges megoldásmódok bemutatásával *töprengésre készítetik és tudatos alkotó szerepkörbe vonják* a tanítót vagy tanárt, s a téma továbbgondolására, az egyes gyerekekre figyelő *egyedi megoldások keresésére* ösztönzik őt.

A segédkönyv középpontjában *az önismeret fejlesztése* áll. Még pontosabban: a kötet erkölcsi nevelésre fókuszáló koncepciója az önismeret fejlesztésére épül. Ennek eszköze a problémafelvetéshez kapcsolódó *töprengés* mind a pedagógus, mind pedig a gyerek részéről.

A könyv *a pedagógusnak* töprengésre ösztönző nézőpontokat kínál már a tantárgy tanítására való ráhangolódás időszakában, de az egyes tantervi témák feldolgozásának tervezéséhez is. A pedagógus olvasó tehát ezek átgondolásával felidézheti a témával kapcsolatos aktuális

¹ A cím e kezdősora eredetileg a Szabad Iskoláért Alapítvány pedagógusoknak szervezett továbbképző kurzusának volt a címe Heller Ágnes javaslatára.

² Gönczöl Enikő és Kereszty Zsuzsa (2013): *Én, te, ő; Én, te, mi; Én és a világ*. RAABE-MRO Kiadó, Budapest.

vagy korábbi személyes élményeit, szembeülhet azzal, hogy saját maga hogyan viszonyul a felmerülő erkölcsi kérdésekhez, magatartásformákhoz, milyen álláspontot, véleményt képvisel egy-egy témával, esettel kapcsolatban. Persze folyamatos megfigyelés, töprengés, továbbgondolás szükséges ahhoz is, hogy követhesse és szabályozhassa – mégpedig tudatosan és jól – tanítványai befogadó folyamatait.

A diákok önismeretet-fejlesztő töprengéseinek katalizálására a kézikönyv az erkölcsstanóra problémafelvető feladatokat, otthonra pedig elgondolkodásra alkalmas szempontokat ajánl, amelyekhez hasonlókat – diákjai ismeretében – a tanító vagy tanár maga is kitalálhat, hogy segítse tanítványai lelkiismeretének gazdagodását, erkölcsi értékrendjének fejlődését, megerősödését.

A segédkönyv *tudatosan támogatja a gyakorlatot*; a módszertani koncepció megvalósítását többféle módon is segítik a szerzők. Már a bevezető oldalakon egy sor nevelői töprengésre, újragondolásra érdemes, szemléletformáló kérdést vetnek fel az erkölcs taníthatóságáról, az értékválasztásról, valamint a gyereket érő rejtett hatások szerepéről a szocializáció folyamatában. A diákok önismeretének fejlesztéséhez megkerülhetetlen alapvető fejlődéslélektani ismereteket a *Ki is az a gyerek, akit rád bíz-tak?* című fejezet gyűjti egy csokorba. De iránytűt talál az olvasó a nevelés folyamatának tervezéséhez, a korszerű és hatékony munkaformák, tanórai tevékenységek szervezéséhez és a tanulók fejlődésének értékeléséhez is.

A kiadvány gyakorlatsegítő funkciójának megfelelően a könyv legerjedelmesebb tartalmi egysége a *gyakorlati példák gyűjteménye*. Azoknak a gyakorlatoknak egy részét, amelyek kapcsán még kétségek merültek fel (megragadja-e a gyerekeket, feldolgozható-e az adott korosztályban)

Komaság Margit saját tanítási praxisában kontrollálta.

A témafeldolgozás lehetséges módjainak bemutatása a kerettanterv témaköreit követve halad előre, s mindig a tanító vagy tanár ráhangolódását, töprengését segítő kérdésekkel, szempontokkal indul. Ezt a témakörből kibontható erkölcsi értékek értelmezése követi. Például az *Én és a társam* témakörben ilyen értelmezéseket találunk: *Az erőszakról; Emberi mivoltunk; A legfőbb parancs; Se áldozatok, se „gyilkosok”; A hatalom és az erőszak; Mi is az erőszak, mit lehet tenni ellene? Az iskolai erőszak; A családon belüli erőszak; Önkontroll, éber figyelem, módszerek*. Ezután konkrét tananyag-feldolgozó folyamatleírások következnek, melyek korosztályonként (az 1-2., 3-4., 5-6. és 7-8. évfolyamokhoz rendelve) adnak mintát és ötleteket az erkölcs-tanórai munkához – szemelvények, problémafelvetések, munkaformák, ajánlott tanulói tevékenységek, továbbgondolást ösztönző kérdések és válaszok formájában.

A témafeldolgozás konkrét példáihoz a szerzők saját ötleteiken túl a tankönyvpiacon ma fellelhető erkölcsstan könyvek feladatrendszeréből is válogatnak. Ezzel is jelezve, hogy módszertani javaslataik felhasználása *nem tankönyvfüggő*.

A kötetbe foglalt tartalmakat igen gazdag szépirodalmi, bölcséleti és szakirodalmi hivatkozások teszik hitelessé, ösztönözve egyúttal a pedagógus önképzését, támpontokat is nyújtva háttérismereteik körének bővítéséhez. A felhasznált irodalom felsorolása mellett az erkölcsi neveléshez használható szépirodalmi forrásokat, webes és videóanyagokat is ajánlanak a szerzők.

A könyvet Gádor Anna pszichológus, iskolaalapító lektorálta; a borítón látható kép az Igazgyöngy Művészeti Iskola tanulóinak kollektív alkotása. A könyv szövegét Vojnits Imre gondozta.

ARTEMISSZIÓ ALAPÍTVÁNY: VÍZ/VÁLASZTÓ – VITASZÍNHÁZI ELŐADÁS

Sólyom-Nagy Fanni: Menni? Maradni?

Törvényekkel meg lehet védeni a természetet? Elinduljon az aszály elől menekülő család egy kétes kimenetelű útra, vagy maradjon, kockáztatva ezzel életben maradását? Joga van egy szülőnek veszélyeztetnie gyermeke életét? Joga van megválasztani egy menekültnek, hogy hol szeretne élni? Maradjon az országból kitoloncolt menekült illegálisan, vagy – a törvénynek eleget téve – induljon vissza oda, ahol életben maradása továbbra is bizonytalan?

Erős és aktuális kérdéseket feszeget az Artemisszió Alapítvány *Víz/Választó* címmel indított vitaszínházi előadásain. A társulat a Same World nemzetközi projekt keretein belül megvalósuló, mintegy kétórás foglalkozással budapesti gimnáziumokba látogatott el. Az előadók több olyan társulattól is ismerősek lehetnek számunkra, amelyek színházi neveléssel foglalkoznak: a játékvezető Bethlenfalvy Ádám (InSite Drama) és az előadók – Egervári György (Merende Műhely), Romanovics Edit (KÁVA), Feuer Yvette (Bohócok a Láthatáron), Jobbágy Kata (Kolibri Színház) – erre a produkcióra álltak össze alkalmi társulattá. A színész-drámatanárokon kívül a témában kompetens szakemberek is részt vettek az eseményen: Bart István, az Energia-klub elnökségi tagja, Csáky Erzsébet, az Artemisszió Alapítvány migrációs munkacsoportjának szakértője és Abbasz, az Irán-

ból érkezett, kilenc éve menekültstátusszal Magyarországon tartózkodó fiú, aki saját tapasztalatait építette a diskurzusba.

Az előadás Horvát János egykori *Ön dönt* című interaktív TV-műsorára emlékeztet: a történet fordulópontjainál a játék megáll, hogy a játékvezető feltehesse a látottakhoz kapcsolódó kérdéseket, melyekre a nézők helyváltoztatással válaszolnak. Az előttünk kibontakozó történet, amelyről véleményt kell alkotnunk, 2086-ban, a vízhiánytól és szárazságtól

szenvedő Magyarországon játszódik. Egy vidéki család, az utolsó vízkészleteit felélve, a jobb élet reményében úgy dönt, elindul Németország, majd Svédország felé, a viszontagságos út végén viszont a svéd hatóságok

egy vidéki család az utolsó vízkészleteit felélve a jobb élet reményében úgy dönt, elindul Németország, majd Svédország felé

kiutasítják a családot az országból.

Annak ellenére, hogy a jelenetekben a migráció témája tűnik hangsúlyosabbnak (és a gyerekeket is jobban foglalkoztatja), a beszélgetésben központi témává tud emelkedni a migrációt megelőző és azt kiváltó klímaváltozás is. Egyre gyakrabban felmerülő problémákról van szó, összefüggésük mégis kevesek számára ismert. Már csak ezért is tűnik elsőre indokolatlanul aggodalmaskodónak, már-már abszurdnak a történet felvetése (vízhiány Magyarországon). Azonban a Bart István és Csáky Erzsébet által említett statisztikák riasztóan aktuálissá teszik ezt az utópiát, és a lassan

elmocsarasodó Balatonról vagy az alföldi sivatagosodásról, a vízhiány miatt megindult embertömegekről bemutatott jövőképek mindannyiunkat meglepnek.

A foglalkozás könnyű, bemelegítő kérdésekkel kezdődik; kedvcsinálónak eleinte csak Pepsi- vagy Coca-Cola, iPhone vagy Android, tea vagy kávé, édes vagy sós közül kell választaniuk a gyerekeknek, ami segíti, hogy megértsék a szabályokat, és kedvet kapjanak a részvételhez. A felszeg diákoknak is egyszerűnek

és biztonságosnak tűnik, hogy meg sem kell szólalniuk, senki sem kényszeríti őket aktivitásra és pusztán helyváltoztatással (vagy helyben maradással) is jelezhetik választásukat. És éppen ez a biztonságérzet az előadás hátránya: nem törekszik arra, hogy a komfortzónájukból kimozdítsa a diákokat, nincsenek rákényszerítve, hogy a szituációk miatt kellemetlenül érezzék magukat, nem kell érezniük az események valódi súlyát.

Az előadást felvezető bemutatkozásban elhangzik, hogy színházi programot foglalkozás színházi blokkja mégis inkább csak jelképes része a látottaknak, nem alapvető szervező eleme: a nézők beszélnek ugyan a látottakról, de mivel nem befolyásolják azokat, a színészek által előadott jelenetek mindvégig statikusak maradnak (így akár videofelvételről is lejátszhatnák). Arra a kérdésre, hogy miért éppen ezt a műfajt választották a téma feldolgozására, Tarjáni Edina, az Artemisszió Alapítvány munkatársa elmondta: „*A vitaszínházi előadás igazából arra jó, hogy nem állásfoglalásokat mondunk, hogy »mi ezt gondoljuk, gondoljátok ti is ezt«, hanem egyszerűen teret adunk ahhoz, hogy elgondolkozzanak. Emiatt hozzuk be a jeleneteket, emiatt hozzuk be a szakértőket, de nekik*

éppen ez a biztonságérzet az előadás hátránya: nem törekszik arra, hogy a komfortzónájukból kimozdítsa a diákokat

igazából terük van bármit gondolni.” A vitaszínházi előadás célja tehát, hogy a látottak vitát, beszélgetést provokáljanak, hogy az ahhoz kapcsolódó kérdésekről véleményt alkossunk, új véleményeket halljunk, sajnos azonban az interaktivitás limitáltsága miatt ez is korlátozottan valósul meg. A történet aktuális, a kérdések élesek, a gyerekeket is érdekli a téma, mégis lehet érezni a mindvégig fennmaradó két lépés távolságát a diákok és az előadók között.

A játék struktúrája adott, de hogy hova, milyen mélységekig és megértésig jut el a téma feldolgozása az egyes osztályoknál, már a nézőktől függ. Így van ez, persze, minden színházi előadás esetében, de azoknál az

interaktív foglalkozásoknál, ahol a néző részese a játéknak, ez hatványozottan igaz és megfigyelésre érdemes. Két előadást is sikerült megtekintennem, és ahogy az várható volt, a különböző csoportok más és más kérdéseket vetettek fel a beszélgetések során, új irányba terelve a diskurzust, új kapukat megnyitva a témán belül.

Bár az egyik osztálynál a fegyelem – a tanár jelenléte ellenére is – lazább volt, és gondolkodásuk sem a kérdések adta keretek között mozgott, tudásuk láthatóan nemcsak az iskolában tanultakra korlátozódott, hanem szerteágazó nemzetközi trendekre és folyamatokra (és kifejezésekre) is kiterjedt. Így új szempontok kerülhettek elő a megvitatás során, és ezek az alapvetések és közös ismeretek lehetőséget adtak arra, hogy további kérdések is felmerüljenek. A másik osztály alapvetően szófogadóbb, rendezettebb volt, és ez mégis együtt járt azzal, hogy nem mutatkozott meg a tanultakon túlmutató háttértudás, gondolkodásuk csupán a hallottakra korlátozódott, esetenként még a látottaktól való



Sztrehalet Oxána felvételei a június 13-i előadásról

elvonatkoztatás, a színházi nyelv megértése is akadályokba ütközött („Miért beszél magyarul a rendőr, ha Németországban vannak?”). Az egyik csoportot kimondottan nehéz volt kimozdítani, az álláspontjuknak megfelelő helyre csak nagy gyözködést-üzletelést követően voltak hajlandók átülni, fejben azonban egyértelműen jelen voltak, gondolkodtak, megoldásokat kerestek, a párbeszédben, a közös gondolkodásban intenzívebben részt vettek, mint a másik osztály, akik ugyan aktívabban (vagy inkább készségesebben, szófogadóbban) mozogtak a térben, de kevésbé involválódtak.

az egyik csoportot kimondottan nehéz volt kimozdítani, az álláspontjuknak megfelelő helyre csak nagy gyözködést-üzletelést követően voltak hajlandók átülni, fejben azonban egyértelműen jelen voltak

Abbaszt Bethlenfalvy Ádám igyekezett bevonni a diskurzusba, de sajnos kevés szerephez jutott, pedig központi figurája

lehetne a környezeti migrációról szóló foglalkozásnak. Nem rutinszerűen, hanem alaposan átgon-
dolván döntött ő is, mintha csak először találkozott volna ezekkel a kérdésekkel, annak ellenére, hogy talán ugyanezekről kellett döntenie, mikor útnak indult. Érdekes volt megfigyelni, hogy a gyerekek (mindkét

csoportban) nem kaptak a kínálkozó, talán soha vissza nem térő lehetőségen, hogy olyasvalakit kérdezzenek meg, aki szemé-
lyesen átélte a szemük előtt megformált

súlyos döntéshelyzeteket, és segítségükre lehetett volna a választásban.¹

Az előadás már csak műfajából adódóan is távolságtartóbb a színházi nevelési előadások többségénél, nem célja a *teljes* behelyezkedés, ennél kevesebbrel is megelégszik. Némi hiányérzetem támadt, mert a nézők külső szemlélők maradtak, vita nem alakult ki, inkább csak véleménycsere, a gyakorlat helyett az előadás megmarad az elméletnél, a cselekvés helyett a verbalitásnál.

Nem kétkem, hogy a szokatlan előadás-élmény sokat nyújtott a gyerekek számára, mégis megfontolnám, hogy az interaktivitást fokozva a gyerekek ne csak véleményüket mondhassák el a karakterek döntéseiről, hanem valóban *döntsenek* is helyettük, a történetet és a szereplők sorsát aktívan befolyásolják, és ezzel a saját felelősségüket is bátran növeljék, még akkor is, ha ezzel kockáztatják az előadás fix szerkezetét. (Számos jól működő példát ismerünk erre a megoldásra, hiszen az ideiglenes társulat tagjai – más formációkban – maguk is ilyen foglalkozások megalkotói.) A fokozott részvétellel jobban bevonódhatnak a tanulók, és mélyebb, maradandóbb hatást gyakorolhatna rájuk az előadás.



Sztrehalet Oxána felvétele a június 13-i előadásról

a számos értéket felmutató előadás alkalmat ad arra, hogy olyan helyzeteket lássunk közelebbről, melyekről a közösségi oldalak kommentszekcióiban talán épp ellentétes véleményt alkotnánk

A passzivitásukból, igaz, átmenetileg, de kizökkenti a fiatalokat, felhívja a figyelmüket, hogy a *nem cselekvés* (az egy helyben ülés) is cselekvés, döntés. A számos értéket felmutató előadás alkalmat ad arra, hogy

olyan helyzeteket lássunk közelebbről, melyekről a közösségi oldalak kommentszekcióiban talán épp ellentétes véleményt alkotnánk. A megdöbbentő statisztikákkal sokkol, a feltett kérdésekkel elgondolkodtat – és ha komolyan vennénk a szakemberek figyelmeztetéseit, akár aktív cselekvésre is ösztönözhetne. De egy-

előre nem a saját életünkről, hanem *mások életéről*, egy fiktív, jövőbeli családról döntünk, holott az élénk tárul, most túlzónak tűnő disztópisztikus fikcióból hamarosan valóság lehet, a jövőből jelen, az „ők”-ből pedig „mi”.

¹ A kérdésekre adott válaszok a két osztályban nagyjából hasonló eredményeket hoztak, szembevetve azonban a különbség a *menni* vagy *maradni* kérdésre adott válaszokban: míg az egyik osztályban 50-50%-ban, a másik osztály jelentős többsége (kb. 80%-a) a *menni*-re szavazott, hangsúlyozva az utazásba, az új életbe vetett reményt. A *maradni illegálisan vagy visszamenni* kérdésre 95%-ban (1-2 fő ellenében) mindkét csoport esetében egyértelműen a *maradni* mellett tették le voksukat a diákok.

PÉCS AIRPORT – A PTE MŰVÉSZETI KAR HALLGATÓINAK KIÁLLÍTÁSA, BUDAPEST, MŰCSARNOK, 2016

Kaliczka Gabriella: Az „itt és most” tapasztalása

A Pécsi Tudományegyetem Művészeti Karának 20 éves, és az egyetem 650 éves jubileuma alkalmából, *Pécs Airport* címmel rendezett kiállításnak a budapesti Műcsarnokban működő Mélycsarnok adott otthont. A művészeti tanszékek hallgatóinak munkáiból szervezett tárlatot 2016. május 4. és június 12. között tekinthették meg az érdeklődők. A PTE művészeti kara jelenleg az ország egyetlen olyan központja, amely felsőfokú zenei, képzőművészeti, alkalmazott és médiaművészeti képzést integráltan folytat, és tudományegyetemi közegben biztosítja a művészeti doktori képzést.

A tárlaton a Festészet, Kerámia, Szobrászat és Tervezőgrafika Tanszék, illetve az elektronikus zenei média szak hallgatóinak munkái szerepeltek. A kiállítás kurátora *Somody Péter* festőművész, a Festészet Tanszék vezetője volt.

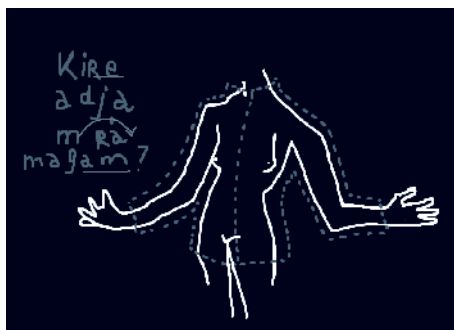
Egy ilyen kiállítás célja az intézményben zajló sokrétű képzőművészeti tevékenység bemutatása; mindezt viszonylag

szűkre szabott térben kellett megvalósítani. A válogatást dicséri, hogy a kiállítás ettől függetlenül nem kelti a zsúfoltság érzését, miközben sikerült hangulatában, tematikájában összetartó tereket létrehozni. A művek műfajilag igen változatosak: festmény, hang-installáció, videó, szobor és print is képviselteti magát. Mindezt finoman adagolt humorral és szépérzéssel, groteszk elemektől sem mentes ironiával tárták elénk a hallgatók.

A folyosóról *Brezony Csilla* rajzai vezetnek be minket a térbe, és egyúttal ráhangolnak „a hétköznapiak valójában tökéletesen furcsák” életérzésre. A teremből kiszűrődő zaj-zene, kattogás és berregés jól támogatja ezt a hangulatot. A művésznő kiállított munkái digitális képalkotó programmal készült printek. Minimális eszközökkel, de bravúros rajzi megoldásokkal létrehozott jeleneteinek körülményei nem tisztáztak: összekeveredik bennük a tapasztalati és a

tudatalatti világ, ami néha torz lényeket hív elő, kellemetlen érzeteket ébreszt – a bizonytalanság pedig nyomasztó. *Kire adjam rá magam?* – olvas-hatjuk az egyik képén. Hogyan viselkedünk egy olyan világban, ahol stabil identitás hiányában változó szerepek közül válogathatunk? Zavarodottság, önbizalomhiány, magány,





Brezony Csilla munkái



Kiállítási enteriőr Bencsik Gábor hanginstallációjával

tehetetlenség – ezek a könnyű kézzel készített munkák hívószavai.

Bencsik Gábor, Zsók Patrik, Irsik Bence, Papp Márk és Camara Issiaga- a PTE Művészeti Kar Elektronikus Zenei Média Szakos hallgatóinak *Sound Creation Installation* című hanginstallációja a gépzajokhoz szokott fülünknek szinte kellemesen megkomponált zenével szolgál, némi nosztalgikus „buhera” hangulattal fűszerezve. A létrejövő hangfolyam meglepően szépen társul a mellette futó videóval. A természeti képek felvillanása és a szerkezet által gerjesztett zene, még ha csak a véletlenek összjátéka folytán is, de az étletterünket modellezi: nincs tisztán természeti és tisztán technikai tér, hanem

élettér-képzetek vannak, amik az érzékelésünket kitöltik, és amiben e két fél már egyenrangú. Még ha nem is foglalunk állást abban, hogy jó-e vagy rossz-e ez, mindenképpen megéri egy pillanatra elgondolkozni az ösztönlény és konstruált lény kettősén, s hogy ezek hogyan idomulnak a bennünk élő társadalmi lényhez, amely készen kapott szituációkban működik.

A rózsaszín nemcsak a printeken, hanem az első teremben kiállító két festő képein is visszaköszön.



Molnár Eszter: Csilla és Eszter

De míg a művésznők egyike a giccsel, másikuk a kollázssal operál. *Molnár Eszter* festményével kapcsolatban akár *Michaël Borremans* neve is eszünkbe villanhat, a belga művész porcelánfigurákat ábrázoló képei kapcsán, melyek az ő esetében egy szürreális világ kelléktárának a részei.¹

¹ Lásd például következő műveit: *The Duck* (2010), *The Glaze* (2007), *The HolyChild* (2001), *The Visitor* (2013).

Molnár is kibillent minket képével a színek és a téma sugallta látszólagos harmóniából: cicája megrettenve pillant föl, száján az elkenődött vörös mázzal úgy tekint ki a képből, mint akit tetten értek.



Molnár Eszter: *Romantikus festmény*

A művésznő *Romantikus festmény* című munkájában szintén a kettősségekkel játszik. A tökéletes giccs a feliratok révén disszonanciát és tehetetlenséget tételez. A fiú és a lány özike idilli párosa valójában saját alkalmatlanságán: jelenünk érzelmi inkompetenciáján öröklődik.

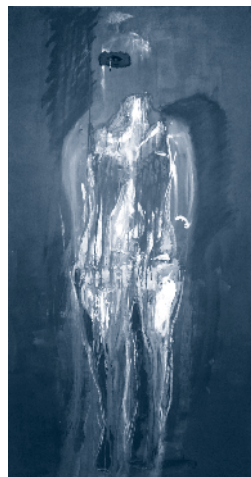


Kalán Viktória: *Groteszk arc*

Másik festőnőnk, Kalán Viktória kollázsai a faktúrával és a harsány anyagokkal játszanak. Képeire szórt, textilt, papírt applikál, így munkái kitörnek a vászon síkjából. Laza ecsetkezeléssel, változatos technikával

dolgozik. A szarvast és rókát ábrázoló festményein markánsan jelenik meg a vér, akárha egy gázolósos jelenet mementói lennének.

Emberalakjai szurreális figurák, *Lidérc* című munkájának leghangsúlyosabb eleme a nyitott cipzárból készült szeme. Ez a tátongó forma inkább szájra emlékeztet, de akár vaginára is asszociálhatunk róla. A kép lefojtott színei és a szexualitásra való utalás az elnyomott ösztönök szürke árnyává teszi a lidércet.



Kalán Viktória: *Lidérc*

Az első helyiség szobrai közül mindenekelőtt *Fleisz Tamás* és *Gettó József* munkáit említeném. Előbbi egy kvázi egyensúlyi helyzetet teremtett két betondarab között, melyeket a lapjukba kapaszkodó, háló vagy gyökér módjára szerteágazó fémszál tart egyben. Az egyszerre mesterséges és organikus konstrukció feszültsége épp ebből az ideiglenesnek tetsző, de állandó állapotból fakad. Utóbbi alkotó a *Szétesőben* című darabjában ónnal forrasztott eggyé egy módszeresen feldarabolt deszkát. A mű szépségét elkészülésének folyamata adja, az egység újraegyesülése, átlényegítése által. Mindkét szobor a harmónia, a teljesség jegyében született, így a kiállítótér körvonalazódó témája – az önvizsgálatról és önzonosságról való művészi gondolkodás – pozitív pólusát képviseli.

A terem közepén *Fülöp György* agyagból készült művét akár a hallgatói évek útkeresésének metaforájaként is értelmezhetnénk.

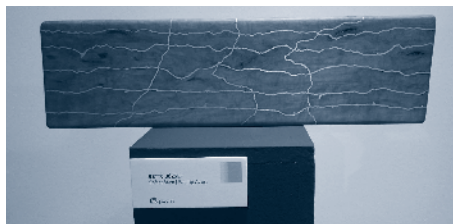


Kincses Előd: Korrodáció

Kincses Előd a múlandóság és állandóság kettőssével játszik, amikor egy lassan pusztuló fadarabot márványban formál meg. Az anyagi átlényegülés láttán jó pár kérdés eszünkbe juthat. Mi határoz meg egy létezőt? Mit takar az „eredeti” és a „másolat” fogalma? Vagy akár, a többi munka függvényében: Mi határozza meg a személyemet?

A második, elsötétített teremben először *Brezony Csilla* vetítésével találkozunk. A naplóbejegyzés-jellegű montázsokból egy szakítás története bontakozik ki előttünk tragikus, kicsit abszurd hangvételben.

A tér fekete falai között jól érvényesül *Csizék Tamás* világos munkája, amely füst módjára gomolygó zacskó-halomra



Fleisz Tamás és Gettó József munkái

emlékeztet. A felfelé kiterjedő, önmagába visszatérő szobor érzékeny egyensúlyi állapotban, legkeskenyebb görbületén pihen. Súlyos alapanyaga, nyers felülete erős kontrasztot alkot légiességével. Beton-jellege párbeszédet folytat a vele szemben elhelyezkedő triptichonnal, *Glócz Vendel* visszavett színvilágú, épület-témájú képeivel.

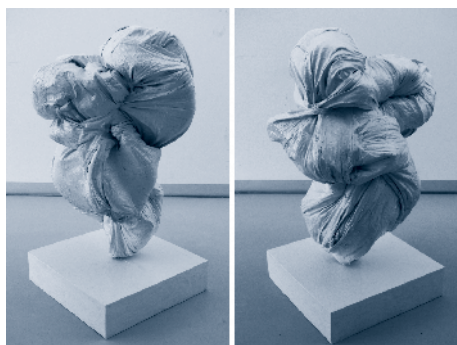
Glócz a szürke árnyalataiban jeleníti meg omladozó betonépületeit nagyméretű fatábláin. Sorozatának címe: a *Federal Emergency Management Agency*, magyarul a *Szövetségi Válságkezelési Ügynökség* nevet takarja. A képeken valamely természeti



Fülöp György: Bizonytalan ösvény



Brezony Csilla naplója



Csizsek Tamás: Formálódás



Glócz Vendel: FEMA-sorozat

vagy egyéb csapás sújtotta terület kiürült városrészeinek romjai láthatók. A téma-választással a művész a társadalmi felelősségvállalásra hívja fel a figyelmet, emléket állít a veszteségeknek és egyúttal a széteső szerkezetek esztétikumában lubickol.

A táblák mellett, a bejárattal szemközt egy sorozatot láthatunk *Dosztojevszkij* ikonikus művéhez, a *Bűn és bűnhődés*hez készített plakáttervekből.

A terveket a földre elhelyezett mag-nóból elméletileg hang is kíséri, de sajnos olyan halkán, hogy a megfelelő távolságból (ami a munkák nézegetéséhez alkalmas lehet) már semmit nem hallani belőle.

Szerencsére a plakátok önmagukban is megállják a helyüket; valamennyi izgalmas grafikai megoldást javasol a téma vizuális feldolgozásához.

A pécsiek kiállítása teljesítette, amit vállalt: kompakt válogatásban sikerült felvonultatnia legjobbjaiknak néhány igényes alkotását, bemutatva az egyetemi képzés színvonalát, és a különböző szakokra jellemző sajátos technikai felkészültséget. A munkák alaphangját a cselekvő-képtelenség, illetve a bizonytalan én- és környezettudat határozza meg, de mondhatni úgy is: jelenünk, az „itt és most” érzelmi és érzéki tapasztalásai.

A *Bűn és bűnhődés* plakáttervei

Esterházy Péter (1950–2016)

Az elhunyt íróra egy irodalmi-pedagógiai-apai-szabadságtani elmélkedésének részletével emlékezünk, ez az írás 23 évvel ezelőtt az ÚPSZ szerkesztőségének felkérésére készült, és itt jelent meg először.¹

MIBEN LAKIK A MAGYAR TÜNDÉR?

[...]

Lassan jutunk el szegény Mórához. Móra nem nagy író, ahogy nagy, mondjuk, Babits, Móricz vagy Krúdy. Nagynak nevezem (most) azt, aki megváltoztatja a nyelvet, azaz az életünket, azaz létünket alapkérdéseivel ütköztet (a „nagy” kellemtelen is ezért rendszerint). Nem nagy, de jó írónak pedig azt, aki a legmagasabb színvonalon használja a nyelvünket, aki a fölvetett problémákat mindig nyelviileg oldja meg, a nyelvben, a nyelven belül.

Az elmúlt negyven évben jól ismertük még a fontos írókat is, aki lehetett kis, nagy, jó, rossz, s a rosszat is elfogadtuk, erkölcsi szempontok, kényszerek miatt. Ez most megszűnt, a fontos, rossz író immár csak rossz. Illetve nem író. Ha egy író az erkölcs, a közösség vagy bármi más kényszer miatt megfélemez a nyelvről, ezt megteheti, csak épp megszűnik író lenni. Amiben természetesen semmi tragikus sincs – csak akkor, ha magát továbbra is írónak tartja vagy mi, a közösség, őt (elismerve

zárójelben, hogy az író igen sokféleképpen lehet definiálni, és az ember hajlamos a meghatározásokat a saját arcmására hajlítani, pofozni).

Nem szeretem az irodalomban a „modern” megjelölést. Modernen én az időszerűt értem, nem az idők szerintit, a divatosat, hanem azt, ami él. Azaz ami hiteles. Aki manapság úgy ír – hirtelen nem tudok ilyet mondani –, mint, mondjuk, Móricz Zsigmond, annak nem az a baja, hogy nem „modern”, nem „mai”, hanem hogy az így hazug. Hiteltelen. – Többek közt ezért kell óvatosabban beszélni éppen például az úgynevezett móríci hagyományokról. Ezt manapság megint hallani, hogy így meg úgy a móríci hagyományok; érdemes körültekintően fogalmazni, hogy ne legyen ebből is újra valami ideológiai bunkó.

A *Kincskereső kisködmön* hiteles könyv, azaz modern. Mióta tudom, hogy erről fogok írni, esténke ebből olvasok a két kisebbik gyereknek. Nagyon beválik. Mint minden jó könyv, egy teljes világról beszél. Teljes, idegen, ismerős és érdekes világ. A századforduló épsége – nosztalgia nélkül. Szegénység, becsület, szeretet, méltóság, apa. Körtemuzsika, tökből cinegefogó – ismeretlen rejtélyes szavak vezetnek ismeretlen, rejtélyes terepre.

Ahogy felolvasok a gyerekeimnek, emlékezem is. Mint minden jó könyv, ez is az emlékezetünket szólítja meg, a közös emlékezetet és az egyénit. A kucsma, a csizma, a kunyhó – az illusztrációk is hozzátartoznak mindehhez. Mint minden jó, magyar könyv, válaszol arra a kérdésre is, hogy „miben lakik a magyar tündér”.

¹ ÚPSZ 43. évf. 6. sz. / 1993 5-7. Kötetben: *Egy kékharsnya följegyzéseiből*. Magvető Könyvkiadó, 1994.

Újra kell olvasni állandóan az egész irodalmat, hol ez szólal meg, hol az. Ez a könyv nagy

KINCSE.

A vége helyett legyen itt egy kis kitérő, miközben nyilván Pliniusra kell gondolnunk: „Ez nem kitérő – ez maga a mű.” Jobb volna, mindenestre hasznosabb, ha ez a kitérő lenne valóban maga a mű, maga a cikk, de hát, mint rendszeren, többnyire csak a mű a mű, a cikk a cikk. De legalább lett most benne egy kicsi kitérő, szerkesztői noszogatásra.

Van igaza a noszogatónak. Reflex- és értelemszerűen az értékkérés és nehézségeiről beszélek, mondjuk így lelkesen: a szabadság fantasztikus és nehéz esélyéről. Pedig a „pedagógusi” ezután kezdődik (folytatódik). Itt aztán, szerintem, minden kérdéses. Bizonytalanok az értékek, erről egyre halványabb a közmegegyezés, kérdéses maga a „katedra”, a pedagógusi szituáció, röviden szólva: minden: a közvetítés, a közvetítendő, a közvetítő. Mi is van még?

Nincsen semmi *még*. Mi vagyunk csak megint, és nincs mese, újra kell gondolni a lehetőségeket. Mit igen, mit nem. Újra ki kell találni, kihez, mihez van közünk. Haza kell találni, abba az otthonosságba, amelyről és amelyből Móra beszél. Vagy egy másikba.

Az irodalomoktatás még külön is nehéz. A kultúrához való klasszikus európai magatartás van ugyanis változóban. Úgy mondanám, amerikanizálódik, azaz a gyakorlatiasság kerül előtérbe, a használhatóság, azaz a műveltség önértéke kérdőjeleződik meg. Lényegében az tehát, hogy a világ középontja a könyv.

Tudva és tudomásul véve a kérdőjel-erdőt, mégiscsak többnyire könyvek közt

ülök, s próbálom a gyerekeimnek valószínűsíteni, hogy ez *jó*. Hogy olvasni jó. Itt érveim nem nagyon vannak, inkább azt hiszem, *látszik* rajtam, hogy ez így van, szóval hogy nemcsak a gyerekek számára nehezen elviselhető szorgalmam és kötelességtudásom béklyóz az olvasólámpa mellé (alá), hanem az élvezetvágy, vagyis a jókedvem.

A tanítás is szükségszerűen személyesedik. A hiteles (azaz modern) tanár mindig is nagyon fontos volt, a legfontosabb, de talán nem volt a tanár ennyire magányos és magára hagyatott.

Megvallom, nekem eléggé konzervatív, merev fölfogásom van az iskoláról, mondván az legfőképpen olyan hely, ahol tanulni kell, és tanulni nehéz. Munka. Nyilván azért gondolom így, mert

ilyesmit láttam annak idején a Piarista Gimnáziumban, és részint tetszett nekem az a szigorúság, részint, úgy vélem, hasznomra volt.

Ezzel szemben atyaként nem tudom ezt a „konstruktív zordságot” következetesen képviselni. Azt csinálom, ami a legrosszabb: csupán jelzem. Azaz morgok. Rosszabb esetben megsértődöm. És hát az sem igaz, amiben régebben reménykedtem, hogy a nevelés az nem más, mint példaadás; a gyerekek nőnek, mint a dudva, és látják, amit látnak, és ez a nevelés. Valamelyest igaz ez, de hát továbbra is fontos marad a „pedagógusi”, a sok apró, gyakorlati kérdés, mikor, mit és hogyan adjunk a kezükbe.

Ugyanoda kanyarodunk mindig vissza: nekünk magunknak kell hihetőknek lennünk, hogy hihető legyen az, amit mondunk.

Nehéz tanárnak lenni. De hát, vonom meg a vállam, mi nem nehéz?

Haza kell találni, abba az otthonosságba, amelyről és amelyből Móra beszél. Vagy egy másikba.

Tamás Aladárné Szűcs Ilona (1912–2016)

Veszprémi Attila: *Az átderengő élet*

2016. augusztus 22-én 104 éves korában elhunyt Tamás Aladárné Szűcs Ilonka néni, a kettős állampolgárságáért 2011 óta konokul-szelíden kiálló felvidéki pedagógus, Balogvölgy egykori tanító nénije. Aki körül 1912-es világra jövőtelétől fogva országhatárok vonaglottak erre-arra, rossz mostohaszülők módjára birtokolva-ölelve őt és a felvidéki magyarságot. Aki 1931-ben kezdte és 1974-ben fejezte be magyar iskolai tanítói működését, s ez utóbbi alkalmából J. A. Komensky díjat és Kiváló pedagógus kitüntetést kapott a Csehszlovák Népköztársaságtól. Akit 2006-ban a szlovák állam még életműdíjjal jutalmazott, 2011-ben pedig megfosztotta őt szlovák állampolgárságától, mert magyar állampolgár lett, s hiába tiltakozott kitartóan a lehető legtöbb fórumon és hivatalban, ő és sorstársai helyzetén végül senki és semmi nem segített, szülőföldjén cím nélküli jogfosztottként halt meg.

És aki életében „nem csinált semmi különöset”.

Ezt ő állította, többször egyébként, amikor különböző érdemeit firtatták. Elmondta Rimaszombatban egy szűk körű összejevetelen is, ahol 99. születésnapja alkalmából őt ünnepelték, és elmondta a budapesti Kossuth téren is, 2012-ben, amikor a magyar állampolgárságáért való kiállásért megkapta a Magyar Becsületrendet. Legyünk iránta bizalommal, vegyük nagyon

az természetes dolog
volt, ami csináltam, és
én elmondhatom nektek,
hogy én egész életemben
játszottam

is komolyan ezt az állítást, semmi-különös módon, ahogy ő beszél a születésnapját ünneplőkhöz: „*Az természetes dolog volt, ami csináltam, és én elmondhatom nektek, hogy én egész életemben játszottam.*”

El tudjuk képzelni Ilonka nénit, ahogy játszik – tanít, kirándulni viszi a gyerekeket, dramatizál, instruál, dicsér, vigasztal, nevettet, bábszakkörön bábozik, táncszakkörön táncol, vöröskeresztes képzést tart? Hát persze, hogy el. A vele készült filmfelvételeken hangja, mosolya, ragyogó szeme is sokat elárul. „*Soha nem fenytett, inkább megmagyarázott sokmindent, és élveztük azt,*

amit csináltunk, verset, szerepeket, táncot” – mondja az egykori tanítvány, Pásztor Aranka. Nem csináltam semmi különöset – tettem, amit kell. Különös helyett. Ha életprogram a megmaradás, akkor azt kell, akkor az kitölti

az időt, megszüli a feladatokat, munkát ad a kéznek és az agynak, álmatlan éjszakákkal gyötri a szívet. A pedagógus verssel, énekkel, táncsal és szorítókötéssel harcol az elfogadhatatlan elfogadása ellen: él és élni tanít. Idő sem jut semmi különösre – a meglévő csodákat kell megtartani. „*Min-den egyes gyerek egy egyéniség. Mindegyik más. Minden gyerekhez más út vezet. Nagy-on imádtam a gyerekeket.*”

Erre berendezkedni persze hiábavalóságnak tűnhet olykor. Beteg korszakok beteg urainak egy-egy emblematikus döntése képes ilyen látszatot kelteni. „*En a férjem után [1955-ben] földeket örököltem. Soha nem értettem a földekhez. És [...] kaptam egy gyönyörű titult, hogy kulák. És erre föl nem taníhattam. Ott voltam két gyerekkel, minden bevétel nélkül. Nagyon keserves évek voltak.*”

De a hiábavalóság egészen mást jelent, ha kimondhatom: „*Engem a Jóisten a tenyerén hordott.*” Ekkor megérezhetem: a semmi különös egyben elfogadás. Nem lemondás és nem az elfogadhatatlan tagadása, hanem virrasztás a szereteteink, a gyerekek, az iskola felett.

Természetes, hiszen virraszt-

tanak felettünk is: „*Megalakultak a szövetszövetek, beadtam a földeket: juj de jó, megszabadultam tőle, most már megyek tanítani! Elin-*

dultam Rimaszombatba, a tanfelügyelőségre, be akarok menni, egy régi ismerős kolléga jött ki éppen, azt mondja, hogy most ne menjek be, mert bent vannak a balogi asszonyok. A balogi asszonyok? Hát a balogi asszonyok küldöttségbe' voltak benn, hogy engem követelnek. [...] A végén mégis odakerültem, Balogra vissza – ahova haza mentem.”

Ilonka nénit rengetegen szerették. Tanítványok, szülők, munkatársak, barátok. Hiszen aki nem csinál semmi különöset, annak rengeteg táncpartnere akad. És együtt, titkos koreográfia alapján eltáncolhatóvá válnak a félelmek is akár. „*Pótóraként kaptam egy zeneórát, hogy kilegyen az óraszám. Szeptember eleje van, és megkapjuk a zenekönyveket. Az elején benne a szlovák himnusz és a cseh himnusz. Mondtam: Gyerekek! Énnekem innen valami hiányzik! Én nem tudom, hogy mi hiányzik, gondolkozzatok csak, hogy mi hiányzik? Kórusban mondják: a magyar himnusz. Mondom, hát hova lett, elveszett? Hát ti kik vagytok? Mondják kórusban. Akkor mondtam nekik, hogy (kezét szája elé emelve leheli) sűgátok meg édesanyátoknak, hogy tanítson meg benneteket a magyar himnusra... Akkor olyan divatba jött az osztályban a sűgás, hogy énnekem annyi-annyi módon sűgtak a gye-*

rekek... Jöttek, hogy (sűgva) én már tudom, én már tudom.”

Ilonka néninek egyetlen igazán keserű megnyilatkozásával találkoztam – talán ez az egy volt, talán több, mindenesetre ez kapott nyilvánosságot, ha nem is túl nagyot:

csupán két szlovákiai magyar oldal hozta le, a felvidek.ma és a hirek.sk. Ilonka néninek a magyar miniszterelnökhöz írt 2015-ös leveléről van szó. „*Úgy látom és érzem,*

hogy társaimmal együtt a

küzdelemben magunkra maradtunk. Hiába kaptunk a felelős magyar politikusoktól ígéretet arra, hogy a magyar állampolgárság felvétele után, probléma esetén hatékony segítséget kapunk a Magyar Kormánytól. Ez nem történt meg, semmilyen konkrét segítséget nem kaptunk, cserbenhagytak minket! [...] A Magyar Kormány, a magyar külügy és a magyar EU képviselők eddig egy keresztül szalmát sem tettek azért, hogy megszűnjön az a joghátrány és az a diszkrimináció, amit azért kell elszenvednünk, mert felvettük a magyar állampolgárságot.”

Még egy kicsit a hiábavalóság természetéről szerettem volna gondolkodni, most mégis hirtelen arra gondolok: köszönöm, Ilonka néni. Igyekszem szerény lenni én is: megtartom mindebből azt, amiben mind egyek vagyunk. A szeretetet, az örömet, az elfogadást és az elfogadhatatlanra való örök rákérdéző töltekező lélegzetét. Azt, amiben nincs semmi különös. És megérezem: mindennek, amit megtartani vélek, igazából részét képezem. Ez a kegy, mely nem engem, hanem minket vesz körül. Itt nincs választásom. És hogy az oszthatatlan egésznek egy mégis-leosztott, fájdalmasan és elfogadhatatlanul létezni tűnő szeletén átdereng az élet, hogy ezt láthatom, s hogy

kevésbé vagyok már e derengés számára idegen, ezt köszönöm, Ilonka néni. Viszem, ami segít, a többit szétszórom a szélbe. Ami velem maradt, azt már nem eresztém, ha a fene fenét, a tanár diákat és a diák tanárt, a szlovák magyart és a magyar szlovákat eszik is. Míg el nem jön a bojt és a mesék ideje.

(Az idézetek a következő videókból valók: <https://www.youtube.com/watch?v=RN8CBsuFjF4>, <https://www.youtube.com/watch?v=wPjdkFeeiRI>, <https://www.youtube.com/watch?v=gYtie4jkREk>)

Kákonyi Lucia: Mi a baj az iskolai nyelvoktatással?

A Nyelvtudásért Egyesület tényfeltáró konferenciájáról

Miért nem tudnak a magyarok idegen nyelveket? – tették fel a kérdést a kilencvenes évek elején, és teszik fel ma is hazai és külföldi szakemberek, szülők, ismerősök, barátok. Bonyolult magyarázatok adunk, hogy homogén nyelvű az ország, a „finn-ugor átok” is sújtja – bár a finn felnőtt lakosság több mint hetvenöt százaléka, az észteknek pedig nyolcvanhét százaléka vallja, hogy beszél egy idegen nyelven.¹ Szabadkozunk, hogy nem is olyan rossz az a nyelvtudás, és valójában tudunk mi, csak kishitűek vagyunk. Azonban, ha számba

vesszük a nyelvi órák számát, a csoportbontást, a nemzetközileg elismert kiadók színvonalas, digitális tananyaggal támogatott nyelvkönyveit, az elmúlt évtizedek pedagógus-továbbképzéseit, a nyelvi előkészítő osztályokban tanuló diákok nagy arányát, értetlenül állunk a probléma előtt.

Hasonló gondolatokat fogalmazott meg Rozgonyi Zoltán, a Nyelvtudásért

Egyesület elnöke megnyitó beszédében 2016. március 5-én, az egyesület *Mi a baj az iskolai nyelvoktatással?* című konferenciáján. A konferencia apropóját az adta, hogy a „felsőoktatási törvény értelmében 2020-tól általános szabályként – a művészeti képzések kivételével – a felsőoktatási alap- és osztatlan szakokon bemeneti követelmény lesz legalább egy középfokú (B2 szintű) nyelvvizsga megéléte. Erre a követelményre diákoknak, tanároknak, szülőknek – és nem utolsósorban az érintett intézményeknek – időben fel kell készülniük, hiszen az új szabályozás fényében jelenleg a középiskolások közel fele nem kerülhetne be a felsőoktatásba: 2011-ben például a felsőoktatási alapképzésre felvettek átlag 54 százalékanak volt papírja nyelvtudásáról, a felsőfokú szakképzésre sikeresen felvételizőknek pedig 21 százaléka tett le középvagy felsőfokú nyelvvizsgát.” – olvasható a Nyelvtudásért Alapítvány honlapján.² A Nyelvtudásért Egyesület tehát a március 5-i tényfeltáró konferencia segítségével, egy a nyelvtanulók és nyelvtanárok véleményét felmérő kérdőíves kutatásra támaszkodva igyekezett feltárni, hogy miért nem jut el minden diák legalább egy idegen nyelvből a B2 szintű nyelvtudásig az iskolai tanul-

¹ Special Eurobarometer 386 Europeans and their languages 2012. Letöltés: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf (2016. 09. 20.)

² <http://nyelvtudasert.hu/cms/index.php?id=hirek&post=miert-van-bajban-az-iskolai-nyelvoktatasi> (2016. 09. 01.)

mányai során. A problémát négy perspektívából vizsgálták: az oktatáspolitikai, az iskolák, a tanulók és a pedagógusok szemszögéből.

A TANÁR ÖSZTÖNÖZZÖN, NE LETÖRJÖN!

A *Te mit gondolsz a nyelvoktatásról?* című online kutatás célja a magyarországi iskolai nyelvoktatás hatékonyságának megismerése volt. Kuti Zsuzsa nyelvoktatási szakértő mutatta be a kutatás leglényegesebb eredményeit.

A vizsgálatban 1814 tanuló (középiskolások, egyetemi, főiskolai hallgatók) és 1116 tanár (73% középiskolai, 27% általános iskolai, 20% nyelviskolai) vett részt. (Általános iskolai tanulókat a kutatók nem vontak be a vizsgálatba.) A tanulók (71%) és a tanárok (81%) is egyaránt fontosnak tartják a tanórák heti óraszámát. A megkérdezett tanulók több mint fele (57%) úgy gondolja, hogy az iskolán kívüli nyelvtanulással töltött idő mértéke fontos, míg a pedagógusok inkább a nyelvórán kívül, de az iskolában nyelvtanulással eltöltött időt részesítették előnyben (52%). A tanulók azt hangsúlyozták, hogy a nyelvtanulás legyen napi rutin, míg a pedagógusok a minőségi, egyéni, otthoni időráfordítás fontosságát emelték ki. A tanulók 77 százaléka azt a nyelvet tanulja, amit szeretne, 60 százalékuk számára a haladási szint is megfelelő.

A pedagógusok a csoportbontást és a tanárok folyamatos minőségbiztosítását, képzését fontosnak tartják. A nyelvtanár személyiségével kapcsolatban a tanulók elvárása, hogy legyen támogató, elhivatott és következetes. A tanár ösztönözzön! Ne letörjön! Legyen humorérzéke! Folyamatosan képezze magát! Mind a tanulók, mind a pedagógusok hangsúlyozták a nyelvtanár nyelvi és módszertani felkészültségének, pozitív hozzáállásának fontosságát, nélkülözhetetlenségét. A kutatás foglalkozott a 2020-tól bevezetésre kerülő B2 idegen nyelvi bemeneti követelményszinttel is. A tanulók 61 százaléka, míg a pedagógusok 65 százaléka egyet-

értett vele. Szöveges válaszokkal is megerősítették a résztvevők a véleményüket: *Elengedhetetlen; Nem sok és nem is kevés; Reális; Végre észbe kaptunk, csak így tovább.* A válaszadók körében természetesen az ellenvélemény is megjelent: *Túl nehéz; Nem*

megfelelő az oktatás minősége; Valóban mindenkinek kell?; Kizár; Nem papír kell, beszélni kell tudni. Ahhoz, hogy a követelményszintet a diákok teljesíteni tudják, a válaszadó tanárok közel egyharmada az idegen nyelvi órák számát emelné, 19 százalékuk még kisebb létszámú csoportokat szeretne, a megfelelő tan- és segédanyagok meglétét 13 százalékuk említette, a tanulói motiváltságot és a tárgyi feltételeket pedig 9 százalékuk. A felmérés eredményeinek részletes elemzése a konferenciakötetben olvasható.³

³ Kuti Zsuzsa és Öveges Enikő (2016): *Mi a baj az iskolai nyelvoktatással? A Nyelvtudásért Egyesület 2016. március 5-i konferenciájának összefoglalója.* Letöltés: <http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/konferencia-20160305-tanulmanykotet.pdf> (2016. 09. 20.)

A SZÁMOK TÜKRÉBEN

Öveges Enikő, az ELTE Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének oktatója a számok tükrében vizsgálta a magyarországi idegen nyelv-oktatást, és megállapította, hogy a feltételeket illetően nem állunk rosszul. Az idegen nyelvi óraszám európai viszonylatban magas. Az első idegen nyelv tanulására minimum 936 tanóra jut kilenc év alatt, míg a másodikra 432 (Romániában 472, Lengyelországban 537, Luxemburgban tíz év alatt 1893). Az ALTE (Association of Language Testers in Europe) ajánlása szerint az A2 szinthez 180-200, a B1 küszöbszinhez 350-400, a B2 szinthez 500-600, míg a C1 felsőfokú nyelvtudás megszerzéséhez 700-800 nyelvóra szükséges.

Magyarországon az idegen nyelv oktatása negyedik osztálytól kötelező, de lehetőség van a korábbi kezdésre is. Az iskolák 58 százalékában van nyelvtanítás az 1-3. évfolyamokon, ezen intézmények 52 százalékában minden tanuló részt vesz benne. Ez gyakorlatilag megfelel az európai átlagnak (6-9 éves kor tekintetében). *Öveges Enikő* problémásnak tartja – annak ellenére, hogy a tanórák száma az európai átlagnál és az ALTE CEFR ajánlásnál lényegesen magasabb –, hogy a Nat 2012-ben csökkentette az idegen nyelvi órák számát, miközben megemelte a követelményt (általános iskola: A2 minimum kimeneti szint, érettségi: B1 minimum szint) és a 7. osztálytól bevezette a második idegen nyelv tanulásának a lehetőségét is. 2015-ben Magyarországon a nyelvvizsgálók számának csak 36 százalékát tette ki a 14–19 éves korosztály.

„ÁTFOLYIK RAJTUK”

Az idegen nyelvek tanításának feltételei fontosak, de a siker a folyamat két legfontosabb szereplőjén múlik, a tanulón és a tanáron. *Dóczi Brigitta*, az ELTE Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének oktatója előadásában *a tanulók szempontjából* vizsgálta a nyelvtanítást.

A korábban már említett „Te mit gondolsz a nyelvtanításról?” című felmérés eredményei alapján megállapítható, hogy a tanulók motiváltak, tisztában vannak a sikeres nyelvtanuláshoz szükséges tényezőkkel – mint a tanulói autonómia, önbizalom és felelősség-

a tanulók lelkiismeretesen megtanulják a leckéket, elvégzik a feladatokat, mégsem sajátítják el a nyelvet

vállalás; a magas óraszám; a tanórákon kívüli idegen nyelvi tevékenységek; a használható nyelvtudás „vizsgára készülés” helyett; a támogató iskolai környezet és más egyebek. Ugyanakkor a megkérdezett diákok több mint kétharmada úgy véli, hogy kizárólag magánúton lehet eljutni a nyelvvizsgáig. A fiatalok nincsenek tisztában saját valós nyelvi szintjükkel, továbbra is probléma a nyelvtanulás folytonossága, a diákok egy része örök újrakezdő. A középiskolák feladata a folytathatóság és a választhatóság biztosítása, hogy a tanulók a megkezdett idegen nyelvet azon a szinten tanulhassák tovább, amelyet elértek az általános iskolai tanulmányaik befejezésekor, és szabadon választhassanak második idegen nyelvet. Ennek kulcsa az idegen nyelvi csoportbontás évfolyamszintű megszervezése.

A tanulók lelkiismeretesen megtanulják a leckéket, elvégzik a feladatokat, mégsem sajátítják el a nyelvet. Az idegen nyelvi tananyag „átfolyik rajtuk”. A magas óraszám és a kedvező feltételek ellenére a

nyelvoktatás hatékonysága alacsony. Ennek oka lehet, hogy az idegen nyelveket is sokszor tantárgyként kezelik és nem az ismeretszerzés eszközeként. A tartalomalapú nyelvoktatás jelentheti a megoldást, amit a két tanítási nyelvű iskolák már jó ideje sikeresen alkalmaznak. A hazai fiatalok semmivel sem kevésbé tehetségesek, mint európai kortársaik. Az előadó javaslata, hogy adjunk használható, valódi nyelvtudást a tanulóknak, fókuszáljunk az egyéni különbségekre, hatékonyabban szervezzük meg a nyelvi csoportokat, fejlesszük a tanulói autonómiát, önértékelést, határozzuk meg a célt és az odavezető utat, teremtsük meg a nyelvtanulást támogató iskolai környezetet.

HIBÁZTATÁS HELYETT FEJLESZTÉS

Einhorn Ágnes, a Budapesti Műszaki Egyetem Idegen Nyelvi Központjának munkatársa arra kereste a választ, hogy mi akadályozza a nyelvtanárokat abban, hogy eredményesebb legyen a magyarországi nyelvoktatás. Az előadó két problémakört helyezett a középpontba, a „mit kell tanítani”, és a „hogyan tanítsunk” kérdést.

Az első felvetésre a válasz rövid és egyszerű lehetne: azt tanítjuk, ami a tantervben van. A valós válasz azonban ennél sokkal összetettebb. Az oktatási intézmények a gyorsan változó gazdasági és társadalmi folyamatokra különbözőképpen reagálnak: vagy előremozdulnak, vállalva az ezzel járó kockázatot, vagy megtorpannak, és onnantól a frusztráció határozza meg az iskolában folyó pedagógiai folyamatokat.

Az oktatás eltömegesedéséből fakadóan új célcsoportok jelennek meg más életvitellel, tanulási szokásokkal, elvárásokkal. A tanárok hajlamosak arra, hogy az „ezek a mai fiatalok” hibáztató pedagógiai attitűdjével válaszoljanak a jelenségre. Erre pedig nehezen építhető bármilyen fejlesztés, mivel utóbbi alapja a megismerés, megértés és elfogadás. A pedagógiai folyamatok kiindulópontja – legyen szó tervezésről, mérésről-vizsgáztatásról, osztálytermi folyamatokról vagy fejlesztő értékelésről – a tanulási cél és a tanulási eredmény; hogy milyen elmozdulást kívánunk elérni a tanulókkal. Ezzel szemben a napi gyakorlatban a helyi sajátosságokat figyelembe vevő, differenciált célok helyett a gondosan porciózott tanítási anyag jelenti a fő szervezési erőt. Így az eredményességre kicsi az esély.

A második nagy problémakör a hogyan kérdése. Hogyan reagálhatnak sikeresen a pedagógusok a változásokra? *Einhorn*

Ágnes a problémakezelés három aspektusát jelöli meg. Az egyik a reverzibilis, amelynek keretében a pedagógus a már megválaszoltak hitt alapkérdéseket újra és újra felveti, a válaszokat megfordítja és a lehetséges legtöbb szempontból járja körbe azokat. A másik a szerepváltás, melynek során a

a siker a tanár pedagógiai kultúráján múlik – hogy képes-e a tanárközpontú, ismeretalapú szemléletét átváltani a tanulóközpontú, kompetencia- és tevékenységalapú megközelítésre

tanár különböző szereplők szemszögéből nézi az adott helyzetet. A harmadik aspektus pedig a rutinelhagyás, azaz a pedagógus legyen képes a folyamatos rutinépítés mellett azok lebontására is. A „hogyan tanítsunk” kérdéskörét a tanár filozófiája határozza meg – hogy mit gondol a tanulási folyamatokról. A siker a tanár pedagógiai kultúráján múlik – hogy képes-e a tanárközpontú, ismeretalapú szemléletét átváltani a tanulóközpontú, kompetencia-

MENNYISÉG HELYETT MINŐSÉG

Nikolov Marianne, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének professzora a *Mit tudunk a nyelvtanulásról a közoktatásban?* című előadásában hangsúlyozta, hogy a nyelvtudás töke, a nyelvtanulás pedig befektetés. A sikeres nyelvtanulás kulcsa az autonómia. A nyelvtudás fejlődését számos tényező befolyásolja, mint például a kognitív összetevők (nyelvérzék, célok, nyelvtanulási stratégiák, énkép) vagy az affektív faktorok (attitűdök, motiváció). Fontos megemlíteni a nyelvi összetevőket (input, output, az interakciók mennyisége és minősége, az első és második nyelvek jellemzői, anyanyelvtudás). Meghatározó a szociokulturális háttér, az időfaktor (életkor, évek, intenzitás, folytonosság), a tananyag, a csoportdinamika, a fizikai környezet és nem utolsósorban a nyelvtanári kompetenciák, s annak részeként például a pedagógus motiváltsága. A nyelvtanulást e tényezők dinamikusan és folyamatosan változó komplex rendszere befolyásolja.

Magyarországon kiválóak a mennyiségi adatok. A fiatalok nyelvtudásának a szintje lassan javul. Kedvező a nyelvtanulási attitűd és a motiváció. Több ezer magyar elboldogul külföldön. Sok a kiváló nyelvtudású diák. Egyre többen tanulnak idegen nyelveket, egyre hosszabb ideje, csoportbontásban. Az idegen nyelvi óraszámok a közoktatásban jóval az európai átlag felett vannak. A nyelvi előkészítő (NyEK) és a két tanítási nyelvű képzési formákban élen

járunk. Vannak validált hazai és nemzetközi nyelvvizsgáink, *egyedül a nyelvtanárok esetében tapasztalható minőségi hiány.*

Elmondhatjuk, hogy a ráfordítás mennyiségi, az eredmény nem elég minőségi. Elképesztő különbségek mutatkoznak a tanulók tudásszintjében, a jók egyre job-

bak, a gyengék leszakadnak, az olló kíméletlenül szétnyílik az iskolai évek alatt. A korábbi nyelvpedagógiai vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a nyelvtanulás lehetőségei nem mindenütt hasonlóak; szignifikáns különbségek figyelhetők

meg az iskolatípusok, településtípusok és nyelvi csoportok között. A kutatások szerint a heti óraszám és a nyelvtanulással eltöltött évek száma kevésbé befolyásolja a nyelvtanulás sikerességét – a sikeresség legmeghatározóbb tényezője a szociokulturális háttér (szülők iskolázottsága) és a tanuló képessége.

A nyelvpedagógiai hungarikumnak számító NyEK nem váltotta be a hozzáfűzött reményeket. A NyEK-es programban közreműködő nyelvtanárok alapvetően jónak tartják ezt az oktatási formát, bár számos nehézséget is megfogalmaznak, mint például a csoportok heterogenitását, a tanulók motiválatlanságát, módszertani kihívások és a felzárkóztatás nehézségeit, vagy épp az együttműködést a kollégákkal. A tanulóknak több mint a fele (51%) nem választaná újra a képzést. 41 százalékuk elpazarolt időnek gondolja a nyelvtanulásra fordított évet. A program eredményessége a szakközépiskolások esetében mutatható ki leginkább. A középszintű érettségiken angoltól és németből is jobb átlagot érnek el a szakközépiskolások nyelvi előkészítő

A tanulóknak több mint a fele (51%) nem választaná újra a képzést. 41 százalékuk elpazarolt időnek gondolja a nyelvtanulásra fordított évet.

tanulók, mint a normál tantervű gimnáziumi tanulók.⁴

Jelen pillanatban a két tanítási nyelvű iskolák a legnépszerűbbek, ahol a 2014-es és a 2015-ös nyelvtudásmérés kimagaslóan jó eredményeket hozott. A külső validált tesztek és belső értékelést alkalmazó mérés tétje komoly. Az érvényes jogszabályok értelmében az az iskola, ahol a tanulók 60 százaléka három egymást követő évben nem éri el az előírt standardot, meg kell, hogy szüntesse a képzést. Az intézmények kiválóan teljesítettek, bár itt is szignifikáns különbségek mutatkoztak az iskolák eredményeiben.

A szakképzésben a nyelvtanárok úgy gondolják, hogy ők „mindent megtesznek, de hiába”. Külső segítséget várnak, hogy hozzájuk már motivált tanulók érkezzenek. Míg a nyelvpedagógia szerint az idegen nyelv eszköz az információ megszerzéséhez, a szakképzésben dolgozó nyelvtanárok szerint előbb a megfelelő küszöbszintet kell elérni a nyelvtudásban, és utána következhet a szaknyelv oktatása. Ezzel szemben a tanulók a szaknyelvet részesítenék előnyben, de pedagógusaik nem bíznak a sikerükben.

Végezetül a korai nyelvtanulással kapcsolatban az előadó megállapította, hogy kevés a jó gyakorlat. A tanárok tudják, hogy mit és hogyan kellene tanítani, de nem azt gyakorolják. Motivációjuk alacsony, felkészültségük többnyire nem megfelelő sem célgyermeknyelvi, sem módszertani tekintetben. Elvágódnak a pedagóguspályáról, megterhelő számukra a tanítás. Következésképp a korai nyelvtanulás hozadéka alacsony. *Nikolov Marianne* javaslatai között kiemelt helyet kapott a

motiváció, a minőségi adatgyűjtés és annak értő, kritikus elemzése, a tanulási eredmények diagnosztikus értékelése, a kedvezőtlen szociokulturális háttérű tanulók kiemelt támogatása. Röviden összefoglalva üzenetét: Mennyiség helyett a minőséget a hazai (nyelv)oktatásban!

ÖSSZEGZÉS

Összességében megállapítható, hogy Magyarországon az idegen nyelvek eredményes tanulásának feltételei adottak: megfelelő az óraszám, a diákok csoportbontásban tanulják a nyelveket, a tartalmi szabályozók alapja a Közös Európai Keretrendszer, a nyelvtanárok képzése és továbbképzése folyamatos – a nyelvoktatás hatékonysága mégis megkérdőjelezhető. A lehetséges hátráltató tényezők között a résztvevők

a tanárok tudják, hogy mit és hogyan kellene tanítani, de nem azt gyakorolják

számos oktatáspolitikai, intézményen belüli tanulásszervezési, tanári és tanulói attitűdöt érintő okot soroltak fel, amelyekről a fent már említett konferenciakötetben is olvashatunk. A konferencián megfogalmazott elvárások közül kettő feltétlenül kiemelendő. Az egyik a „friss, országos szintű, az osztálytermekbe is bepillantó felmérés” igénye, amely empirikus adatokat, reális helyzetképet adhat, s kellően megalapozhat bizonyos intézkedéseket. A másik, hogy az idegennyelv-tanításban – úgy, mint a köznevelés bármely más területén – szükség van a pedagógiai kultúráváltásra, ami elsősorban nem a módszertani, hanem a pedagógiai szemléletváltás gyakorlati megvalósulását jelenti – hogy a ta-

⁴ Itt természetesen még a 2016/2017. tanév előtti értelemben vett szakközépiskolákra (ma: szakgimnáziumok) kell gondolni, ahogy lejjebb, a szakképzés említésekor is az akkori szakképző intézményekre (ma: szakközépiskolák).

nárok ne csak tudják, hogy mit és hogyan kellene tanítani, de gyakorolják is azt a hétköznapiakban.

A 2020-tól érvénybe lépő jogszabály értelmében a kilencedik évfolyamot a 2016/17-es tanévben megkezdő tanulók kizárólag középfokú nyelvvizsgával léphetnek be a felsőoktatásba. A tanulók felkészítése a B2-es nyelvi szintre négy év alatt megvalósítható, tehát a helyzet nem drámai. Ellenben a szociokulturális hátránnyal élőket komolyan sújthatja a rendelet, aminek következtében a fentebb említett olló könyörtelenül tovább nyílnak. Mint tudjuk, a nyelvtanulás sikerességének az egyik legmeghatározóbb tényezője a szociokulturális háttér, és azon belül is a szülők iskolázottsága. A hátránnyal indulók esélye a felsőoktatásra a rendeletnek köszönhetően tovább csökkenhet, ezért méltányos támogatásuk elengedhetetlen.

A konferencia előadásairól, plenáris üléseiről készült videók megtekinthetők a Nyelvtudásért Egyesület honlapján.⁵

Földes Petra: Családpolitikai mozaikok

Március 7-én *Minek nekünk nőnap?* címmel tartott kerekasztal-beszélgetést a Next.Gen.Der – Újgenerációs-

Genderérzékeny-

Szakemberek csoport, március 9-én pedig a KDNP

Barankovics Alapítványa

rendezte meg *Keresztényde-*

mokrata családpolitika című konferenciáját. A két rendezvény alapján úgy tűnik, egyelőre messze vagyunk attól, hogy a különböző szakmai műhelyek kép-

viselőit közös térben, beszélgetést vagy vitát folytatva hallgathassuk, annyit azonban meg tudunk tenni, hogy együtt, egymásra reflektálva vesszük szemügyre a párhuzamos diskurzusokat.

KÉT VILÁG

A két rendezvény mint két külön világ, akár a szereplőket, a kulisszákat, a közönséget vagy a forgatókönyvet nézzük. A Sapientia Hittudományi Főiskola Dunára és Gellérthegyre néző dísztermében határozott többségben látjuk a férfiakat, a fiatalok aránya pedig egyenesen elenyésző a közönség soraiban. Nem így a bulinegyed egyik meghatározó kulturális terének számító Kőleves Vendéglő rendezvénytermében, ahol inkább a fiatalabb korosztályhoz tartozó, és többségében női érdeklődők vannak jelen. A Barankovics Alapítvány rendezvényén kilenc, egyenként negyedórás előadást hallgathatunk meg hét férfi és két női előadótól (egy kivétellel valamennyien az érettebb korosztály képviselői), míg a Next.Gen.Der eseményének két férfi- és három női résztvevője közül mindössze egyetlen szereplőt mondanánk érettebb korúnak. Itt a közönség felé is nyitott beszélgetésben vehetünk részt, női moderátor vezetésével.

Ezen a ponton nem tudom elhallgatni

a saját meghasonlottsá-

gomat: a fenti bevezető

bekezdést, bár a benne

szereplő tényeket nem

hallgathattam el, kifeje-

zetten kellemetlen vissza-

olvasnom. Ez a bekezdés azt üzeni: fontos, hogy milyen nemű és milyen életkorú

⁵ <http://nyelvtudasert.hu/cms/index.php?id=konferencia> (2016. 09. 10.)

szerelplők jelenítik meg adott témával kapcsolatban a gondolataikat.

És igen, mindezt valóban fontosnak tartom. Kiindulásképp pontosan ahhoz, hogy a beszélők találkozása, ne pedig szétválasztásuk (szétválasztódásuk) mellett érveljek. A szóban forgó két rendezvény is azt igazolja, hogy a családok támogatásáról, illetve a férfi- és női szerepekről szóló

diskurzusban felületesség lenne a férfi/nő, fiatalabb/ idősebb, konzervatív/ liberális, baloldali/jobb-oldali tengelyek mentén kialakuló törésvonalakról

beszélni.¹ Sokkal inkább, bár tudományos és/vagy ideológiai iskolákhoz kapcsolódó, összességében mégis egyéni nézetrendszerek sajátos és gyakran mozgásban lévő kombinációit látjuk. Ezeknek a nézet-

rendszereknek egyik-másik

kiragadott eleme lesz az,

ami a kibékíthetetlen ellen-

tétekhez szokott közbeszéd

terében az ideológiai törés-

vonalak által meghatáro-

zott antagonisztikus szere-

pekbe sodorja az aktorokat.

Így záródnak rá a

szerelplőkre, szakemberekre

a táborok, és így válnak

a másik tábor számára

meghallhatatlanná, sőt, nem ritkán szit-

tokszóvá, gúny tárgyává, de semmiképp

sem párbeszéd vagy vita alapjává a gon-

dolataik. Ezt a törzsi alapon osztályozó

reflexet hozzák működésbe, akarva-aka-

ratlanul, a bevezetőben sorolt paramé-

terek; az ismerősnek vagy ismeretlennek

tetsző közeg, szerelplők, forgatókönyvek

és szokások. A diskurzus inntől fogva

antagonisztikus szerepekbe
sodorja az aktorokat

a sajtóban túlnyomórészt
egy végletekig
leegyszerűsített
dichotómiában zajló
diskurzus jelenik meg,
aminek katasztrofális
következményei vannak a
közbeszédben

megkettőződik: az ismerős terep, ismerős közönség a csoportidentitásnak megfelelő gondolatoknak kedvez – azokat hívja elő, azokat hangosítja ki, sőt, rosszabb esetben, ahogy később majd látni fogjuk, akár felületességre, csúsztatásra is csábítja az otthonos terepen népszerűségben lubickoló szerelplőket. Ilyen körülmények között az árnyaltabban gondolkodó, és így poten-

ciális beszélgető- vagy vitapartnernek számító szakemberek hangja, bár fel-felhangzik, nem jut el a táboron túlra. A kívülről látható kép alapján

megbonthatatlanul monolitikus eszme-rendszeren a kívülálló számára nincs fogás.

Így nem meglepő, hogy a sajtóban túlnyomórészt egy végletekig leegyszerűsített dichotómiában zajló diskurzus jelenik

meg, aminek katasztrofális következményei

vannak a közbeszédben:

a szinglihordáktól, illetve

a szinglihordát kiáltók-

tól rettegő megszólalók

indulatai és félelmei

uralják azt a teret, ahol a

józan párbeszédnek kel-

lene folynia. Bár egy-egy

elemző cikkben, illetve a

blog-szférában alkalman-

ként megjelennek továbbgondolható és

továbbgondolandó állítások és következte-

tések, ezek elszigeteltek maradnak, és – a

kommentekből következtetve – alig érik el

az olvasó ingerküszöbét. Az érzelmekkel

telített, kétosztatú, antagonisztikus világ-

képet megjelenítő írással ezzel szemben

reakciók tömegét váltják ki, megerősítve

saját véleményükben az olvasókat és a

¹ A témáról bővebben szól Kováts Eszter politológus, a Next.Gen.Der rendezvényen is elhangzott gondolatait kifejítő cikkében: <http://nol.hu/velemenynem-ott-vannak-a-toresvonalak-ahol-az-epített-falak-1599933> (2016. 09. 10.)

kommentelőket, és így az ideológiai törésvonalak mentén értelmezhető, ellentétes álláspontokat.²

DÉMONOK

Ráadásul, mivel a család témájában érzelmileg mindenki erősen érintett, ki-ki a saját bőrére menő kockázatot érzel a vitában, ahol az általa

meghozott magánéleti döntések érvényessége, és ezzel a saját (személyes és társadalmi) érvényessége a tét. (Ne feledjük, hogy a magyar társadalom kiemelten domináns értékként tartja

nyilván a *családot*,³ bármit jelentsen is ez a fogalom – így a családdal kapcsolatos belső és külső ítéletek meghatározó hatást gyakorolnak az énképre, önértékelésre). Az énkép védelme motiválja az ellentétes nézetektől való védekezést, illetve a lerombolásukat célzó támadást. Ez az érzelmi alapja a témában zajló diskurzust kifejezetten jellemző demonizálásnak.

Ilyen demonizálás például, amikor Bagdy Emőke professzor a sajtóban kijelenti, hogy „*A genderidentitás-elmélet egy bizzarr, teljességgel képtelen és a fejlődési*

törvényeknek ellentmondó dráma!”,⁴ a konferencián pedig így interpretálja ugyanezt, ráadásul minden alapot nélkülözően a Pekingi Nyilatkozatra⁵ hivatkozva: „*a biológiai nem – kvázi most én talán túlfogalmazok – [a Pekingi Nyilatkozat szerint] nem számít. Azaz mindenki maga döntheti el a nemi hovatartozását. Tehát a biológiai nemtől függetlenül szabadok vagyunk, szelsőséges megfogalmazás szerint akár még ennek változtatásában is.*”⁶ De ugyanilyen

démonizálás, amikor a „szingliadó” (amúgy kacsának bizonyuló) ötletétől válik hangossá a sajtó, miután a forrás ellenőrzése egyetlen posztolónak se jut eszébe. A közönség pedig, valóságnak érzékelve

a véleményvezérek által festett démonokat, előzetes beállítódásának megfelelően kész elhinni, hogy a gender-elmélet a biológiai nem megváltoztatásáról szól, vagy hogy a kereszténydemokraták a szinglik megadóztatására készülnek.

Erre a felelősségre igyekeztek a figyelmet felhívni a Bagdy Emőke nyilatkozataival kapcsolatos nyílt levelet megfogalmazó pszichológusok,⁷ akik a párhuzamos, kinek-kinek a saját közönségét megcélzó monológok folytatása helyett szakmai párbeszédre, vitára invitáltak. Sajnos azonban, a hiszterizált közbeszédben a nyílt levél

a közönség pedig,
valóságnak érzékelve a
véleményvezérek által
festett démonokat

² Állításaim alátámasztására érdemes áttekinteni a Kereszténydemokrata családpolitika című rendezvény médiavisszhangját: http://hvg.hu/itthon/20160310_kdnp_csaladpolitika_bkonferencia_bagdy_emoke, http://kettosmerce.blog.hu/2016/03/16/mi_koze_a_kereszteny_csaladnak_a_kdnp-hez, <http://www.origo.hu/gazdasag/20160309-kdnp-csaladpolitika.html> (2016. 09. 10.)

³ Lásd például az Eurobarometer vizsgálatát: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_223_en.pdf, illetve a hazai érték rangsorok változásait itt: <http://hetfa.hu/wp-content/uploads/2010/09/Csite.Ertek2008.pdf> (2016. 09. 10.)

⁴ Az idézet forrása: <http://www.demokrata.hu/cikk/nagyobb-ero-bekebelezi-kisebket> (2016. 09. 10.)

⁵ <https://hirnok.wordpress.com/2009/06/09/pekingi-nyilatkozat-1995/> (2016. 09. 10.)

⁶ Az idézet forrása: a hvg.hu fent jelzett cikkében található videó, de a konferencia egészének felvétele is megtekinthető itt: <https://www.youtube.com/watch?v=QrCxhc1zARg> (2016. 09. 10.)

⁷ A nyílt levél itt olvasható: http://kettosmerce.blog.hu/2016/01/11/100_pszichologus_allasfoglalasa_nem_igaz_allitas_hogy_csak_az_anyagban_teljesedhet_ki_egy_no_elete (2016. 09. 10.)

csak olaj volt a tűzre: támadásként működött, és végső soron az eltérő nézeteket valló szakemberek táborokba szerveződését erősítette meg ahelyett, hogy a párbeszédet katalizálta volna.

De a szekértáborokat erősíti a Benda József könyvével⁸ és cselekvési tervével⁹ kapcsolatos hecckampány is. A Benda-féle demográfiai vélekedések és intézkedési ötletek az elmúlt hónapokban számos alkalommal elhangzottak. Azokra akár tudományos, akár szakpolitikai, akár ideológiai megközelítésben lehetséges és kell is válaszokat adni. Annak érdekében, hogy ezeknek a nézeteknek a lelkes hívei megértsék a kritikusok által megfogalmazott veszélyeket. Pontosan azért, mert a családpolitikai intézkedések mindenkinek a bőrére mennek, és mert sokak számára elfogadhatatlan a magánélet minden

szintjén, a munkahelytől a randevúig – merő segítő szándékból – jelen lévő, Benda által vizionált, állami Big Brother képe, el kell tudni mondani a

az emberi kapcsolatok támogatása, óvása

kifogásokat, mielőtt, akár elemeiben is, ez a koncepció hivatalos politikává válna. Ehhez azonban nem a demonizáláson vagy neveltségessé tételen keresztül vezet az út.

Akár a demográfiai helyzet gazdasági összefüggéseit, akár a magyar társadalom mentális állapotát tekintjük, nem lehet kérdés, hogy a családok (a gyermeket nevelő szülők) társadalmi helyzetének kiemelt figyelmet kell szentelni. Az sem lehet kérdés ugyanakkor, hogy épp a családdal, neveléssel kapcsolatos nézetrendszer érzékenysége miatt, a családpolitikának fokozottan kell(ene) konszenzusra törekednie. Nem várhatunk demográfiai változást egy olyan országban, ahol épp a demográfiai

intézkedésektől érzi a társadalom egyik vagy másik csoportja diszkomfortosan magát.

AMI ÖSSZEKÖT

A két rendezvényen hallottak messzemenően bizonyítják, hogy mind a kereszténydemokrata konferencia megszólalói, mind a Next.Gen.Der résztvevői egy család- és gyermekbarát társadalom építésében elkötelezettek, és ha jól figyelünk, mind az értékalapok, mind a problémafelvetés, mind pedig a megoldások sorában felfedezhetünk közös gondolatokat.

Gloviczki Zoltán a kereszténydemokrata konferencián a PPKE docenseként az önállóság, felelősség, döntésképeség fejlesztését javasolja a nevelés alapelveként (és kicsit szabadkozik, hogy szíve szerint a szabadság elvét is ide sorolta volna, ám a hallgatóságra tekintettel

végül kihagyta ezt a liberális alapelvet a felsorolásból). Felhívja a figyelmet, hogy ezek az értékek száz évvel ezelőtt a konzervatív családok nevelési alapvetéséhez tartoztak, és épp a szabadság tekintetében illeti kritikával a köz- és felsőoktatást: *„napjaink oktatásában, amely legalábbis Magyarországon egy tananyaggal üzemeltethető bábuként kezeli a gyermeket, ijesztőnek tűnik a szabadságra nevelés (...) hogy egy iskola, egy egyetem, egy főiskola valóban autonóm módon gondolkodó embereket képezzen.”*

Benda József és Bagdy Emőke – szintén a kereszténydemokrata konferencián elhangzott – gondolatmenetében központi

⁸ Benda József (2015): A szakadék szélén. Barankovics István Alapítvány, Budapest.

⁹ <http://www.humanerok.hu/szakadek/page14.php> (2016. 09. 10.)

elem az emberi kapcsolatok támogatása, óvása; ezt a közös alapot Vida Katalin, a Next.Gen.Der csoport pszichológus szakértője maga is kiemeli a beszélgetésen.

Bagdy Emőkének a genderidentitás-elmélettel kapcsolatos idézett gondolatai ellenére sem állíthatjuk, hogy a kereszténydemokrata családpolitikától idegen lenne a gender-szempontú megközelítés. Mi más lenne a hátterében annak, hogy konferenciájukon külön előadásban tematizálják az apa szerepét. Léder László pszichológus segítségével számos izgalmas – a Next.Gen.Der által gyakrabban idézett feminista diskurzus adatait kiegészítő – tényt ismerhetünk meg az apák szocializációra gyakorolt hatásáról, apa- és anyaszerep összefüggéseiről. A Next.Gen.Der beszélgetésen Tóth Olga szociológus hívja fel a figyelmet arra, hogy a feminista diskurzusban elvárt *gondoskodó apa* szerepének megvalósítása ellentmondásban áll a munkahelyek által a férfiakkal szemben támasztott elvárásokkal. Ugyanezt női nézőpontból megfogalmazva, Léder László a munkaerőpiacon magas színvonalon teljesítő férfiak feleségéről mint az agglomerációban kifogástalan körülmények között, ám teljességgel magukra hagyatottan élő „zöld özvegyekről” beszél. Szel Dávid, a Next.Gen.Der pszichológusa és az *Apapara* című blog és könyv szerzője szerint egyéni szinten már a nők és a férfiak is szabadulnának a hagyományos nemi szerepektől, és szívesen kialakítanák a saját személyre szabott, rugalmas családon belüli szerepeiket, ám a még mindig meglehetősen tradicionális társadalmi mentalitás erősen lelassítja a változásokat. Ezen a ponton az az érzésünk támad, mintha a két rendezvény szereplői szót-szóba öltve, egymással beszélgetnének; az azonos szemlélettel, de eltérő fókuszokkal épülő gondolatmenetek összeillesztésében komoly további potenciál sejtethető.

A szakpolitikai megoldások sorában is felfedezhetjük a közös alapokat: Farkas Péter a kereszténydemokrata konferencián a Család- Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet részéről prioritásként fogalmazza meg a bölcsődei férőhelyek bővítését és az atipikus foglalkoztatás lehetőségeinek fejlesztését. Látható, hogy az anyák munkába állását támogató intézkedésekkel (a korábban bevezetett GYED extra is ide sorolható) a szakpolitika elindult abba az irányba, ami a jobb demográfiai mutatókkal rendelkező országokat jellemzi. Hozzá kell tenni azonban, hogy mindettől csak az apák gyermekgondozásban való részvételét támogató intézkedésekkel együtt várható tényleges eredmény. Ahogy Szel Dávid a Next.Gen.Der rendezvényén elmondta, jelenleg a gyerek fél éves koráig gyakorlatilag semmi mozgástér nincs abban, hogy melyik szülő mennyit legyen otthon a gyerekkel. Az ellátórendszer a terhességi gyermekágyi segélyt folyósítja, amit csak az anya kaphat meg (kivéve, ha meghal vagy kórházi ápolásra szorul), míg az apát mindössze a gyermek kéthónapos koráig kivethető öt nap szabadság illeti meg; így az újszülöttkor idején, a szülői szerepek formálódásának időszakában gyakorlatilag semmi nem támogatja az apának a gondozásban való jelenlétét. A tapasztalatok szerint a későbbiekben, bár jogszabály írja elő, a gyermekek után járó pótszabadságot az apáknak sok helyen nem szívesen adják ki a munkaadók. Ugyanakkor arról is vannak információk, hogy a családbarát intézményeknél az apáknak nyújtott munkaidő-kedvezményekkel nem élnek az érintettek. Vagyis a szakpolitikai intézkedések végrehajtásánál a Next.Gen.Der szakértői szerint beleütközünk a társadalmi mentalitás kemény falaiba.

AMI ELVÁLASZT

A diskurzusokból fent kiemelt közös alapok már csak azért is nehezen azonosíthatók, mert a két rendezvényt összességében teljesen eltérő beszédmód jellemezte. Miközben a problémaazonosításban több-kevesebb egyetértés (is) tapasztalható, az oktatájdönítésben és a megoldási javaslatokban alapvető szemléletbeli különbséget látunk a két rendezvényen megszólalók között. A kereszténydemokrata konferencián gyakran találkozunk egy stabil értékalapon álló, és ebből következően magától értetődően előíró szemlélettel. Adott probléma okozójaként a helyesnek tételezett iránytól való eltérést, megoldásaként pedig az ehhez való visszatalálást fogalmazzák meg az előadók (sajnos előfordul, hogy a megfelelő ténybeli alapokat is nélkülöző kinyilatkoztatás formájában).¹⁰ Hogy ebben a diskurzusban az érvelés egyik formája az értékmegvallás, arra példa Farkas Péter fent már idézett előadása, melyben a szakpolitikai intézkedéseket ismertető, tényeket soroló beszámoló átözi az intézkedések keresztény értékrendhez való illeszkedésére vonatkozó utalások, és amely így zárul: „Európa jövője a múltja, a homo christianus”. De – a sok bemutatott diagram dacára – az előíró (mert jórészt meggyőződésen alapuló) megközelítésekhez sorolható Benda Józsefnek a jelen demográfiai válsághelyzetet egyetlen okra,

gyakran találkozunk egy stabil értékalapon álló, és ebből következően magától értetődően előíró szemlélettel

a nemek egyenlő esélyeinek eszméje jelen van hallgatóságos értékalapként

az '50-es, '60-as években született generáció korai kötődésének feltételezett sérülésére visszavezető, és a krízist a társas kapcsolatok megerősítésével orvosolni kívánó okfejtése.

A fent idézettekkel ellentétben, a Next.

Gen.Der beszélgetése az oktatájdönítésben és a megoldáskeresésben is sokkal inkább a tények szintjén mozog: a nemek egyenlő esélyeinek eszméje jelen van hallgatóságos értékalapként, az érvelésekben azonban

nem értékmegvallással, hanem társadalmi analógiákkal, nemzetközi összehasonlításokkal, pragmatikus gondolatmenetekkel találkozunk.

A két diskurzus közötti legalapvetőbb ellentét a nemi szerepek biológiai, illetve társadalmi nemből történő eredeztetése. A gender-szemlélet megengedő, hiszen ebben a megközelítésében a társadalmi nem kulturális képződmény; a nemi szerepek koronként és kultúránként mások és

mások lehetnek, a nemi szerepeket nem az egyének biológiai adottságai, hanem tapasztalataik alapján lehet értelmezni. Ezzel szemben, a Bagdy

Emőke által a keresztény-

demokrata konferencián (is) megfogalmazott álláspont szerint létezik egy, a biológiai nem által meghatározott, jól körülírható nemi szerep: „*bontakoztassuk ki azt, amelyen nem adatott, és ezért a férfi legyen férfi, és nő a nő*”, illetve: „*mit töltesz le: édesanyád mintáját, hogy te lány vagy, vagy édesapád mintáját, hogy te fiú vagy?*” Ha ebből a

¹⁰ Varga Csaba, a Stratégiakutató Intézet igazgatójának előadása egészében a fenti tézist igazolja; a konferencia felvételén megtekinthető.

biológiai adottságból vezetjük le a nemi szerepeket, egy előíró, a viselkedés kereteit, lehetőségeit megszabó rendszert kapunk.

Ennek a megközelítésnek a következménye az úgynevezett ambivalens szexizmus, mellyel szemben a Next.Gen. Der beszélgetésén Vida Katalin fogalmazott meg kritikát. Ebben az attitűdben egymással párhuzamosan

van jelen a jóindulatú szexizmus (a nők csodálatosak, óvni, gyámoltítani kell őket), és az ellenséges szexizmus (a határozottabb, ambiciózusabb nők erőszakosak, karrieristák). Vida

szerint ez a szemlélet gyakorlatilag előírja a kívánatos női viselkedést, és így fenntartja a nemek közötti egyenlőtlenségeket, ezért elfogadhatatlan. A kerekasztal résztvevői egyetértettek abban, hogy éppen ez az ambivalens szexizmus áll jelentős részt az üvegplafon-jelenség hátterében, hiszen a kívánatos (szelíd, együttműködő, akár gyámoltalan) női működés jutalmazásával és az ambiciózus viselkedés büntetésével gyakorlatilag ambícióik cenzúrázására tanítja a nőket.

MI SZÜKSÉGES A PÁRBESZÉDHEZ?

Az előíró és a megengedő diskurzus közötti szemléletbeli különbség jelenti vélhetőleg a párbeszéd egyik legnehezebben leküzdhető akadályát, ugyanis a kölcsönös ellenállás azelőtt épül fel, hogy a partnerek meghal-

lanák egymás valódi állításait. A megengedő diskurzus képviselőire könnyen ütik rá (mélthatlanul) a felelőtlenség és/vagy amorális bélyegét, míg az előíró diskurzus képviselői éppen erős meggyőződésükkel váltanak ki elzárkózást, félelmet, és ennek következtében menekülést, ellenállást, gúnyt vagy támadást, akár olyan szerep-

lőkből is, akikkel történetesen számos kérdésben egyetért(én)ek. Ezért volt tanulságos a fentebb elemzett két rendezvényt, a két párhuzamos diskurzust végigkövetni.

Nehéz egy bizalomdeficit társadalomban a félelmek elengedésére, kölcsönös bizalomra biztatni, márpedig a párbeszéd elsődleges feltétele a felek előítélet-mentes érdeklődése, a támadó és védekező hadállások felszámolása, a démonizálás megszüntetése. Ebben sokat segíthet, ha a szereplők képesek és készek a (mégoly indokolatlan) kölcsönös félelmek megértésének szándékával a szempontváltásra. Komoly bizalomnövelő hatása lehet az értékalapok megfogalmazásának; ebben a különböző ideológiai táborokba sodródott szakemberek meggyőződése szerint meglepően sok közös pontot találnának. Kulcsmomentum a kinyilatkoztatásokat – és ezzel az egyetértők és egyet nem értők táborának kijelölését – kerülő, tényekre alapozott kommunikáció, és nemcsak a nemi szerepek kérdésében. Mert a józan párbeszéd a családpolitikai diskurzusnál messze távolabb mutathat.

Tóth Teréz: Tehetségprogram a 21. században

Felavatták a Magyar Templeton Program kedvezményezettjeit a Magyar Tudományos Akadémián.¹

2016. március 12-én szombaton a Magyar Tudományos Akadémia Dísztermében tartották a magyar Junior Templeton Fellow-k avatási ceremóniáját a Magyar Templeton Program újabb állomásaként. A Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (MATEHETSZ) zártkörű, de online közvetített rendezvényén a kiválasztott tehetségeket Lovász László, a Magyar Tudományos Akadémia elnöke és Balog Zoltán, az emberi erőforrások minisztere köszöntötte. Beszédet mondott prof. Csermely Péter, a MATEHETSZ tiszteletbeli elnöke, a Magyar Templeton Program életre hívója, továbbá Benkő Vilmos üzletember, vállalkozó, a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács elnöke. Az avatást követően a sajtó számára délután tartottak tájékoztatást, amelyen Csermely Péter mellett Szécsi Anikó programmenedzser és dr. Péter-Szarka Szilvia szakmai vezető is megjelent négy újdonsült junior Templeton Fellow-val együtt: Földvári-Nagy Csenge, Szabó Norton Olivér, Fábíán Ármin Vincentius és Vámi Tamás Álmós képviselte a fiatal tehetségeket.

Amint arról korábban Facebook-oldalán az ÚPSZ is beszámolt, 2015. szeptember 15-én indult a program online tesztek kitöltésének lehetőségével a 10–19 éves és a 20–29 éves korosztály számára. Az IQ-t, a szókincset, a problémamegoldó képességet, valamint a munkamemó-

ria-tesztet kitöltő közel 20 000 fiatalból válogatták ki a szóbeli mélyinterjúkon résztvevőket. 35 pszichológus vett részt az interjúkban, s végül létrejött a legkiválóbb 315 fiatalból (217 a 10–19 éves, 98 a 20–29 éves korosztályból) álló Junior Templeton Fellow-k köre. Átütően gondolkodó, kivételes kognitív képességekkel rendelkező, nyitott és motivált tehetségek kerültek a csapatba. „A program legnagyobb erénye a csapat, ugyanis a közös munka megtöbbszörözheti az egyéni potenciált” – mondta dr. Péter-Szarka Szilvia.

Szécsi Anikó elmondta, hogy közel 40 százalékuknak az IQ pontértéke meghaladja a 140-et, ami a Föld népességének 0,5 százalékára jellemző. A beválogatott fiatalok egy éven keresztül az úgynevezett

közel 20 000 fiatalból
válogatták ki a szóbeli
mélyinterjúkon résztvevőket

„csoportfacilitátorok”
által vezetett, 8–12 fős
mini közösségek tagjaivá
válnak. Minden tehetség
az érdeklődési körére szabott egyéni haladási tervet
kap, ám saját felelőssége

és döntése, hogy a lehetőségek közül mely programokkal él majd. Az első három hónap a Fellow-k ismerkedési időszakáról szól: amellett, hogy elkezdik a munkát egyéni mentoraikkal, intézménylátogatásokon és workshopokon vehetnek részt. Negyedévente alkalmuk nyílik arra, hogy újabb és újabb lehetőségekkel éljenek, és akár újabb területeken próbálják ki magukat. Együtt dolgoznak, barátságok szövődnek, kapcsolatokat építhetnek egymással és a kutató társadalommal, valamint az üzleti élet képviselőivel is.

Az egyéni haladási terv részeként többek között különböző képzések, kutatási projektek, ösztöndíjak, tanulmányutak, szakmai, üzleti, pályaorientációs tanács-

¹ A fiataloktól való idézetek az avatást követő beszélgetések részletei.

adás közül válogathatnak. Ellátogathatnak példaértékű vállalkozásokhoz, intézményekhez, kutató- és fejlesztőközpontokba, valamint találkozhatnak az érdeklődési területükön sikeres emberekkel is.

OKTATÁSI INNOVÁCIÓ A POZITÍV PSZICHOLÓGIA JEGYÉBEN

„Mi a program során végig *beválogatásról* beszéltünk, tehát nem kiválogattuk a tehetségeket” – mondja dr. Gyarmathy Éva pszichológus, a program tanácsadója. A kettő között szemléletbeli különbség van. Az online tesztek után 2000 tehetséges fiatalot azonosítottak, az interjúk során azt próbálták feltárni, hogy mi a fiatalok igénye, hogy egyénre szabott fejlődési lehetőséget tudjanak ehhez nyújtani. Akik most nem kerülhettek be, ugyanakkora tehetségek lehetnek, csak éppen ebben a programban nem tudnak nekik megfelelő ellátást nyújtani. „Nem szabad felelőtlenül azonosítani a tehetséget, a tehetség billogát ráaggatni valakire, ha aztán nem tudunk az ő érdeklődésének, tehetségének megfelelőt nyújtani” – teszi hozzá dr. Gyarmathy Éva. „Beválogattuk a tehetségesek körébe, és felelősséget is vállalunk érte, mert olyat nyújtunk neki, amiről azt gondoljuk felelősséggel, hogy segíti őt tehetségének kibontakoztatásában. Ez újszerű a magyar tehetséggondozásban, és oktatási innovációnak tekinthető.”

„Úgy érzem, a tudósok és a matematikusok vannak a topon, bármit is teszek. Nagyon-nagyon fontos a tudomány, ezt elismerem, viszont nem biztos, hogy minden társadalmi problémát meg fog oldani. Szükségünk van tehetségekre minden egyes területről. Szerintem

mindenki mutathat valami fontosat. Én vallástörténettel, összehasonlító vallástudománnyal, politológiával foglalkozom. A vallás nem csak egy hitbeli aktus, egy lelki folyamat. A kultúrák megértéséhez, benne az egyes ember megértéséhez is fontos. Kapcsolatban áll a pszichológiával, filozófiával, a tudományokkal. Ma már neuroteológia is létezik mint tudományág. A vallás hozzásegít a társadalmi jólét eléréséhez. Az oktatási rendszerünkben is van helye a vallásos lelkületnek. Manapság sok mindent kap a diák, vannak lehetőségek, és a vallásos lelkülettel megháláljuk, amit kapunk. A különböző kultúrák és oktatási rendszerek integrálásában, elfogadásában is szerepe lehet a vallásnak: a vallás nem akadály a különböző kultúrák között, hanem út, hogy jobban megismerjük egymást.”
(Fábián Ármin Vincentius, 17 éves, Szatmárnémeti, a romániai vallástudományi olimpia kétszeres győztese)

Dr. Péter-Szarka Szilvia beszélt arról, hogy a program módszertanában nagy szerepe volt a technológiának is. Internetes oldaluk bárkinek elérhető volt. Az interjú pedig a személyes kapcsolatra teremtett lehetőséget. A pszichológusok egyéni fejlesztési javaslatot készítettek valamennyi fiatal számára, hogy az erősségeiket hogyan fejleszthetik tovább – azt ígérve a pozitív pszichológia jegyében, hogy nem a hiányosságok pótlásával foglalkoznak, hanem a szubjektív jólét támogatására törekednek.

„Ez a kiválasztás inspirációt jelent. Mi mind tudósoknak születünk, mi mind kíváncsinak születünk. És szerintem mindenki kíváncsi is marad az élete során. És ezt a kíváncsiságot azoknak az embereknek kell kielégítenie, akik végül tudósok lesznek. Jó lenne valami

egységet létrehozni a tudást illetően, mert mindenki kíváncsi! Nem igazán jellemző, hogy a tudósok tájékoztatnák a társadalmat arról, amit ők kutatnak, és ami valójában mindenkit érdekel. Amerikában ennek nagyobb hagyománya van. Én fontosnak tartom a kommunikációt. A tudomány addig nincs kész, amíg nincs kommunikálva. Úgy gondolom, hogy ez a program lehetőséget fog adni, hogy visszaadjuk a tudást – amit szerzünk – a társadalomnak.

A tudomány ma kollaborációként valósul meg. Én a CERN CMS projektjében 3000 kutatóval együtt dolgozom egy új fizikán. Elképzelhetetlen, hogy ne kommunikáljunk és kollaboráljunk. A sarokban jegyzetelő, magányos tudós, aki előjön egy új megoldással, a múlt tudós képe, nem a 21. századé.”

(Vámi Tamás Álmos, 22 éves, Székesfehérvár, a CERN CMS projektjének kutatója)

A Templeton Program külön hangsúlyt fektet a társadalmi felelősségvállalásra. Benkő Vilmos köszöntő beszédében figyelmeztette a fiatalokat, hogy értékteremtésüknek embertársaik javát is kell szolgálnia. Csermely Péter a 21. század soha nem látott gyors változásaira, a jövő kiszámíthatatlanságára hívta fel a figyelmet. A tehetséges fiatalok lesznek azok, akikről elvárható, hogy a megoldhatatlannak tűnő problémákat megoldják ebben a közegben is, ahol nincs annyi idő elgondolkodni dolgokon és kitalálni a megoldásokat, mint mondjuk a 13. században volt. Szerénységre is intve egyúttal: „Az idegsejt belsejében található fehérje parányi tudása vagy talán csak sejtése az agy bonyolult működéséről, ennyi az, amit mi tudhatunk a világegyetem működéséről.” Majd Szent Pál Szeretethimnuszát idézte fel:

„Ismerhetem az összes titkokat és mind a tudományokat, ha szeretet nincs bennem, mit sem érek.” A hálózatkutató professzor három tanácsot is adott: éljenek a fiatalok a Life-flow-ban, élet-áramlásban, és bízzanak az új lehetőségekben akkor is, ha baj van. Gondolkodjanak nagyban – „Think Big” –, de helyes kockázatfelismeréssel. És természetesen éljenek hálózatban (Networking), ismerjék meg azokat, akikkel a legkevésbé értenek egyet, mert tőlük tudják a legtöbbet tanulni.

A nap során még egyszer elhangzik a szeretet szó, dr. Péter-Szarka Szilvia beszél róla a sajtótájékoztatón levetített kisfilmben: A tudás olyan, mint a szeretet: ha elosztjuk, akkor sem csökken, hanem gyarapodik.

„Bennem nincs kizárólagos nemzeti tudat. Én úgy gondolom, hogy engem nem az fog meghatározni, hogy Magyarországnak, hanem hogy a világnak mit adok vissza. Amit én nyújtani szeretnék, abból ne csak Magyarország profitáljon, hanem az egész világ, illetve aki meglátja benne a lehetőséget! Amikor Szilárd Leóék összedobták az atombombát, azzal Amerikának hoztak hasznot, viszont ugyanaz a technológia az alapja az atomreaktorok működésének is szerte a világon. A mi szemléletünk az internettel is összefügg, itt már nincsenek határok. Illetve a határ a csillagos ég... Van, amire nincs rálátásunk. Hogy sok-e a tehetség nálunk, Magyarországon? Ahogy Csermely Péter mondta délelőtt, a kis fehérje semmit sem tud az emberről, akiben éppen benne van; mi sem, mert kis fehérjék vagyunk csak egy szerelmes ember agyában.” (Szabó Norton Olivér, 15 éves, Budapest, érdeklődési területe a csillagászat, kvantumfizika)

Csermely Péter konkrét példát is mondott arra, hogy milyen múltbeli hibát nem akartak újra elkövetni a magyar Templeton Program kialakításakor. Két-három évtizeddel korábban ugyanis a tehetségeket kizárólag az IQ érték alapján választották ki, de ez a program nem csak e szerint mért. Nem a különböző tehetségterületeken elért teljesítmények összesítéséből adódó rangsor szerint válogatták a fiatalokat. Olyanok is bekerültek, akik valamiben kiemelkedően jók, de a többi tehetségterületen nem feltétlenül. Ők a „furcsák”, és ennek a programnak rájuk is szüksége van. Ez eltér a mai magyar iskola logikájától. A harmadik eltérés a múlthoz képest az egyéni program. „Két évtizede rákényszerítettük volna a tehetségeinkre a mi tehetségfejlesztő programunkat. Most ők csinálják meg saját maguknak a tehetséggondozást, mi csak a lehetőséget nyújtjuk.”

„Nem éreztem hátrányos megkülönböztetést a tehetségem miatt. Nekem mindig sikerült nagyon jó iskolákba járnom. Világmegváltó terveim voltak, és meg is maradtak. A társaim ezeket nem feltétlenül értik meg, viszont elfogadják. Van saját jövőképem, elterveztem, hogyan

szeretném elérni a céljaimat. Ezzel nincs mindenki így, s tőlük szoktam megjegyzéseket kapni.” (Földvári-Nagy Csenge, 17 éves, Budapest; 12 országot vizsgált *Párkapcsolati szokások összehasonlítása generációk között nemzetközi kontextusban* címmel. 14 éves hűgát is bevonta a kutatásba, és nemzetközi publikációjuk is van. Mindketten bekerültek a programba.)

Dr. Gyarmathy Éva: „Nagyon sok értékes kutatáshoz alapul szolgáló adatunk keletkezett. Nagyon izgalmas a 2/3 és 1/3 fiú-lány arány a programba beválogatott tehetségek között, ez ugyanis nem a tehetségarányt tükrözi a társadalmunkban. Ez azt tükrözi, hogy egyáltalán ki vág bele egy ilyen programba. Amikor olyan kutatást végzünk, hogy mindenkit végigszűrünk, akkor 1:1 az arány a fiú-lány tehetségek megoszlásában. Ha megnézzük, hogy kiket hoznak el tehetség-tanácsadásra, akkor már 2:1 az arány a fiúk javára. Ez probléma, igazi veszteség. Kutatási szempontból érdemes lenne megnézni, hogy életkoronként hogyan alakul a fiú-lány arány.

SZERKESZTŐI JEGYZET

Bozsik Viola három szerkesztői év után úgy döntött, nemcsak interjúkat készít roma gyerekeket oktató iskolákról, nemcsak önkéntesként segít rendszeresen egy gyerekházban, hanem tanárként próbál a roma gyerekek segítségére lenni, így hát őszől egy roma falu iskolájában vállalt állást. Azért is osztom meg ezt a hírt az olvasóinkkal – azon túl, hogy a lap elmúlt három évének minden lapszáma személyes gondosságának és sokoldalú felkészültségének jegyeit viseli, és nehéz dolgunk lesz nélküle –, mert ez is pedagógiai történet. Jelezve ezzel egyúttal, hogy ilyen út is van. Figyelünk majd rá.

Bozsik Viola helyett Földes Petra és Veszprémi Attila lettek a szerkesztőseg munkatársai. Mindkettőjük mögött sok év gyakorlat, sok pedagógiai írás, és szerkesztői múlt.

Emiatt a váltás miatt (is) késett a megjelenéssel nyári lapszámunk, olyannyira, hogy amikor ezt a jegyzetet írom, már javában a szüret ideje van.

A szerkesztési idő elhúzódásának következménye, hogy Esterházy Péter halálhíré utolérhette Csoóri Sándor elhunytának a híre. Amikor tehát azt terveztem, hogy némi magyarázatba bonyolodom Esterházy egykor lapunkban megjelent, majd egy részletével most búcsúzóul felidézett írásának jelentéseiről, már nem történhet úgy, hogy ne gondolnék közben a két távozó kortársunk drámai távolságaira.

Mindketten a fiatal nemzedékek példaképei, iránytűi, legjobb barátai voltak évtizedeken át, Csoóri a szellemi honvédelem egyik nagy személyisége a Kádár-korszak utolsó két évtizedében, Esterházy pedig az új magyar szó hercege (vö. Puskása), a pontosság irodalmi biztosa.

Esterházyt annak idején azért kértük, hogy írjon Móra Kincskeresőjéről, mert úgy tűnt, a szabadság kényes műveletei rendkívüli összefogást igényelnek, s azt szerettük volna, hogy az irodalom, mint a pedagógia csodafegyvere, legyen közvetlen segítségünkre, az írók védjék meg a védtelen magyar irodalmat, az olvasmányt akkor is, ha kötelező volt, ne temessük el Kádár koporsójába, ilyesféle volt az indíték. S noha a kért írás megszületett, ami az értelmé lehetett volna, hogy sokszorosan folytatódjék, és az élő irodalom ott szorgoskodjék az iskola közelében, ahhoz már késő volt 1993-ban.

Hiszen akkor már túl vagyunk Csoóri nevezetes, kiátkozásával járó esszéjének (*Nappali hold*) történetén, megtörtént, aminek nem lett volna szabad megtörténnie, s az irodalom is székértáborokra szakadt, íróink hangja, amikor köznyelvre váltottak volna, mindegyre elcsuklott, s agitátoros felhangokkal keveredett. Vállalkozásunk tehát már kezdetekor időszerűtlené vált.

Bár épp hallgatom a rádióban (almszedés közben) Kovács Géza, a Nemzeti Filharmonikusok főzeneigazgatója tavalyi

interjújának ismételését, aki meghatottan beszél a szentbékáliai templom orgonájáról, amit sok évi erőfeszítéssel sikerült felújíttatniuk. S majd tíz éve minden nyáron klasszikus zenei koncertek vannak a kis Balaton-felvidéki falu templomában, és az mindig megtelik a helyi szőlősgazdákkal, távoli vendégekkel. Szép történet ez, mondja, s hozzáteszi hitelesítésül: képzeljük magunk elé, az egyik padsorban Csoóri ül, a másikban Esterházy.

Vagyis, úgy értem ezt, úgy hallom, mintha azt mondaná, hogy talán nem kellett volna megadni magunkat az ostoba szakításoknak, talán csak könnyebb volt elfogadni, helyeselni, szítani nekünk magunknak is (magunkban is) a megszűtő tüzeket.

Igen, most már ott ülnek mindörökké a kállai kis templom két padsorában, egymáshoz a legközelebb és a legtávolabb, Esterházyt nem szembesíthetjük többé egykori vallomásával és Csoórit sem kérdezhetjük iskoláról, jövőről, lélekről, körtemuzsikáról, kollégiumról, hogy voltának segítségünkre. De a feladat feladat maradt. Alighanem ezt mondanák ők is. Tőlük búcsúzva ígérem, próbálkozunk ismét.

Javában benn járunk már az új tanévben. A tavaszi nagy kritikai lázból fájdal-

mas, keserű zsörtölődés lett. Zsarátnok. Az oktatási kormányzat pedig, mintha haragudna mindazért, amit maga idézett a fejére, szóval mintha csak meg nem értésben volna következetes. Nem érti, hogy hatalmában állna egy élhető és éltető közoktatás megteremtését szolgálnia. Ehelyett folytonfolyvást hivatalait igazoló megoldásokon törli a fejét. Fából vaskariká.

A lap hátoldalán az MPT 125. évfordulója tiszteletére folytatjuk a pedagógiai múlt felidézését, ezúttal az 1928-as Harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus naplójának második kötetéből idéztük Frank Antal dr., tanítóképző-intézeti tanár előadásának részletét.

Nem szeretném azt sugallni, hogy a gyermekbarátság lett volna a jellemző neveléstudományi álláspont a húszas évek végén, Magyarországon. Kérdés, hogy volt-e jelentős térnyerése az elmúlt 90 év alatt? S hogy most épp nyerésben vagyunk-e? Tény, hogy a Gyermektanulmányozási Szakosztály ülésén, ahol Domokos Lászlóné és Nemesné Müller Márta is előadást tartott, ez a hang volt a meghatározó. (A kongresszusnak egyébként több mint 4000 regisztrált résztvevője volt.)

2016. október 2.

Takács Géza

A Tanulmányok rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk. A közlési feltételekre és a publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle>.

Közelebb tanárok, tanítók!

Idézetek lélekrajzokból

„Sajátos ellentmondást vélek látni iskolai rendünk ama jellemvonásában, hogy a nevelés céljának fogalmazásában mindig az ifjúság habitusára (erkölcsi jellem, lelki megújulás, személyiség) gondolunk, viszont tanterveink, amelyek a cél felé mutató utat akarják megvilágítani, általában csak tantárgyakról tudnak. Ezt a sajátos ellentmondást meg kell szüntetnünk azzal, hogy a jövő iskolájának középpontjába ne a tantárgyat, hanem a gyermeket – éspedig a magyar gyermeket – állítsuk. J. Cs. főiskolai hallgató lelki fejlődését magában foglaló lélekrajzában eddigi diák életének hangulatát így fejezi ki: »Szeretném belekiáltani a világba: Közelebb tanárok, tanítók! Közelebb hozzánk. Nekünk nem a hideg intellektualista elméletekre van szükségünk! Ezerszer nem! Meleg szívek után vágyódunk! Hisz ez az élet. Gyermekek vagyunk ugyan, de megérezzük, ha üres szív áll előttünk. Kicsinyek vagyunk, így nem kergethetünk el benneteket langymeleget képviselő éltetekkel.« Ilyen elemi erővel kitörő ifjú megnyilatkozásokból sokat tanulhatunk.

Egyik volt tanítványom (18 éves) a következőket írja lelki rajzában: »Olyan jó lenne elmenni olyan helyre, ahol megértik az embert. Ha jól akarok, kigúnyolnak; ha rosszat teszek, megszólhatnak. Annyi keserűség gyűlt össze a lelkemben, hogy ha nem tudom kiönteni, akkor megszakad a szívem. Összeviszva van minden a lelkemben. Egyszerre szeretnék kacagni, mint a gyermek, aki örül a vidító napsugárnak; a másik pillanatban pedig szeretnék zokogva könnyezni, mint egy koldus, aki elveszti a lelkét, s így semmije sincs. Érzem, haldoklik a lelkem egyik fele, megszületik az új életem...«

Érezzük-e, hogy – a csaknem kizárólag – a tantárgyra irányított figyelmünket erre a küzdő lélekre kellene irányítanunk, amely megértő, bizalmas, erősítő támaszt keres bennünk megújuló élete számára.”

(Frank Antal dr., állami tanítóképző-intézeti tanár)

