


UD SZ

UJ
Pédagógiai
Szemle

2016 / 9–12.



**MAG HÓ ALATT – AVAGY ÚT
A „KOCKÁS MOZGALOMIG”**
Az iskola mint szakmai műhely
Vöröss István és patrónusai
Az okostelefon a gimnáziumi oktatásban
A 21. századi tanár
A PÁWA – egy ifjúsági szubkultúra
Az Arizona program Szolnokon
Az első Digitális Témahétről
Kitekintés, szemle, napló

**RICSEY EDIT: TANÁR ÉDESAPÁM ÉS TANÍTÓNŐ
ÉDESANYÁM (1956, 2016)**

**GERGELY FERENC: TANÁROK ÉS TANÍTVÁNYOK
1956-BAN**

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET



A képekről

Tóth Luca és Tóth Kristóf: A Kárpátok gerincén

Mindig is szerettünk túrázni, hiszen ebben nevelkedtünk fel. A szüleink kisgyermek korunk óta vittek minket a környező hegyeket bejárni, így a természet szeretete és a kalandvágy már koránk belénk ivódott. Tavaly ősszel aztán jött egy ötlet: öcsém, Kristóf kitalálta, hogy szeretne végigmenni a Kárpátok gerincén, a történelmi Magyarország ezeréves határán. Mikor megosztotta velem a tervét, nagy öröm és izgatottság töltött el, hiszen én is egy nagyobb szabású túrán törtem a fejem, és ennél jobbat ki sem találhatott volna. Hamar eldőlt hát, hogy együtt megyünk. Az út előkészületeit – főként a vizsgaidőszak miatt – nem vittük túlásba. A kárpátaljai szakasz teljesítését tűztük ki célul, mivel viszonylag jól megközelíthetőnek tűnt, és úgy gondoltuk, hogy ezen a vadregényes és kevésbé ismert részen kötöttségek nélkül tudunk majd túrázni és sátrazni. A terület egy részéről a *Hazajáró*ból ismert Kenyeres Oszkártól kaptunk egy részletesebb térképet. Ő javasolta azt is, hogy töltsük le a telefonunkra a *Galileo* nevű térképes alkalmazást, mely aztán több alkalommal húzott ki minket a pácból. Az ukrainai kiindulópontunk elérésében Kész Ferenc, kárpátaljai állatorvos ismerősünk segített. Önellátásra készültünk, ezért sátron és hálósákon kívül konzerveket, levesporokat és gázfőzőt is vittünk magunkkal. Az ezeréves határ szigorú követése volt az eredeti célkitűzésünk, azonban ez a túrajelzések hiánya és az utak egy részének járhatatlansága miatt nem sikerülhetett. Többször csak sejtettük, hogy hol lehetünk. Volt, hogy két napig bokáig érő sárban cuppogtunk, máskor pedig járhatatlan törpefenyves erdők állták utunkat. Kisebb-nagyobb kerülők után azonban mindig visszataláltunk a gerincre, amit az elhagyott határkövek is jeleztek. A három hét alatt mintegy négyszáz kilométernyi utat jártunk be. Az Uzsoki-hágótól a Vereckei-hágón át eljutottunk Kőrösmezőre, majd a Hoverlára, a kárpátaljai szakasz legmagasabb csúcsára. Innen a rossz idő miatt nem tudtuk folytatni utunkat, ezért Máramarosszigetnél átléptük a határt és az utolsó napokban az erdélyi Kőhát-hegységet jártuk be. Az út – minden nehézsége ellenére – nagy élmény volt. Megtapasztalhattuk azt, amit mindig is tudtunk, hogy bármilyen helyzetben számíthatunk egymásra.

Utunk itt nem ért véget, hosszú még a Kárpátok gerince és mi szeretnénk azt végig bejárni.

Lapszámunk képei – melyeket a Tóth testvérek készítettek a nagy úton – a 13., 23., 72., 103., 133., 147., 152., 158., 161., 170., 180. és a 181. oldalakon találhatók.

A címlapon: *A Kárpátok gerincén – Tóth Luca és Tóth Kristóf*

ÚJ
SZ

ÚJ
Pedagógiai
Szemle

66. évfolyam
2016 / 9–12.



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



TARTALOM

A képekről



LÁTÓSZÖG

- 5 RICSEY EDIT:** Tanár édesapám és tanítónő édesanyám (1956, 2016)
- 14 TRENCSENYI LÁSZLÓ:** Mag hó alatt – avagy út a „Kockás mozgalomig”

TANULMÁNYOK

- 24 GERGELY FERENC:** Vállvetve a szabadságért – Tanárok és tanítványok az 1956-os forradalom és szabadságharc idején
- 45 NAGY-CZIROK LÁSZLÓNÉ:** „Az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják” – Az iskola mint szakmai műhely

MŰHELY

- 73 JÁKI LÁSZLÓ:** Költő tolókcocsiban – Vöröss István és patrónusai
- 80 HAVASSY ANDRÁS:** Az okostelefon használatának néhány lehetősége és tapasztalata a gimnáziumi oktatásban

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 88 SZONTAGH PÁL:** Kompetenciaértelmezés a keresztyén pedagógiában
- Két írás Prievara Tibor A 21. századi tanár című kötetéről*
- 99 TÓTH TERÉZ:** Kötetlenség kötöttségek közt
- 104 VESZPRÉMI ATTILA:** Egy élhető forradalom filozófiájáról

ISKOLA – VILÁG

- 113 SCHMIDT RICHÁRD – NAGY ÁDÁM:** A PÁWA – egy mai ifjúsági szubkultúra leírása

PEDAGÓGIAI JELENETEK

- 123 SZÁVAI ISTVÁN:** Az Arizona program – avagy egy iskola, ahol szabad kiküldeni a diákokat az óráról
- 134 VESZPRÉMI ATTILA:** Az első Digitális Témahétről
- 148 MARKOVITS JUDIT:** „A mi Menyusunk” – Beszédhiba és mesterré válás

KITEKINTÉS

- 153 BÁLINT ANNA:** Vigyázó szemünket Jules Ferry országára...?
– Francia közoktatási gondok

SZEMLE

- 159 Einhorn Ágnes:** A pedagógiai modernizáció és az idegennyelvtanítás (Kákonyi Lucia)
- 162 Computers and Education** folyóirat (Koudela Judit)
- 166 Aiszhülosz:** Oltalomkeresők – Karsai György beavatósínháza (Takács Dániel)

169

ABSTRACTS

NAPLÓ

Kaján László (1924-2015)

- 171 Szilágyi Imréné:** Töredékek a Fővárosi Pedagógiai Intézet történetéből
- 178 Kereszty Zsuzsa:** „Nem vagyunk mi olyan nagy urak” - Kaján Lászlóra emlékezve
- 179 Nagy Ádám:** Összebeszélünk – II. Ifjúságügyi Kongresszus

- 182 Szerkesztői jegyzet**

- B3 Tóth Luca:** (A Kárpátok gerincén) Július 13. (9. nap)

- B4 Részlet Ágoston Györgynek az MTA Pedagógiai Főbizottságának 1956. június 30-i vitauülésén megtartott elnöki vitabevezető előadásából**

UJ Pedagógiai Szemle

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

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

GLOVICZKI ZOLTÁN | **HORVÁTH ZSUSZANNA** |
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

Felélős 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 hirlapelofizetes@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, hirlapelofizetes@posta.hu Belföldi előfizetési díj 1 évre 3600 Ft, kettős lapszám ára: 1 200 Ft.

Nyomda: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft.,
2900 Komárom, Igmándi út 1.

Ügyvezető igazgató: Kovács János

Terjedelem: 11,3 iv • Készült: 750 példányban

ISSN 1215-1807 (nyomtatott) • ISSN 1788-2400 (online)

INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

BÁLINT ANNA

szerkesztőségi munkatárs | Új Pedagógiai Szemle

GERGELY FERENC

nyugalmozott tanár | történész | Budapest

HAVASSY ANDRÁS

biológia-földrajz szakos tanár | II. Rákóczi Ferenc
Gimnázium | Budapest

JÁKI LÁSZLÓ

neveléstörténész | bibliográfus | OFI-OPKM |
Budapest

KÁKONYI LUCIA

pedagógiai szakértő | témavezető | OFI

KERESZTY ZSUZSA

magyar szakos tanár | pszichológus | Budapest

KOUDELA JUDIT

magyar-történelem szakos tanár | intézményvezető-
helyettes | Sashegyi Arany János Ált. Isk. és
Gimnázium | Budapest

MARKOVITS JUDIT

szakpedagógus | Budapest

NAGY ÁDÁM

egyetemi docens | Selye János Egyetem | Komarno |
kutatóprofesszor | Pallasz Athéné Egyetem |
Kecskemét

NAGY-CZIROK LÁSZLÓNÉ

mesterpedagógus | matematika-fizika szakos általános
iskolai tanár | MA andragógus tanár | szaktanácsadó |
intézményvezető | Kiskunhalasi Fazekas Mihály
Ált. Isk.

RICSEY EDIT

ny. magyar-történelem szakos tanár | Budapest

SCHMIDT RICHÁRD

okleveles pszichopedagógus-terapeuta | pszichodráma
asszisztens | munkatárs | Ifjúsági Közösségi Tér

SZÁVAI ISTVÁN

ny. biológia-rajz szakos tanár | művészeti iskolai
igazgató | alapító-vezető | Szolnoki Metszőkör

SZILÁGYI IMRÉNÉ

ny. vezető szaktanácsadó | Budapest

SZONTAGH PÁL

pedagógiai szakértő | igazgató | Református Pedagógiai
Intézet | doktorandusz hallgató | Károli Gáspár
Református Egyetem ÁJK | Budapest

TAKÁCS DÁNIEL

doktorandusz hallgató | ELTE-BTK
Filozófiatudományi Doktori Iskola

TÓTH LUCA

állatorvos hallgató | Szent István Egyetem Állatorvos-
tudományi Kar

TÓTH KRISTÓF

villamosmérnök hallgató | BME

TÓTH TERÉZ

tanár | szakújságíró | Új Pedagógiai Szemle

TRENCSENYI LÁSZLÓ

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

VESZPRÉMI ATTILA

szerkesztőségi munkatárs | Új Pedagógiai Szemle



RICSEY EDIT

Tanár édesapám és tanítónő édesanyám (1956, 2016)

Ricsei Balázné, született Szabó Emma 1957-es naplója a február 8. és április 4. közötti napokból¹

LÁTÓSZÖG

Nagy selejtezést festéskor, költözéskor csaptunk, szerintem egy ilyen alkalommal tettem el ezt a kis naplót és apu verses füzeteit, nem is kereste később senki a családból. A rendszerváltás érlelődése idején kerültem át Gyomaendrődön a helyi gimnáziumba tanítani, akkortól idézgettem apu verseiből rendszeresen magyar-, történelem-, társadalomismeret- és ofőórákon, műsorokban. Majd néhányat közülük elküldtem a Taní-tani és a Bárka című folyóiratoknak, és ott meg is jelentek.

A naplóból eleinte a „két kis buti nem sejt semmit” kifejezés maradt meg bennem, míg aztán kamaszként felidézve a gyermekként látottakat, rá nem jöttem, hogy anya annakidején a piszkos ruhákon a verés véres nyomait kereste. 2006-ban a versek mellett szerettem volna megjelentetni a naplót is, de édesanyám ellenezte, azt mondta: ez túl személyes, önmagának írta. Most, két évvel halála után (aput 1998-ban veszítettük el), mégis a közzététel mellett döntöttem, mert meggyőződésem, a hiteles személyes emlékek nélkülözhetetlenek a múlt megértésében.

Hajdúnánáson 1957. II. 7-én az esti órákban vitte el édesapámat, Ricsei Balázst, az Állami Fiúiskola igazgatóját két rendőr a helyi rendőrségre. Aznap már hívták telefonon az iskolában valahonnan Debrecenből, hogy tünjön el, mert keresik, de ő úgy vélte, nem csinált semmi olyat a forradalom alatt, ami miatt bujdosnia kellene. Épp vacsoráztak volna, apu húga, Ricsey Valéria és férje, Szabó Zoltán (ekkor Debrecenben, majd 1958–65 között Hajdúnánáson a gimnáziumban tanárok) vendégségben voltak nálunk, a családi emlékezet megőrizte a menüt is – gulyásleves és szilvalekvárral, dióval, mákkal, túróval töltött fánk. Aput már enni sem engedték, majd csak édesanyám, Szabó



Ricsei Balázs és Szabó Emma esküvői fotója 1950-ből

¹ Az írást 1956. október 23. 60. évfordulójára emlékezve közöljük. Az egykori naplóban rögzített történet szereplői majd mindannyian pedagógusok, ahogy a kézirat tulajdonosa, közvetítője, s egyúttal a magyarázatok megfogalmazója is. Az írásban mégis szinte semmi iskola, semmi pedagógia. Másfelől pedig, ha nem ismerjük ezeket a történeteket, nem érthetjük meg az elmúlt hatvan év pedagógiatörténetét sem. Ricsei Balázs egykori szorongatattása Ricsey Edit tegnapi tanóráin is átderengett, s fájdalma az iskola levegőjében ma is kimutatható. (A szerk.)

Emma tanítónő vihetett neki ennivalót az állomásra, ahol apu már csak bilincsen vacsorázhatott. Mivel nem mondták meg, hogy hová viszik aput, ezért keresztapám, Szabó Zoltán felszállt a vonatra, s követte őket a debreceni Kossuth utcai börtönig.

A Napló egy MNOSZ

5606-os számú négyzetrácsos kék fedelű füzet, ára: 1.30 Ft, amelynek **Vázlatok** a címe édesanyám írásával. Az első hat nap ceruzával, a többi (még mártogatós!) tollal íródott.

II. 8. Elment

Vali. Itt maradtam egyedül.

Vázlatot kellene írni (esténként

vázlatírással

készült a másnapi óráira), **de azt hiszem, soha**

nem lesz türelmem hozzá.

Ma döbbsent

csend fogadott a nevelőiben.

Mindenki

biztat, hogy hazajössz,

de nekem nagyon rossz

érzéseim vannak.

Olyan nyugtalan

vagyok. Biztos bántanak.

De nehéz lesz ez a 72 óra!

Majorné (férje

később említve a négy feljelentő között)

kérdezte, hogy mit gondolok,

vajon ki vitetett el? Én feleltem,

hogy a katonai parancsnokság.

Aranka (kartársnő) szerint

ők is benne vannak.

II. 9. 2 éjjel nem aludtam már. Kicsim,

mi van veled. Tegnap elvittek három,

s számunkra ismeretlen embert. Mi lesz

ebből? Aranka azt mondta, Major sze-

rint 15 év is lehet belőle. És ez a két gyerek itt viháncol. Két kis buti nem sejt semmit. A tantestület teljesen fel van

bolydulva. Laci bácsiék

benn voltak Ladányival

(kartársak) édesapánál.

(Szabó Károly tanár,

Debrecen; a debreceni

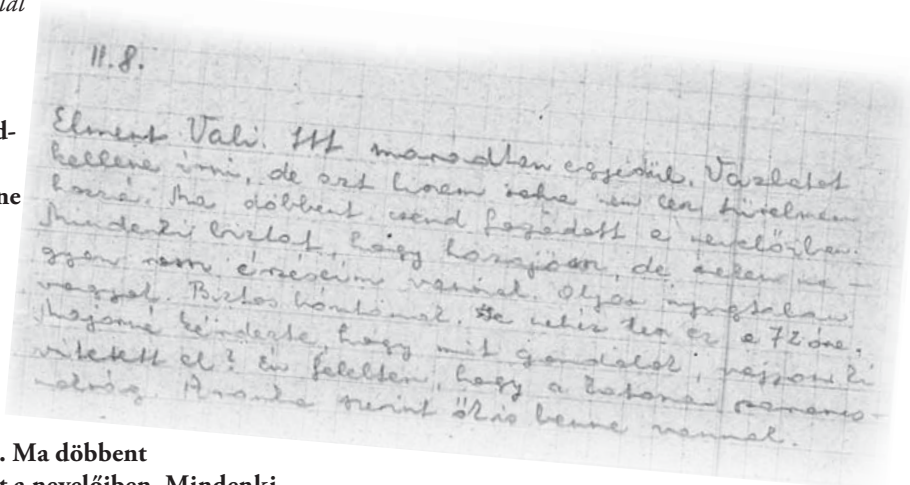
képzőben iskolatársak

voltak.) Majd ő utánanéz, hogy mi sor-

sod lehet. Csak ne bántsanak. Szörnyű

még rágondolni is. Lesz-e házkutatás?

(1956 decemberében már volt egy házkuta-



tás, fegyvert kerestek, de nem találhattak,

nem volt. Hajdúnánáson a rendszerváltás

után egy Hazajáró ünnepség alkalmával

az 1956-ban még könyvtáros kislány visz-

szaemlékezésében mesélte, hogy az esemé-

nyek alatt R. B. a könyvtárt bújta, hogy

ilyen forradalmi helyzetben a régiak mit

csináltak.) Lehet, még ezeknek az idegen

könyvek is rosszat jelentenek! (R. B.

már sárospataki képzős diákként az idegen

nyelvek után érdeklődött, ez a szenvedé-

lete végéig megmaradt.)

Lecsukom szemem, agyam már kábul:
titok az élet, titka csodás,
lelkembe folyton-folyvást aláhull
száz tündérszárnyú álomvarázs.²

II. 10. Anikó és Hugi lázas (gyermekeik – Anna /1951/ és Edit /1953/). **Ágyban fekszenek. Paulai szerint nincs baj.** (Orvos. Recsken, Tiszalökön töltött pár évet, mert Budapesten a főorvosi állása kellett valakinek. Sajnos a szabadulása után hamar meghalt, felesége kartársnő. Anikó asztmájának nagyszerű szakembere. *Az ő sorsának elmesélésekor hallottam először a „soba, sehol, senkinek” mondatot. Úgy 12 éves korom körül értem meg az ilyesmikre.*) **De mit is mondana, mikor ilyen borzalmas állapotban vagyok. Hátha holnap este jössz. Addig csak kibírom.**

II. 11. Javulnak. Kívülről várlak, hogy jössz, de nagyon félek. Ma 7 éve esküdtünk. Sírok mindig.

II. 12. Nem jöttél. Talán holnap be tudok menni. (Nánásról Debrecenbe.) **Tibi** (Kozma Tibor kartárs) **teljesen odavan. Rámaradt a vezetés. Azt mondja Baba** (felesége; tanítónő, a református kántor lánya, emiatt a pártbizottságról mindig visszadobták a jó munkájáért való kitüntetési próbálkozásokat), **azóta nem aludt egy cseppet se. Na, én se.**

II. 15. Szerdán bementünk. Anyu sokat sír, de büszke rád. Szegény Anyu azt hiszi, hogy a fia egy virtikli forradalmár volt. (Két fia is érintett volt. R. B. öccse, Ricsey Géza azért úszta meg az egyetemről való kirúgást, mert a tüntetés napján

elaludt, s a rendőrséggel körbevett egyetemre nem engedték be, hiába bizonygatta, hogy ő az egyik szervező. A Ricsey-család y-nal írta a nevét, de a személyi igazolvány bevezetésekor /1955/ ezt a „nemesi csökevényt” néhányuknál nem fogadta el a hivatal, ezért lett ez változó írásmód egy családon belül.) **Hát én megnyugtattam, hogy cseppet se lennék büszke pl. 15 évre. Édesanyáméknál** (Szabó Károly tanár és Szilágyi Erzsébet tanítónő volt Debrecenben. Szabó Emma mindig büszke volt családi gyökereire: édesanyja érmelléki kántortanítók, édesapja hajdúk és debreceni civis polgárok leszármazottja)

igen nyomott a hangulat. Egyetlen dolog, mit lehetne tenni.

Csütörtökön egész délelőtt ott ücsörögtem a rendőrségen a tiszta ruhával. Végül egy el-lenszenves százados azt mondta, hogy Pestre

vittek és tűnjek el. Zoli azt mondja nem igaz, mert 14-én még ott van a neved az ebédjegyzéken. Édesapámnak azt mondták, hogy valószínű internálnak és 3 hónappal megúszod. És ilyen hangulatban ki kellett jönnöm! A lányokat benn hagytam. (Az egész család összetartott: Debrecenben a Darabos és az Úszó utcában laktak a nagyszülők, a 2 kisunokára mindig az éppen ráérő családtag vigyázott.) **Nem bírok itthon lenni. Anyja** (Nyakó Jánosné, Daróczi Erzsébet tanítónő, barátnő beceneve. Mivel az ő családjában volt egy rokon, aki csendőr volt a háború előtt, emiatt ők is a kor üldözöttjei) **eljött és hív hozzájuk. Milyen rendes emberek vannak körülöttem, csak most látom. Megyek is.**

² Részlet Ricsei Balázs: *Nyíregyházi levelek* című verséből (1946)

II. 19. (Innen tollal írva) **Szombaton beutaztam. Anyuék** (Balázs Karolin, R. B. édesanyja. Eredetileg a család egy kicsi beregi faluban, Barabásban élt, a négy gyerek taníttatása miatt költöztek először

Dombrádra – közelebb Sárospatakhoz –, majd Debrecenbe. Mindannyian tanárok lettek) **azzal fogadtak, hogy itt** (Debrecenben) **vagy, elvették a fehérneműt. Legalább**

egy órahosszát sírtam a piszkos holmid tetején. Nem véres, nem bántottak (az 1950-es évek rendőrségi túlkapásairól bőven voltak ismereteik). **Jaj, kicsim, csak egy percre láthatnálak! 17-én, vasárnap felpakoltunk Anyuval. Azt mondják, vasárnap lehet látogatni. Egész délelőtt ott ültünk, Anyu minden egyenruhást megszólított, könyörgött. Azt mondták, nem is vagy ott, mert azt nem mondják meg, hogy ki hol van. Elhatároztam, hogy maradok hétfőn is és engedélyt kérek, hátha láthatnálak. Hétfőn reggel én magam akartam jönni, de Anyu is jött. Mentünk fűhöz-fához. Mennyi érzéketlen embert láttam! Végre egy százados meghallgatott. Telefonált ide-oda. Délután 3-ra rendelt bennünket. Végre találkozhattunk. Hugi el is dicsekedett:**

Apu piros tanácsházán dolgozik. Anikó beállt egy jópofa katona mellé őrségbe. Anyu azt hitte, hogy bilincsben vagy.

(A hatéves Anikó emléke is ez: hátrattett kezű apját

bilincsben kísérték ki.) **Ne csodálkozz, hogy kentük** (Ricsей Imrének, R. B. édesapjának híresen jó bora volt, beregi módra Debrecenben is lett szőlője) **a rendőröket. Mi már mindet ismertük, tudtuk, kinek**

azt mondták, nem is vagy ott, mert azt nem mondják meg, hogy ki hol van

holnaptól kezdve nem tanítunk addig, amíg ki nem engednek

lehet, kinek nem. Mi lesz veled? Csak-hogy láttalak. Elég volna mindennap ennyi.

Ma Laci bácsi (Somorjai László testnevelő kartárs) **azzal fogadott, hogy men-**

nek a minisztériumba az ügyedben. Holnaptól kezdve nem tanítunk addig, amíg ki nem engednek. Persze mindenki énrám nézett. Ha bele-

egyezem és baj lesz, rám fogják. Olyanok ők, pláne Laci bácsi. Jó ember, de gyenge jellem. Megtiltottam mindent. Tanítsanak és kész. Édesapám (Szabó Károlynak sok ismerőse volt a debreceni és a megyei oktatásügyben még a református képzős időkből) **már mindent megpróbált Kígyósnál és Strebinél. Segítenek, mondták, de nem mernek, mondta édesapám. Hisz nekik is óriási kokárdájuk, karszalaguk volt! A tantesület boldogan lélegzett fel. Gyávák, de igazuk van!**

Nekem nem mesél titkokat, nem fecseg semmit a Duna. Csak úgy magában elmotyog, mint egy törődött, vén rima.³

II. 21. **Élünk csendesen. Veled vajon mi van? Még az iskolában csak megvagyok. Hoztak hozzám egy Papp Jóska nevű gyereket Tedejről. A dadogós rokona. Az apja börtönben van. Megétette részegen**

a Súlyom Irén apjával a pártkönyvét. Az asszonyt kiűzték a szülész női házából.

Rád is acsarkodik valami Uray nevű pasas. (Urai Gyula, a periratból kiderül, hogy állatorvosi szaksegéd, a forradalmi

³ Részlet Ricsей Balázs *A Duna* című verséből (1952)

időszak alatt az állásából ÁVH-s múltja miatt elbocsátották.) **Majd utánajárok, ki az.**

Böszörményből nem vitték el Biri Gábort. (Gyerekkori jó ismerős.) **A párt nem engedte. Hát igen. Ilyen csodát is hall az ember. Éjjel mindig sírok, nem alszom, csak úgy szendergek.**

II. 23. Tibi rohant, hogy Boros (Boros

Gyula, ugyanebben a perben felmentették) írt

Pestről a Kozma utcai gyűjtőhelyről. Fogalmam sincs róla, ki az a Boros, de szaladok haza. Semmi hír. Ma megyek be megint a két lánnyal.

éjjel mindig sírok,
nem alszom, csak úgy
szendergek.

II. 25. Szombat este bementünk. Anyu sírva fogadott, hogy nem vagy itt. Már az étkezési lapon se voltál rajta csütörtökön. Nem mondták meg neki, hogy hova vittek. Na majd megyek én. Vasárnap egész délelőtt a rendőrségen ültem, de csak annyit tudtam meg, hogy elvittek és hamarosan értesítést kapok. Egész délután kézimunkáztam Edittel. (Sz. E. legkisebb – könyvtáros – húga, ő is sokat vigyázott a két lányra.) **Éspa (Szabó Károly családban használatos neve) **dühöng. Semmit nem tudunk tenni. Ma este tudtam meg, hogy Gulyás (?) is oda van és írt egy pesti gyűjtőtáborból.****

II. 26. Várom az értesítésed. Ma 9 éve ismertük meg egymást. (Szabó Emmát felvették a Testnevelési Főiskolára /a visszatartott területek mellúszóhajónoka volt/, de a kért élelmiszer-mennyiséget a szülei nem tudták teljesíteni, mert a háború elején Nagyváradra „hazaköltöző” családnak a meneküléskor mindene hátramaradt. Ezért

boldogan jelentkezett a Budára, a Cronin-villába meghirdetett sportvezető-képző táborba. Itt ismerte meg későbbi férjét, Ricsei Balázst, aki pedig Sárospatakon volt jó tornász.) **Bizony szomorú ismerkedési évforduló! Elővettem a leveleidet és azokat olvastam. Átolvasom az összeset, majd csak reggel lesz!** (R. B. Pesten volt katona, akkor írt sűrűn.) **Szeretlek Balázkám, ezt most különösen nagyon ér-**

zem. Bármi történjen is, felőlem nyugodt lehetsz.

(1978 körül még valamelyik börtön pecsétjével láttam egy nyílt postai lapot, amelyen apu felajánlotta, hogy váljanak el. Ekkor költöz-

tünk először saját házba az addigi albérletek és szolgálati lakások után, s nagy selejtezés történt.)

Kínokba dermedt, hunyó fáklyaként szitkot sem, imát sem nyög a szájunk, hideg lep el, erünkben hűl a vér, magunk leszünk s hörögvé környékünk.⁴

II. 27. Bementem az irodába. Szokatlan csend. Az asztalodhoz kicsim nem ül le senki azóta, csak én. Pista bácsi (Bertók István gazdasági igazgató. Bán Ernővel és Somorjai László kartársakkal együtt Szabó Károly debreceni tanítóképzős társai voltak régen. Segítették az 1952-ben Hajdúnánáson a fiúiskolába „felülről” kinevezett Ricsei Balázs és felesége beilleszkedését) **is oldalt ült egy széken.** *(Most döbbenek rá, hogy húszéves korom körül nem véletlenül válhatott az erdélyi Farkas Árpád költő egyik verséből ez a pár sor számomra olyan kedves: „Elmém, hogy működjek, ne csak lásson, / tartottam csikóként parázson, / s lettem jó járása, kedve / végett a Tökély kiszemelte...”*

⁴ Részlet Ricsei Balázs: *Virrasztó* című verséből (1956. május)

Sosem kapcsoltam ezt a verset eddig az apámhoz, csak a hasonló sorsú embereket védtem vele. Mert ma már egyértelmű, hogy egy régi hajdúvárosban a kívülről élükre helyezett 27 éves iskolaigazgatót nem fogadhatta lelkesedés. Viszont amikor apám kitett egy táblát az iskolájában, hogy név nélkül is lehet a hibáit ide írni, hogy tanulhasson belőle, vagy amikor az '50-es évek „bínei” (vallás, társadalmi származás) miatt üldözött kartársak mellett kiállt – elfogadták. Nem ezek az emberek jelentették fel.)

Látom fél szemmel, mindenki engemet les. Végre észreveszem, hogy papír van az asztalon. A fizetésedet letiltják febr. 15-től. Nem volt, aki átadja, hát gondolták, majd észreveszem. Bizony szörnyű, de engem korántsem érint annyira, mint gondolnák. Pénz nem számít. Talán annyi mindig lesz, hogy nem fordulunk fel éhen. De mi lesz Veled?

II. 28. Ma 10 óra felé bementem az irodába. A kis előszobában megálltam. Kozma, Gyufa (kartársak) hangját hallottam. Csúnyán rakták valakinek, később kiderült, hogy Baranya (Baranyi Sándor, nánási lakodalmast tanított be a tantestületnek, R. B. volt a vőfély) van itt. Mind a ketten döngették az íróasztalt, a nevelőit kérdezzék meg, nem Kapusit (Kapusai Sándor, a katonai kiegészítő parancsnokság tiszthelyettese), Majort, meg az unokatestvérét, Urait. Tibin nem csodálkozom, de Gyufán igen. Eddig csak hallgattam.

III. 3. Semmi hír. Borzalmas. Legálább tudnám, hogy hol vagy. Délután Jancsiéknál (Nyakó János és felesége) füstöltünk. (Disznóvágás után.) Nagyon

nehéz nélküled. És ez a szörnyű bizonytalanság! Sokszor érzem, na nem bírom tovább. De még ezt se tehetem, nekem csüggedni nem lehet, hisz itt a 2 gyerek. Már 9 éve ilyenkor egész jóba voltunk.

Ilyen tájban takargattál be. De betakargatnálak most én is! Vajon érzed-e, hogy mennyit gondolok Rád?

III. 4. 10 órakor megkaptam lapodat. Nagy sokára sütöttük ki, hogy

hol van Tarcsa. Mindenki Köröstarcsára gondolt. Valaki aztán megkerítette nekem Séreit (?), ez elbeszélte, hogy mint áll a dolog, volt ott. Paulai bácsi is volt ott. Így most már egy kicsit el tudom képzelni. A csomagot Csuli (hivatalsegéd) vitte el feladni a postára az iskolából. És ez a hülye ált. isk. igazgatónak küldte. Ezzel jól megröhögtetett. Azt mondta, neki mindig az leszel. Először nevettem, mióta elmentél.

III. 7. Semmi különös nincs. Egy hónap letelt. Ki tudja, mikor jössz haza?

III. 9. 12 órakor kaptam meg leveledet. Mehetek hozzád!

III. 11. Szombaton (akkor még munkanap) mint a bolond, úgy kellett sietni, hogy a hármassal el tudjunk menni. Veres Zolival (?) utaztunk. De messze is van Telkibánya! (Telenként itt siettek az iskolából a tanárok és a diákok, 1956/57 telén is, a család február elején jött haza, addig szénszünet volt!) Talán igaz se volt! Éjjel utaztam, nagyon fáztam. Reggel a Nyugatiban egy nő megszólított, hogy merre kell menni a Kelet felé. Kiderült, hogy csengeri vasutas felesége és ő is Tarcsára jön. Képzeld, én vol-

tam a vezető! A HÉV-ben szintén majd megfagytunk. A kalauznak legalább 5x mondtam, hogy szóljon, ha Kistarcsára érkezünk. Özönen voltak. A kalauz azt mondta: azt úgyis észre vesszük. Hát észre is vettük, mert mindenki kiszállt és szaladt. Szaladtunk mi is. Özön nép. Nagy rendetlenség. Egyik parancs a másik után. Ide állj, oda állj! Majd megfagytunk. A rendőrök rendületlenül veszekedtek. Mennyi ember! És milyen jól öltözöttek! A géppuskát felszerelték felénk csövel. (Sz. E. nem volt ijedős, a frontot a családjuk a bekerített Pesten egy Blaha Lujza tér melletti utcában élte át, a pincében Anikó húgával ketten tartották a lelket mindenkiben.) **Barátságos egy fogadtatás. És csak 3 percig beszélünk. Mikor kijöttem, csaknem összeestem a borzalmas fáradtságtól. Sokan össze is estek, elszédültek. Ennyi izgalom 3 percért. De sokat is szenvedünk édes szívem! Te benn, én kinn. Komisz helyzet, ilyenben még nem voltam. Anikó** (Szabó Anna Sz. E. középiskolai hűgő, a Gyógynevelési Főiskolán tanított, Ravasz László püspökéknél lakott albérletben, Ravasz Éva a barátnője) **nem is nagyon lepődött meg, amikor meglátott. Évával igyekeztek kedvre deríteni. Éva elbeszélte egyet-mást róluk is (Bibó István a másik Ravasz-lány férje). Hát igen! Van olyan családok, akik már hamarabb is megpróbálták ezt a kálváriát.**

Él, mert sír s mégis néma,
nem mondja mi a célja:
miért nem roppan össze,
miért nem fekszik a földre.⁵

Szaladtunk mi is. Özön nép. Nagy rendetlenség. Egyik parancs a másik után. Ide állj, oda állj!

III. 12. Láttam kicsim az arcodról, hogy nagyon szeretnél kinn lenni. Próbá szerencse. Elmentem először Szilágyihoz. (Szilágyi Gyula tanácselnök. Ő volt Hajdúnánáson a Forradalmi Bizottmány elnöke, R. B. a titkár. 1956-ban minden intézkedésük közös volt, jól tudtak együtt dolgozni.) **Nagyon érdeklődött az egészségi állapotod iránt. Semmi több. Nem tud semmit az ügyedről. Hallotta, hogy többen aláírtak egy jegyzőkönyvet, melyet a katonai parancsnokságon vettek fel. Ő nem írta alá. Mi a véleménye? Beteg és fáradt, nagyon megviselték az állapotok, gondolkodni sem igen tud. Tehát kiterő a válasz. Strebi szerint nem egyenes ember. Szerintem: fél.**

Mentem Varjashoz (Varjas Pál rendőr őrnagy, régi szociáldemokrata, R. B. egyszer jót beszélgetett vele a fejlődés egyéb lehetőségeiről, ezért még az irodalmi Bocskai Körbe is elhívta. Nincs ide írva, de azt mondta anyának akkor, hogy ő annyit tehetett, hogy a megyére vitték R. B.-t. Utólag megértette a család, hogy ez mit jelent: a járásnál félholtra verték a bevittet.) **Ő is „hallott” a jegyzőkönyvről, 2 zsidó is aláírta, az egyik Wiesel. Ő nem írta alá. Kapusi megesküszik, hogy a zsidóüldözésben is részt vettél. Ő nem volt ott, nem tud semmit. Tóth Lajost (gimnáziumi igazgató) is megsérthetted, mert nagyon ellened van. Szóval nesze semmi.**

(A történelem folyamata. Hajdúnánásról 1944 őszén az orosz csapatok mintegy 400 fő férfit vittek el, s alig tértek vissza közülük. Az oroszokat két orosz katonaruhába beöltöztet helybéli zsidó ember kísér-

⁵ Idézet Ricsei Balázs: *Biztató* című verséből (1956. október)

te házról házra. Ezért 1956-ban az érintett családok keresték az akkor együttműködőket, de keresték a begyűjtési osztály vezetőjét, meg egy dorogi és egy nánási rendőrt is. Utóbbi az '50-es években kulákokat ázott nyakig a földbe és a szájukba vizelt. Valóban voltak emiatt zavargások a városban, de ebben R. B. nem vett részt, sőt éjjel a megverteket bekötözni ment egy orvossal: az önbíráskodást elítélte, a törvényesség híve volt. Viszont szerkesztette a Nánási Híradót, az irodalmi megfigyelő Bocscai Körök valóban politizált, várták

a változásokat az 1953-as fordulat után. A Bocscai Kör egy vitájában megfogalmazta, hogy a párt kiejtette a kezéből a vezetést, emiatt a Népfrontot látta inkább megoldásnak. 14

pontjukban az oroszok nélkül képzeltek el az ország fejlődését. Büneiért 2 év internálótáborot kapott. A témát Völgyesi Zoltán dolgozta fel doktori disszertációjában és a Mediárium 2007. 3–4. számában a 17-37. oldalon a következő címmel: EGY '56-OS „ÉRTELMI SZERVEZŐ” – A TÖRTÉNETI FORRÁSOK TÜKRÉBEN. Írásomat Ricsei Balázs emlékének ajánlom.⁶

III. 17. Edit (Szabó Emma húga) levelet hozott. Édesapa utánajárt sok mindennek. A Megyei Pártbizottság van nagyon ellened, tapogassam ki, hogy ki az, aki informálja őket. Biztatták, hogy 3 hónap múlva elengednek.

III. 18. Felhívtam a párttitkárt, hogy fogadna-e. Hát fogadott. Kértem a Párt segítségét a megmentésedhez. Ő új, ezeket a dolgokat még Fazekas ismeri. (Fa-

zekas Jenő, a régi párttitkár, katonatiszt, aki már 1953-ban többször (az egyik alkalom pont a születésem napján, 1953. december 17-én volt) rá akarta R. B.-t beszélni, hogy menjen át a hadseregbe, s nagyon meg volt sértődve a többszöri visszautasítás miatt.) **Hallotta, hogy milyen rendkívüli műveltségű ember vagy. Sajnál, de belekeveredtél az ellenforradalomba. „6 hónapra” internálnak, és mint jó elvtárs kerülsz ki onnan. Hallott a jegyzőkönyvről. Sőt alá is akarták íratni veled, de nem írta alá. Tud róla, hogy 4 tagú**

éjjel a megverteket
bekötözni ment egy
orvossal

pedagógus küldöttség járt a Pártban, hogy tüntessenek el Nánásról, mert addig itt nem lesz rend. Én ezt elmondtam a tantestületben. Persze csak a végét. Laci bácsi

hallott róla Lakatos Marcitól (?), hogy járt a pártnál Balázs ügyében Tóth Lajos, Major, Juhász (?) és naki?? Nemes Gyuszi. (Ő eddig barátnak tűnő kartárs.) Nagy purparlé lett erre.

A tetőket már belepte a dér,
s a házak háta furcsa, lisztféhér
púpként feszül a szennyes köd elé.
A vén ribanc nap képe céklalé.⁷

III. 20. Itt volt Boros Gyuláné. Helyes asszony. A női Ktsz vezetője. Kb. ugyanazzal vádolták az ő fiát is, aki vegyész-mérnök és véletlenül itthon volt, különben Pesten van. Nem tudom, egyáltalán ismertétek-e egymást? („A Ricsei Balázs és társai” koncepció perben még 3 főt vádoltak meg. Boros Gyulát az események alatt látta néhányszor R. B., de a további két vádlottat, kuláknak minősített gazdákat nem is ismerte.) **Megy ő is fűhöz-fához eredménytelenül.**

⁶ A dolgozat hozzáférhető: <http://epa.oszk.hu/01500/01515/00002/pdf/08.pdf> (2016. 11. 18.)

⁷ Részlet Ricsei Balázs: *Vibarban* című verséből (1956. november)

III. 22. Anikó (testvér, Bárczi Gusztáv kérésére 1950–53 között az Oktatási Minisztériumban a gyógypedagógiai szakterület oktatásszervezője volt, emiatt kapcsolatai szélesebb körűek) **küldött pénzt és biztatást. Kikeresték az irataidat. Kb. a tudott dolgokkal vádolnak, egyelőre 6 hónap internálás. Utána vagy hazaküldenek, vagy vádat emelnek ellened. Szörnyű. Megpróbál mindent.**

III. 25. Ma este itt várt egy kétségbeesett asszony. Tiszagyulaházáról vitték el az urát. Hazajött 2 gyermekével, megélhetése nincs, nem tudja, hol az ura. Azt kérdezte szegény, én honnan tudtam meg, hogy Te hol vagy. 15-én vitték be Polgárra, és orvos élesztette fel, úgy megverték. Ennyit tud. Vigasztaltam szerencsétlent.

III. 29. Ma megjött a leveled, hogy vasárnap mehetek. Nagy előkészületeket csináltam. Fáradt vagyok. Fekszem le.

IV. 1. Majd megfagytam kincsem, míg hozzád jutottam. De most 12 percet beszéltünk: pontosabban ordítottunk. Azt hiszem, még meg fogjuk emlegetni eze-

ket a csendes beszélgetéseket! Ha nem lett volna nálam az ócska kabátod, tényleg megfagytam volna. Anikó (ekkor is Ravaszéknál aludt) **nagyon aranyos volt.**

Ma alig tudtam tanítani. Olyan a termem, mint a búcsújáróhely. Csak szerettek Téged, hogy ennyire érdeklődik mindenki.

IV. 4. A felszabadulás ünnepét itthon töltöttük. Mikor ünnepeljük a megszabadulásod ünnepét?

„Édesanyámnak velünk, a két kicsi lánnyal, még Hajdú megyét is el kellett hagyni, így került a család Békés megyébe. Apu Kistarcsáról egyéni kegyelemmel szabadult 1958. október 17-én, más értelmiségekkel együtt. 1962 őszétől taníthatott, addig fizikai munkás, kubikus volt, endrődi ingázók vették be a csapatukba. Orosz és eszperantó nyelvet tanított (utóbbit UNESCO kísérletben), a rendszerváltás után németet is. Lányait mindenféle politizálástól féltette, ő maga a könyveihez menekült, újabb és újabb idegen nyelveket tanult meg – nyolc nyelvig jutott –, visszavonultan élt. 1961–62 körül sikertelenül próbálkozott a Tiszatájnál versei megjelentetésével.”⁸

⁸ Az idézet a családról, az ítéletről és a pedagógus házaspár további sorsáról tudósító írásból való: Ricsey Edit (2006): Ricsei Balázs versei elé. *Bárka*. 14. 5. sz., 35–36. (http://www.barkaonline.hu/archivum/barka_200605.pdf)



A Kárpátok gerincén – Utunk kiindulópontja, az ukrán-lengyel határ mentén fekvő falvacská, Uzsock

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

Mag hó alatt – avagy út a „Kockás mozgalomig”¹

Míg az 1990 körüli politikai rendszerváltást a pedagógusszakmában az egyesületek, civil szervezetek alakulása, újjáalakulása jellemezte, addig az „új rendszerváltást” hirdető szakmai közösségek a hálózatosodás stratégiájában bíznak.

Emlékezzünk a rendszerváltás időszakára: az 1967-ben újjáalakulni engedett *Magyar Pedagógiai Társaság* monopóliumát a rajztanárok törték meg: *Csőregh Éva* feltalált egy olyan alapító okiratot, amelyre hivatkozva már 1988-ban bejegyezhetők (még a minisztérium felügyelete alá) a *Magyar Rajztanárok Országos Egyesületét*, és ugyanebben az évben megtartotta első, alakuló ülését a *Magyar Drámapedagógiai Társaság* is. A jogászok példáját követve színre lépett a *Független Pedagógus Fórum* (*Beke Kata*, *Hoffmann Rózsa*, *Zsolnai József* neve fémjelzi a gyülekezőket). Azután a magyartanárok és a történelemtanárok progresszív szárnyai váltak le a korábbi – főként az akadémiai, egyetemi szféra pártfogolta – tudós egyesületekről, és váltak önállóvá a *Magyartanárok Egyesülete* és a *Történelemtanárok Egylete* (TTE) keretei közt.

A nemzetközi kapcsolatokkal bíró alternatív pedagógiai egyesületek különbözőképpen vállalták a civil szerveződés útját. A montessoristák a nemzetközi szervezethez csatlakoztak, a waldorfosok és jenaplanosok saját egyesületet hoztak létre, míg Freinet követői sohasem akartak önálló mozgalmat, szervezetet. Nem sikerült önálló táborra szerveződni a korszakistáknak (mehízódta a Magyar Pedagógiai Társaság öbleiben, hasonlóképpen a makarenkóistákhoz, akiket fogyasztó aktivitás és elszunnyadó nemzetközi kapcsolatok jellemeztek). *Karácsony Sándor* nevével az országban több egyesület is színre lépett, Földestől Debrecenen át Pécelig. *Petrikás Árpád*, *Páldi Jánossal* szövetkezve, a keleti régióban hozta létre az *Alkotó Pedagógusok és Műhelyek Egyesületét*.

Az iskolafenntartás pluralizálása életre hívta a nem-állami fenntartókat integráló *Alapítványi és Magániskolák Egyesületét* (AME). Az alapítók egyike, *Horn György* *Iskolaszövetség* néven is alapított egyesületet, a délkeleti végeken *Gáspár László* utolsó erejével még létrehozta a *Kemény Gábor Iskolaszövetséget*. Hasonló névvel

¹ Az Új Pedagógiai Szemle 2016/1–2-es számában közreadta a pedagógusmozgalmak krónikáját a miskolci Herman Ottó Gimnázium elhíresült levelétől az esernyős nagy demonstrációig. Egy hibás adatra figyeltem fel: az összeállító 2016 februárjára datálta – s az új mozgalmak kontextusába helyezte – a HAT és a demokratikus pártok programegyeztető oktatáspolitikai koncepcióját. Pedig az új mozgalmak jellegzetessége (2016 nyaráig legalábbis), hogy a politikai pártokat nem tekintik szövetségesnek; ennek megfelelően a fent jelzett találkozóra 3 évvel korábban, 2013-ban került sor. (Tévedésünket a lap következő számában jeleztük, és a honlapon már javítottuk a hibát – a Szerk.) Ennek a korrekciónak a jegyében kerül sor ebben a cikkben az „előtörténetet” vázlatos ismertetésére is egy résztvevő-szemtanú összeállításában, lejegyzésében.

több regionális egyesülés is működött, főleg a keleti országrészben, melyek közül a *Rétközi Iskolaszövetség* volt talán a legjellegesebb. A Magyar Tehetséggondozók Társasága a szegedi tehetséggondozók Farkas Katalin alapította szegedi alapítványából (Tehetségekért Alapítvány) nőtt ki – később Gefferth Éva, Czeizel Endre, Báthory Zoltán, ma Balogh László elnökletével áll helyt a szakmában. *Loránd Ferenc* pedig megszervezte a ma már nem működő *Az Iskolai Esélyegyenlőségért Egyesületet*. A kazincbarcikai „Hasznosidő Központ” (ma Don Bosco Otthon) akkori igazgatója, Lukács Barnabás lett az elnöke.

Azután tovább tagolódott a szakma. Szakértők, tanácsadók, további tantárgyak szakemberei (földrajztanárok, fizikatanárok, kémiatanárok, számítástechnika-tanárok, táncpedagógusok, tanítók, zenepedagógusok, médiatanárok, etikatanárok, filozófiatanárok, gyógyepedagógusok, fejlesztőpedagógusok, nevelési tanácsadók stb.) tömörültek egyesületbe, képviselendő szakmai érdekeiket. Így a '90-es évek első felében zajló NAT-vitákban már számos szerveződés hallatta a hangját. A gyermekvédők nemzetközi szervezet, a FICE² védelme alá rendeződtek. Azután iskolatípusok, iskolavezetők hozták létre az intézménytípusnak megfelelő egyesületeket. A népművelők egyesületéről leváltak és önálló egyesületet szerveztek az ÁMK-k (Általános Művelődési Központok) szakemberei. Egyesületet alkottak az osztályfőnökök is. A kisgyermek neveléséért is több szervezet vállalt felelősséget, a

így a '90-es évek első felében zajló NAT-vitákban már számos szerveződés hallatta a hangját

legtekintélyesebb a MOE (*Magyar Óvodapedagógiai Egyesület*) volt.

A '90-es évtized előrehaladtával nemzeti, keresztény arculatot vállaló egyesületek is létrejöttek. Ezek később felekezetek szerint is tagozódtak.

Eközben a szakszervezetek is „osztódtak”: a *Tudományos Dolgozók Szakszervezetének* harcos, szabadságharcos kiállításának mintáját követve létrejött a *Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete* (PDSZ), azóta is vitában a „hagyományos” Pedagógusok

Szakszervezetével, miközben ágazati érdekvédelmi szervezetek is működésbe léptek. Voltak kísérletek kamarák létrehozására is, ám ezt a formációt törvény nem legitimálta.

Emeljük ki a témánk szempontjából fontos szerveződést, a *Vekery Tamás* kezdeményezte *Tanszabadság Társaságot*, illetve az ide kapcsolódó *Európai Fórum a Tanulás Szabadságáért* egyesületet.

E szervezetek működése hullámzott; függött az állami támogatás mértékétől, de az állami odafigyelés politikai ciklusoktól nem független hullámmzásától is. A NAT reformjának háttéréként hozta létre *Báthory Zoltán* az *Eötvös József Szabadelvű Pedagógiai Társaságot* (mely nem tévesztendő össze a korábban létrehozott *Eötvös József Cigány–Magyar Pedagógiai Társasággal*).

Mindenesetre több mint 100 szervezetet tart számon ma is az EMMI „lobbylistája”; jogszabályalkotásnál ők kapják – igaz, egyre ritkábban – véleményezésre a tervezeteket.

² A FICE (International Federation of Educative Communities, illetve a betűszót feloldó francia elnevezés szerint *Federation Internationale des Communautés Educatives*) az UNESCO támogatásával 1948-ban alapított nemzetközi szervezet. Hazai tagszervezete, a Nevelő Otthonok Nemzetközi Szövetsége Magyarországi Egyesülete 1989-ben, 26 intézmény csatlakozásával alakult meg.

2010 nem csupán az oktatáspolitikai történetében volt mérföldkő, de a szervezetek működésében, tevékenységében is.

A 2011. évi ősz volt a stratégiaaváltás éve.

A kormányzat közzétette az új törvény tervezetét. Ez egyébként a civil szerveződések is érintette, hiszen ebben jelent meg a nagy korporáció, a kötelező tagsággal járó, jóformán kizárólagos tárgyalópartnerként megjelenített *Nemzeti Pedagógus Kar* terve. De a törvény más, tartalmi elemei is kihívást jelentettek a szervezett pedagógusok számára.

Így 2011. november 11-én a *Kossuth Klubban* megalakult a *Hálózat a Tanszabadságért* (HAT). Programjában ugyan a törvénytervezet több pontjával szemben fogalmazott meg kritikát, de elnevezésében tudatosan utalt a *Vekerdy Tamás* szervezte elődegyesület nevére.

Ám szervezetét illetően „hálózattá” nyilvánította magát. Az alakuló ülés dokumentumai szerint³ képviseltette magát a Magyartanárok Egyesülete, az Equity – Méltányos Közoktatásért Egyesület, az AME, az MPT, a TTE, Az ESHA Hungary,⁴ a PDSZ, illetve magánszemélyek. Az alakuló ülésen a PSZ (*Pedagógusok Szakszervezete*) képviselője is jelen volt, ám elnökségi felhatalmazás hiányára hivatkozva az alapító nyilatkozatot nem írták alá. Igen aktívan közreműködött viszont, ahogyan az előzetes szervezkedésben is, a *Szülői*

Hálózat nevű csoport, melynek tagjai jeles művész-értelmiségiek voltak, ám a HAT létrejötte után nem sokkal visszavonultak a közéletből. A hálózatnak hamar megnőtt

az ázsiója, a csatlakozók száma hirtelen 300 fölé nőtt. Az alapítók egyet-értettek a törvénytervezet kíméletlen kritikájában; vita közöttük azon folyt, hogy kritikájukat – az egyenlő távolság elvét gya-

korolva – hasonló intenzitással terjesztik-e ki a '93-as törvény elemzésére is.

A HAT megpróbált ellenállni a tengerárnak, és a kétharmados kormánypárti többségű parlament épülete elé szervezett folyamatos figyelemfelhívó demonstrációkat. Ez volt a *Fogadóóra*. A hatóságok az állandó sátorozást nem engedélyezték, így hóban-fagyban, nap mint nap kiálltak a tér közepére zászlóikkal a HAT-aktivisták, és a járőrelőket próbálták a törvény elleni fel-

lépésre szólítani. (Valljuk meg őszintén, a belváros kutyasétáltató úriasszonyai nem kifejezetten erre az agitációra vártak...) A Fogadóóra makacs kiállása mégis növelte a hálózat népszerűségét, felfigyelt rá a sajtó, sikerült fontos szemléket nyilvános meg-

szólalásra bírni a téren, a hálózat vezető tagjainak elemzései pedig rendre napvilágot láttak. Harcomdorkeresőben próbálkozott a Hálózat más módszerekkel is. Ebből a 2011. decemberi flashmob emelkedett ki, melyet a Mammot üzletházban szerveztek meg csúcsgalomban idején, transzparenssekkel, maszkokkal.⁵

elnevezésében tudatosan utalt a Vekerdy Tamás szervezte elődegyesület nevére

a kétharmados kormánypárti többségű parlament épülete elé szervezett folyamatos figyelemfelhívó demonstrációkat

³ <http://www.tanszabadsag.hu/blog/alapito-nyilatkozat-teljes/> (2016. 11. 10.)

⁴ Az európai iskolaigazgatókat tömörítő European School Heads Association magyarországi szervezete

⁵ Az eseményen készült fotók itt láthatók: https://www.facebook.com/HAT-H%C3%A1ll%C3%B3zat-a-Tanszabads%C3%A1g%C3%A9rt-295461507140386/photos/?tab=album&album_id=319341908085679 (2016. 11. 10.)

A törvény december 19-én elfogadtatott. Az LMP az elfogadás éjszakájára szervezett egy viszonylag népes demonstrációt a Kossuth térre – a HAT nevében, régi küzdelmeket idézve, a törvény ellen tiltakozva *Miklósi László*, a TTE elnöke beszélt.

Mi történt ezután? A HAT csatlakozott minden megmozduláshoz, a PSZ próbálkozott többször is harcba hívni az iskoláügy érdekében jelentős társadalmi csoportokat, főként a Szalay utcai minisztériumi épület elé. Pedagógusnapra is mintegy 5000 ember gyűlt össze.

A HAT további akciókat szervezett: beadványok, nyilatkozatok, apró gesztusok következtek: bizonyítványosztás, krétaadományozás a minisztériumnak, tiltakozás a *Janikovszky Éva Általános Iskola és Gimnázium*, később a kaposvári *Toldi Lakótelepi Gimnázium és Általános Iskola* és más intézmények bezárása ellen a Duna-parton, majd szeptember elsején emléktábla kihelyezése a megszűnt intézmények kapujára, „Itt demokratikus iskola működött” szöveggel. (A *Budai Középiszkola* kapuján ez a tábla napokig kint is maradt). Ezek az akciók jelezték a HAT létét, de az alapvető tevékenység online üzemmódban folytatódott. Ennek megfelelően megindult a 300-as létszámú közösség erőzója is.

Erre válaszolt *Lázár Júlia* tanár, műfordító a *Hívatlanul Hálózat* létrehozásával. Erőteljesebb hangot, több akciót ígért. A *Hívatlanul* ma is jelen van az utcákon,

emellett sikeres tematikus összejöveleket szervez más civil szervezetekkel együttműködve.⁶

A 2012. január 2-i, Operaház előtti nagy erejű tömegdemonstráción ott voltak a hálózatok. A hálózatosodást mások is követték: 2012. februárban létrejött a *Hallgatói Hálózat* (HaHa), mely intézményfog-

lalási kísérleteivel hívta fel magára a figyelmet.⁷ 2013. évi „székházfoglalási” akciójukat (melyben az azóta elhunyt aktivista *Rózsa Milán* is részt vett), a kormánypárti média *Soros György* által pénzelt, *Bajnai Gordon* által támogatott akciónak minősítette,⁸ míg más hír-

csatornák *Gyurcsány Ferenc*, illetve az LMP háttérszerepét emlegették.⁹ 2013 márciusában nagy lendülettel vett részt a HaHa az alkotmánymódosítás elleni tömegdemonstrációban, azután mintha kifulladt volna. Az egyetemfoglalások idején MSZP-kezdeményezésre szerveződött Éhségmenettel egy időben tartottak demonstrációt, de az együttműködésről hallani sem akartak; a két harag nem találkozott. Sőt, a HaHa a HAT-tal sem kívánt barátkozni, mert a HAT ez időben kereste a demokratikus (értsd: ellenzéki) pártokkal való közös fellépés lehetőségeit.

2014-ben létrejött a HaHa „kistestvére”, a középiszkolások hálózata (KIHA). 2013. január 19-ét, az *I. Országos Középiszkolai Fórumot* tekintették az alakulás eseményének. A *Baross Gábor szakkollégiumban* tartott fórumon, a sajtó tudósítása szerint,¹⁰ a részt vevő mintegy száz-százöt-

tiltakozás a Janikovszky Éva Általános Iskola és Gimnázium, később a kaposvári Toldi Lakótelepi Gimnázium és Általános Iskola és más intézmények bezárása ellen

⁶ A Hívatlanul által szervezett Gyermekvédelmi Fórum teljes videóanyaga itt található: <https://www.youtube.com/watch?v=7rJoUcPua6Q> (2016. 11. 13.)

⁷ A hazai hallgatói mozgalmak, így a HaHa tevékenységének részletes elemzése: Gerő Márton és Susányszky Pál (2014): Hallgatói mozgalmak és felsőoktatási politika. *Educatio* 23. 1. sz.

⁸ <http://pestisracok.hu/haha-reinkarnalodott-tegnap-szekhazostromnal/> (2016. 11. 13.)

⁹ <http://mno.hu/belfold/a-civilek-szekhazfoglalasa-csak-a-kezdet-1143373> (2016. 11. 13.)

ven diák arról is határozott, hogy a KIHA „a pártokon kívül minden demokratikus szervezettel együttműködik.” A vidéki és fővárosi diákok döntöttek még arról, hogy csatlakoznak a Hallgatói

Hálózat azon ultimátumához, amelyet a szerveződés korábbi követelései kapcsán február 8-i határidővel a kormányhoz intézett. A diákok elé eredetileg egy

11 pontos nyilatkozatot is terjesztettek, de végül ebből csak 3 pontot fogadtak el. Ezek szerint követelik a felsőoktatás átfogó reformját és azt, hogy a felsőoktatásban történő változásokat felmenő rendszerben vezessék be. Követelik továbbá, hogy állítsák vissza legalább a 2011-es felvételi keretszámokat, és biztosítsák a pénzügyi hátteret. Követelik a közoktatás átfogó reformját is, és a tankötelezettség 18 éves korig történő visszaállítását.

Ezt követően a többi pont megtárgyalása helyett hosszas, ellentmondásokkal teli vita alakult ki, és a folyamatosan fogyatkozó létszámú résztvevők arra jutottak, hogy a Facebookon külön oldalt hoznak létre, ott beszélnek részletesen a követeléseiket.

A felszólaló pécsi és szegedi középiskolások a korábbi tiltakozó akcióikat felidézve többek között azt hangoztatták: ők a jövő, és az összefogásban rejlik az igazi erő. Közölték, eljött az idő, hogy egységesen felemeljék a hangjukat, és békésen, határozottan elmondják: nem akarnak „Egyenfalván, egyenruhában masírozva egyeniskolákba” járni. *Piróth Kinga* a fővárosi szervezők

nevében azt mondta: alapvető céljuk, hogy középiskolai közösségeket, az intézményeket összefogó szervezetet hozzanak létre.

Úgy érzik, jelen pillanatban Magyarországon az oktatásügy sok sebből vérzik. A rendezvényen megjelent *Mendrey László*, a *Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének* elnöke és a Hallgatói Hálózat több tagja is.

E korosztálynak erőteljesebb, a mozgalmakhoz sikeresebben integrálódó hajtása a *Független Diákparlament*,¹¹ mely bázisalapú szerveződésével szélesebb legitimitást szerzett magának. Saját kezdeményezései mellett jelen vannak a fontosabb megmozdulásokon is. 2016. évi belső választásaikra 10 000-re kívánják növelni választóik létszámát.

2012. február 17-én adott hírt megalkulásáról az OHA, a magyar egyetemi oktatók kezdeményezésére megalakult *Oktatói Hálózat*. „Kezdeményezésünket az új felsőoktatási törvény és a felsőoktatás működését érintő kormányzati intézkedések miatti aggodalom szülte. Fő célunk a magyar felsőoktatás demokratikus

megújítása, értékeinek megőrzése. Alapértéknek tartjuk a felsőoktatási intézmények autonómiáját, az oktatás és kutatás szabadságát.”

A hálózatok integrációját és társadalmi elismertségét szolgálta, hogy rendre megjelentek a nagyobb demonstrációkon, szót kértek és kaptak. Beszélgetőtársak voltak

nem akarnak „Egyenfalván, egyenruhában masírozva egyeniskolákba” járni

tizenhat szakmai szervezet együttműködésre hívta azokat a szakembereket és laikusokat, akik a közoktatási rendszer modernizációjáért tenni kívánnak

¹⁰ <http://mno.hu/belfold/letrejott-a-kiha-1132375> (2016. 11. 13.)

¹¹ <http://diakparlament.hu/>

a Szabadság téri „emlékműves” tiltakozó csoportok¹² körében is.

Az *Agóra Oktatási Kerekasztal* 2012. márciusában alakult meg, miután a *Hálózat a Tanszabadságért* kezdeményezésére tizenhat szakmai szervezet együttműködésre hívta azokat a szakembereket és laikusokat, akik a közoktatási rendszer modernizációjáért tenni kívánnak.¹³ Az Agóra nem kevesebbet vállalt, mint hogy olyan integráló oktatáspolitikai programot hoz létre, melyet a választási győzelemre (!) készülő demokratikus pártok is vállalhatnak. Hosszú vitákon alakult ki az Agóra ügyrendje. A résztvevők „jobbra” zártak, azaz a Jobbik érdeklődését nem voltak hajlandók elfogadni, és bonyolult szabályok vigyázták mondatról mondatra a megszülető szöveg demokratikus döntésre alapozott voltát.

A deklarált cél az volt, hogy lehetőség nyíljon a magyarországi oktatásra vonatkozó legkülönbözőbb álláspontok, vélemények, nézetek kifejtésére, és ezek egyeztetése eredményeként létrejöjjön egy, a szükséges pontokon a megoldások eltérő változatait felvonultató, nagy és sokoldalú támogatottságot élvező szakmai dokumentum, oktatáspolitikai

koncepció. A felhívás hatására több mint kétszáz tag regisztrált az Agórába, akik többsége a munka valamelyik szakaszában részt vett a vitákban, a dokumentumok létrehozásában. A tagok a közoktatásban érintettek széles spektrumát képviselték, a szülőktől az óvodapedagógusokon, általános, közép- és szakiskolai tanárokon, szakoktatókon, pszichopedagógusokon, iskolaigazgatókon, a

tanárképzésben dolgozókon, tankönyves szakembereken át oktatáspolitikusokig, neveléstudományi kutatókig. Ehhez társult a 2000 főt meghaladó létszámú Facebook-csoport. Az Agóra létrehozóinak és tagjainak meggyőződése, hogy „*Magyarországnak hosszú távon működőképes, a politikai választások viharainak nem kitétt, stabil alapelveket tartalmazó, a politikai erők által elfogadott oktatáspolitikai stratégiára van szüksége*”.¹⁴

Az Agóra létevel demonstrálni kívánták, hogy az oktatáspolitikai nem egy politikai elit belső ügye: lehetséges széles társadalmi párbeszédben érvényes elképzeléseket megfogalmazni és ezeknek bizalmi elven épülő támogatást szerezni; a széles értelemben vett szakmánk képes és hajlandó a konstruktív gondolkodásra. Ennek megfelelően,

lehetőség nyíljon a magyarországi oktatásra vonatkozó legkülönbözőbb álláspontok, vélemények, nézetek kifejtésére

demonstrálni kívánták, hogy az oktatáspolitikai nem egy politikai elit belső ügye

¹² A Szabadság téren álló, német megszállás áldozataira emlékező emlékmű ellen tiltakozó civil mozgalom keretében a tiltakozók folyamatosan jelen vannak, és közösségi programokat, beszélgetéseket szerveznek a téren.

¹³ Az Agóra indulásánál a következő szervezetek voltak jelen: A Kisgyermek című szakmai folyóirat, Alapítványi és Magániskolák Egyesülete, Demokratikus Nevelésért és Tanulásért Egyesület, Equity – Méltányos Közoktatásért Egyesület, ESHA Hungary, Hálózat a Tanszabadságért, Kispesti Waldorf Iskola, Kollégiumi Szövetség, Magyar Pedagógiai Társaság, Magyar Szakképzési Társaság, Magyar tanárok Egyesülete, Nyelviskolák Szakmai Egyesülete, Nyelvtudásért – Országos Nyelvoktatási és Nyelvvizsgáztatási Szakmai Egyesület, Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete, Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete, Pedagógusok Szakszervezete, Szülői Hálózat, Tanárképzők Szövetsége, Taní-tani Online – Nyitott pedagógiai blog, Történelemtanárok Egylete.

¹⁴ Lásd Az Agóra Oktatási Kerekasztal záródokumentuma: <http://docplayer.hu/3105090-Az-agera-oktatasi-kerekasztal-zarodokumentuma.html> (2016. 11. 10.)

az Agóra plénuma részletes viták után úgy döntött, hogy nyitott diskurzusok során, a tagság minél szélesebb körének részvételével létrehoz egy elemzéseket és ajánlásokat tartalmazó dokumentumot, mellyel 2013 őszén „megkínálja a választásokra készülők – politikaiprogram-alkotók – demokratikus pártokat”. Az üzenetben egyfelől a „szakma” álláspontját, másfelől a minél szélesebb társadalmi konszenzust kívánta az Agóra hangsúlyozni.

Szinte a teljes tagság aktívan részt vett egy módszertanilag alaposan végiggondolt, a valódi demokratikus részvételt biztosító munkafolyamat során annak a tematikának a kidolgozásában, amely a későbbi munka alapját képezte.

Hasonló módszerrel határozta meg az Agóra által legfontosabbnak tartott értékeket, amelyek egyrészt a további munka során iránymutatóul szolgáltak, másrészt azt a minimumot fejezték ki, amely különféle együttműködésekben feltételül szabható.

A tematika egyes elemeinek kidolgozására munkacsoportok jöttek létre.

A tagság a következő tématerületek kidolgozásában egyezett meg:

1. Elvárt, kívánatos nevelési-oktatási eredmények
2. Jó kormányzás
3. Tartalmi szabályozás
4. Intézményi minőségirányítás és rendszerszintű minőségértékelés
5. Pedagógusok és a közoktatás további szakmai szereplői
6. Szakképzés a közoktatásban, a közoktatás és a munka világa

7. Méltányosság
8. Fejlesztéspolitikai, értékmegőrzés és modernizáció
9. Együttműködés, tudás- és tapasztalatszerzés a közoktatásban érintett csoportok között
10. Diákszerep, diákrészvétel, netgeneráció
11. A közoktatás és a munka világa: életút-támogató pályaorientáció
12. Iskolaszervezet

A tematika sajátos logikát tükröz, amely eltér a hagyományos oktatáspolitikai dokumentumok algoritmusától. Kifejezésre jut benne az Agóra tagjainak (szakembereknek és laikus érdeklődőknek) gondolkodásmódja. Az Agóra vállalta ezt a struktúrát, mert úgy vélte, hogy ez a tematizálás tükrözi a

pedagógiai „mikrofolyamatokban” helytálló, feszültségeket és fejlesztendő területeket észlelő érintettek problématerképét. Ezt a tematizálást az elkészült dokumentumban mint lehetséges probléma- és feladatstruktúrát ajánlják fel mindazoknak, akik professzionális politikusként oktatáspolitikai programot készítenek. Ez a tematika útbaigazító lehet, hogy az oktatáspolitikai lépések milyen támogatásra számíthatnak.

A munkacsoportok különböző intenzitással és különböző mértékű nyilvánosság mellett dolgoztak, és munkájuk eredményeképp az Agórában egyesült tudást tükröző részdokumentumok születtek, melyekre alapozva az Agóra koordinációs bizottsága úgy döntött, hogy *Oktatáspolitikai alapvetések*¹⁵ címmel, egységes koncepcióként adja közre eredményeit: az Agóra-értékeket, az oktatáspolitikai

a tematizálás tükrözi a pedagógiai „mikrofolyamatokban” helytálló, feszültségeket és fejlesztendő területeket észlelő érintettek problématerképét

¹⁵ Agóra Oktatási Kerekasztal (2013, szerk.): *Oktatáspolitikai alapvetések*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/12600/12613/12613.pdf> (2016. 11. 10.)

részletes témalistájának bemutatását és a téziseket (oktatáspolitikai javaslatokat), valamint szerzőik nevével közlésezi az önmagukban is komoly értéket képviselő műhelytanulmányokat. Ezt a tudást kínálta fel az Agóra Oktatási Kerekasztal az oktatáspolitikáról gondolkodó politikai erőknek, illetve az oktatáspolitikai iránt érdeklődő pedagógusoknak, szülőknek, a társzszakmák képviselőinek.

Az Agóra küldetését az adott pillanatban teljesítette. Adott infrastruktúra, nyilvánossági viszonyok és társadalmi-politikai helyzet közepette az Agórában egyesült tudás és akarat ennyivel volt képes hozzájárulni ahhoz, hogy

- érvényes (valódi szükségletekre valódi válaszokat kínáló) oktatáspolitikai jusson esélyhez,
- a „politikai elit” és a közoktatási intézmények mindennapi világa közötti átjárás elve fokozottabban megnyilvánuljon,
- a társadalmi-szakmai kontroll elve egyre erőteljesebben érvényesüljön.

A tényekhez hozzátartozik, hogy a heti rendszerességgel száz főt is megmozgató ülésezéseken kifáradtak a munkacsoportok, a végső szöveg megalkotásán és nyilvánosságra hozatalán már csak tucatnyi szakember dolgozott. (Ez a munka minőségéből nem von le semmit; az Agóra konszenzuskereső tevékenysége példamutató volt, de be kell látni, hogy a közéletet nem dinamizálta az oktatásügy iránt.) Kísérlet történt az eredmények vidéki bemutatására is: Debrecen, Eger és Tata volt fogadóképz tematikus beszélgetésre.

2014 tavaszán a közoktatás civil mozgalmi újra erőteljes

megszólalásokkal jelentkeztek. Egyesítették erőiket a hálózatok: a koordináció jegyében létrejött a humán szolgáltató szakmák törekvéseit integráló, szervezetként is bejegyzett *Humán Platform*. Ennek ernyője alatt jelentek meg március 15-én a hálózatok képviselői, és az évforduló tartalmát megidéző jelszavakkal járultak hozzá a tiltakozáshoz.

Legyen béke, szabadság és egyetértés!

1. Szabad és független oktatás! 2. Forrásokat a minőségi oktatáshoz! 3. Jövőt az ifjúságnak! 4. Szakszerűséget! 5. A tudás megbecsülését!

Mit kíván a HAT a nemzetnek?

1. Kívánjuk az oktatás és nevelés szabadságát, a politikai és világnézeti befolyás megszüntetését.
2. A társadalomnak felelős, nyitottan működő oktatási minisztériumot Budapesten.
3. A diákokkal, a szülőkkel és a pedagógusokkal párbeszédet folytató, véleményüket figyelembe vevő önkormányzatokat, kormányt és Országgyűlést.
4. Azonos jogokat, kötelezettségeket, egyenlő elbírálást és finanszírozást az állami, önkormányzati, egyházi, alapítványi és magániskoláknak és óvodáknak.
5. Együttműködést a szakmai szakszervezetekkel, elvett jogaik visszaadását. Jogot mindenfajta szerveződéshez.
6. Világnézetiileg semleges iskolaválasztás lehetőségét, színvonalas oktatást, nevelést mindenkinek.
7. A feudális viszonyok megszüntetését. Az iskolák és óvodák szakmai önrendelkezésének visszaállítását, a fenntartó és az igazgató ne lehessen élet és halál ura.
8. Méltányosságot, egyenlő esélyeket és az elkülönítés megszüntetését az oktatásban és a nevelésben.
9. Költsünk többet az iskolákra és az óvodákra, csináljunk az oktatásból/nevelésből húzóágazatot.
10. A gyermekek érdekei álljanak mindenek felett. Legyen a magyar óvoda és iskola befogadó – tekintet nélkül a gyermekek családi, kulturális, nemzetiségi, vallási hátterére.
11. A szabad szakmai és civil véleménynyilvánítás valódi lehetőségét.
12. Uniót Európával az oktatásban-nevelésben is.

Esélyegyenlőség, tanszabadság, együttműködés!

Hálózat a tanszabadságért – HAT

Március 24-én *Vádirat* címmel tartottak nagyobb sajtótájékoztatót. Nyilvánosságra hozták a hálózatok által közösen készített *Vádirat a kormány oktatáspolitikája ellen*¹⁶ című dokumentumot, amely az Orbán-kormány köz- és felsőoktatásra vonatkozó, 2010 és 2014 között hozott intézkedéseinek hatásait tárgyalta 12 pontban.

A fő vádpontok:

1. a magyar oktatási rendszer egészének elsorvasztása,
2. az oktatás területén végrehajtott minőségrombolás, versenyképességünk lerontása,
3. az intézményi autonómiák felszámolása, a politikai célú közponosítás,
4. az oktatási stratégia szakszerűtlensége és a kaotikus oktatásirányítás,
5. a társadalmi párbeszéd mellőzése,
6. az oktatás egész rendszerének átideologizálása,
7. jogtalan előnyök és monopóliumok adományozása, a verseny felszámolása,
8. a tudás és a szakértelem lejáratása,
9. a pedagógusok és a kritikai értelmiség megalázására tett kísérletek,
10. jogkorlátozó és a jobbiztonságot veszélyeztető intézkedések,
11. a társadalmi felemelkedés lehetőségeinek eltorlaszolása,

a nyílt levélhez
csatlakozókból létrejött a
Tanítanék Mozgalom

12. a magyar nemzet jövőjének aláásása.

A 2014/15-ös tanév is gyakran csalta az utcára a tiltakozókat. Ott voltak a József Nádor téren az októberi netadó elleni tüntetéseken a pedagógus-hálózatok is. Kiemelkedik a 2014. november 17-i *Közfelháborodás napja* a Kossuth téren. Itt szólalt meg először igen hatásosan a későbbi pedagógusdemonstrációk szónoka, *Nagy Emília*, a budapesti *Leövey Klára Gimnázium* tanára.¹⁷

2015 áprilisában, *Sándor Mária* első fellépéseit követően és ezekhez csatlakozva fekete szalag viselésére szólítottak fel a pedagógus-hálózatokhoz tartozó szervezetek.

2015 nyarán az OHA szervezett a Kossuth téren látványos tiltakozást. Ez volt a *Halotti torna*,¹⁸ ahol a szimbolikus focimeccsen, a „lejtős pályán” a kormány csapata letarolta az értelmiségiek válogatotját.

2016 januárjában azután új hangon szólaltak meg a miskolci „Hermanosok”,¹⁹ és a nyílt levélhez csatlakozókból létrejött a Tanítanék Mozgalom²⁰ – többek mellett a budapesti Teleki Blanka Gimnázium és a Kölcsey Ferenc Gimnázium kiemelkedő tanárszemélyiségeinek aktivitása nyomán. A mozgalom mögé felsorakozott a 2016. február 16-án a budapesti *Alternatív Közgazdasági Gimnázium* által biztosított helyszínen, 45 szervezet csatlakozásával létrehozott *Civil Közoktatási Platform*. Az

¹⁶ A teljes anyag itt olvasható: http://www.tanzabadsag.hu/blog/wp-content/uploads/2014/03/V%C3%A1dirat_HAT_HI_OHA_vegso6pdf.pdf (2016. 11. 10.)

¹⁷ Nagy Emília 2015. március 15-én, az Új magyar köztársaságot! című demonstráción elhangzott beszéde itt olvasható: <http://oktatoihalozat.hu/tag/nagy-emilia/> (2016. 11. 08.)

¹⁸ A rendezvény sajtóvisszhangjából itt található válogatás: <http://oktatoihalozat.hu/tag/halotti-torna/> (2016. 11. 10.)

¹⁹ A nyílt levél eredeti közlése itt található: <http://www.boon.hu/nyilt-level-a-herman-otto-gimnaziumbol/2982948> (2016. 11. 10.)

²⁰ A nyílt levélhez 35791 magánszemély és 958 intézmény csatlakozott <http://tanitanek.azurewebsites.net/Herman/Csatlakozok> (2016. 11. 10.)

alakuló ülésen, a sajtó tudósítása szerint,²¹ Radó Péter oktatáskutató, az ülés levezető elnöke a kormány által kezdeményezett köznevelési kerekasztalra utalva kiemelte, a platform új kezdeményezés, nem alternatív kerekasztal. Célja, hogy a résztvevők megvitassák, hogyan tudják az elindult folyamatokat továbbfejteni, és megfelelő támogatást nyújtani a különböző kezdeményezéseknek és törekvéseknek.

Azt javasolta, induljanak ki abból, hogy mindenki tisztában van a közoktatás problémáival, és inkább a közeljövő operatív teendőire koncentráljanak, végül pedig jussanak el egy közös követeléslistához. Hangsúlyozta, nem szeretné, ha „panasz-nappá” alakulna az ülés.

A jelen lévő szervezeteket Radó Péter három csoportba sorolta: tiltakozó mozgalmak, szakmai szervezetek és szakszervezetek. Közülük kettőt emelt ki, a közoktatás rendszerével szemben kritikus *Tanítanék mozgalmat* és a szakszervezetek sztrájkbizottságát, és azt mondta, akkor lesz sikeres a találkozó, ha biztosítani tudják nekik a megfelelő támogatást.

Pilz Olivér, a közoktatás problémáiról nyílt levelet megfogalmazó miskolci Herman Ottó Gimnázium közalkalmazotti tanácsának elnöke azt mondta, új közoktatási rendszert kellene létrehozni, új közoktatási törvényre van szükség, és a Nemzeti alaptantervhez is hozzá kellene nyúlni. Az ülésen megjelent *Galló Istvánné*, a *Pedagógusok Szakszervezetének* elnöke is.

A további történések már ismertek az Új Pedagógiai Szemle olvasói előtt. Az „előtörténet” szereplői, a HAT, a Hivatlanul és az OHA a saját fórumain, és szavazások során kialakított döntései nyomán a más okokból (is) szerveződő tüntetéseken kívánta az oktatás helyzetét ismertetni, és az országra, a magyar állampolgárookra váró jövőt mint az oktatásügy függvényét bemutatni. Az oktatási szervezetek sikere, hogy ez sikerült, és az oktatás jövője közüggé vált. Ebben a sajtó egy része segítőkész volt, és az oktatás különböző képviselőivel készült interjúk országos visszhangot keltettek. Úgy vélem: e küzdelmes hat esztendő tanulságai, tapasztalatai jelennek meg és integrálódnak a „Tanítanék” mozgalom energiáiban.

²¹ <http://www.edupress.hu/index.php/kozneveles/261-civil-kozoktatasi-platform-neven-alakult-forum> (2016. 11. 10.)

A Kárpátok gerincén – Az Uzsokihágónál találtunk rá az első áfonyásra. Hamar rájöttünk, hogy a medve módszerével – szájjal legelve – tudjuk a leghatékonyabban leszedni a finom csemegét





GERGELY FERENC

Vállvetve a szabadságért

Tanárok és tanítványok az 1956-os forradalom és szabadságharc idején¹

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGALÓ

A magyar '56-ról nem lehet érdemben beszélni az ifjúság szerepének, tevékenységének bemutatása nélkül. Hiszen a szegedi egyetemisták 16 pontja volt az a kis tűz, amivel a pesti műszaki egyetemisták október 23-án lángba borították a fővárost, felkelést robbantva ki, s fegyveres kamaszok meghökkentő számban vannak majd azok soraiban, akik fegyverrel szállnak szembe a szabadságot letipró szovjet hadsereggel. Mi ebben a tanulmányban a fiatalokat tanáraikkal, nevelőikkel együtt vesszük számba, elsősorban a középiskolai korosztályt, erről esett eddig kevesebb szó, hiszen sokszor egy-egy iskola a helyszíne a forradalom eseményeinek, tanárokkal és tanítványaikkal együtt. Ahogy a tanárok közül sokan maguk is, különösen vidéken, a forradalom közszereplőivé, vagy éppen helyi főszereplőivé válnak. Zajlott az élő történelemóra. Tanulmányunkban ennek a drámai, sokszor tragikus történetnek az összefüggéseit szeretnénk megmutatni, felidézve egy-egy jelenetet, érzékeltetve azt a sajátos dinamikát, ami ennek a két társadalmi csoportnak a forradalom alatti mozgását jellemzi. Egészen a végkifejletig, a megtorlásokig.

Kulcsszavak: *56-os magyar forradalom, ifjúság, neveléstörténet, a vidék forradalma, ifjúsági szervezetek*

BEVEZETÉS

1956-ot az ifjúság forradalmaként emlegetik. Megdöbbentő és egyben lenyűgöző fel-

lépésük magyarázza a kortársi lelkesedést, a hozsannázó verseket és cikkeket. Ám ahogy az egész magyar társadalom vagy annak egy-egy jellegzetes csoportja, bonyolult tagoltságú volt az ifjúság is. Viszonyuk

¹ Ez a tanulmány a szerző azonos című, 2012-ben készült dokumentumgyűjteménye bevezetésének rövidített, szerkesztett változata. A dokumentumgyűjtemény az 1957–58-as megtorlások adatait, hivatali iratait, kihallgatási jegyzőkönyveit tartalmazza. Az OFI idén sikertelenül pályázott a kötet megjelenésére. A dokumentumok közül egy iskolai fegyelmi tárgyalás anyaga megjelent a *Tani-tani Online* oldalon: http://www.tani-tani.info/egy_iskolai_fegyelmi_ugy. Terveink szerint következő számainkban mi is közzéteszünk újabb részleteket a gyűjteményből. (A Szerk.)

az eseményekhez, részvételük benne ezerszínű, a lángelkű idealista felkelőtől a piszkos jellemű, haszonleső árulón keresztül a hamvas tartózkodóig. Családi viszonyaik, életútjuk beható ismerete nélkül csak szereplők, akikről részleteikben ritkán ismert cselekedeteiken keresztül alkothatunk véleményyt. Figyelmünket elsősorban a 14–18 évesekre, a középfokú oktatási intézményekben tanulókra összpontosítjuk, ezen belül is azokra a cselekményekre, amelyekben nevelőkkel együtt szerepeltek, hol kezdeményezőként, hol követőként. Óhatatlanul érinteni fogjuk a felsőfokú oktatási intézményekben tanulók és az általános iskolások tevékenységét is. Munkánkban természetesen támaszkodtunk a forradalommal foglalkozó egyre bővebb és egyre színvonalasabb szakirodalomra.² A feldolgozást jelentősen könnyíti Szakolczai Atti-

la,³ valamint a *Nagy Imre és kora* című vállalkozás ötödik kötetének szerzői csoportja, akik a vidék forradalmát és az egyes megyék, jelentős felsőfokú oktatási intézmények ifjúságának részvételét taglalják gazdag forrásbázisra építve, körültekintéssel, nem lepezve a teljességre törekvés nehézségeit sem.⁴

A TÖRTÉNELMI KERETEK

Az 1956-os őszi politikai válság idején⁵ országszerte az egyetemisták, főiskolások léptek fel kezdeményezőként. A szegedi egyetemisták sokat tettek annak érdekében, hogy a gyűléseken már körvonalazódott követelések jegyében, a DISZ monopolhelyzetének megtörése és a MEFESZ megalakítása útján, egymást kölcsönösen

² Kenedi János (1996): *Kis állambiztonsági olvasókönyv. I–II.* Magvető, Budapest; Hegedűs B. András (szerk., 1996): *1956 Kézikönyve. I–III.* 1956-os Intézet, Budapest; Varga László (szerk., 1990): *1956. A forradalom kronológiája és bibliográfiája.* 1956-os Intézet, Budapest; Donáth Péter (2008): *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből (1868–1958).* Trezor, Budapest.; Donáth Péter (2008): *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarországon (1945–1960).* Trezor, Budapest; Némethné Dikán Nóra, Szabó Róbert és Vida István (szerk., 2002–2009): *Nagy Imre és kora. Tanulmányok, forrásközlések.* I–V. kötet. Nagy Imre Alapítvány, Budapest. Mi elsősorban a III. és V. kötet anyagát hasznosítottuk. Vida István (szerk., 2007): *Diák- és ifjúsági mozgalmak 1956–1958. Forradalom – ellenállás – megtorlás. Dokumentumok.* Gondolat, Budapest. Jelentős segítséget nyújtanak a megyék és nagyobb városok '56-os történetére vonatkozó okmánytárak, amelyek közül a váci tartjuk a legsokeoldalúbbnak. Tartalmi, szerkezeti összehangolásuk még értékesebbé tehetné volna őket. Ezek már valóban tudományos igényű készült művek. Születésükre negyven évig kellett várni. A sajtótörténeti elemzés, néhány lap és a jegyzetek hiánya ellenére, már csak kényelmi okokból is, hasznos kézikönyv az '56-os fővárosi és vidéki sajtót magában foglaló két kötet (1989, 1996), melyet Izsák Lajos, Szabó József, illetve Izsák Lajos, Szabó Lajos és Szabó Róbert jegyez. Idevonható a Figyelő (Komárom-Esztergom), az Acél Akarat (Nógrád), a Fáklya (Somogy), a Szabad Battonya (Békés), a Kilátó (Miskolc) és a Nemzeti Ifjúság (Gödöllő) című lap is. Alapos sajtótörténeti kutatás feltehetően még újabb '56-os lapok nyomára bukkanhat.

³ Szakolczai Attila történész, 1992 óta az 1956-os Intézet munkatársa. Fő kutatási területe az 1956-os forradalom és szabadságharc története. Szerzőként és társszerzőként több kötetet szerkesztett, ill. írt. Pl.: Szakolczai Attila (szerk., 2006): *1956 – Nemzet és Emlékezet.* Osiris, Budapest.

⁴ Némethné Dikán Nóra, Szabó Róbert és Vida István (szerk., 2009): *Nagy Imre és kora.* V. kötet. *A budapesti egyetemisták és főiskolások 1956-ban.* Nagy Imre Alapítvány, Budapest.

⁵ *A Nevelők Lapja* 1956 tavaszán azt hangoztatta, hogy a „tanító hivatása (...) a legtisztelretelméltóbbak egyike” (1956. III. 1., 1). Mozgósított a dunai „jeges ár” elleni védekezésre, a helyreállítási munkálatokban való részvétellel. Utóbbi nem maradt visszhang nélkül, a fiatalok tömegei is dolgoztak a gátakon. Májusban a készülő új rendtartás alapelveit vitatták meg, készülődtek az új tanévre. Szóba került a pedagógusok továbbképzése, a lakáshiány, az iskolák túlszűfolttsága, a szexuális nevelés hiánya. Az MDP értelmiségi határozatával kapcsolatban a lap megállapította: „Elhagghatni könnyebb volt a pedagógusokat, mint lesz megszólaltatni” (1956. IX. 1., 1). *A Nevelők Lapjának* október 15-i, az évben az utolsó megjelent számában közölték a balatonfüredi pedagógus tudományos táborozás alkalmából kiadott nyilatkozatot: „Soha többé – olvasható a dokumentumban – semmiféle erő nem tántoríthat el bennünket az igazság, a magyar nép, a magyar gyermekek ügyének bátor szolgálatától.”

segítve, minden felsőfokú oktatási/nevelési intézményben hasonló vagy azonos irányba terelődjenek a változás erői. Ebből a munkából minden intézményben kivették a részüket a fiatalok, az oktatói kar legjava (a marxista és a katonai tanszékek előadói is), élükön sok nemzetközi hírnű professzorral. Fellépésük, első lépéseik magukkal ragadták a munkásfiatalok sokaságát, példát mutattak a középiskolásoknak, közvetlenül is segítve őket.

Nehezen vitatható, hogy ahány résztvevő, annyi '56-os emlék, annyi interpretáció, az események menete mégis szinte azonos vagy nagyon hasonló mozzanatokból állt össze. Az első volt a tájékoztató, az erőgyűjtés, az erőviszonyok felmérése és a teendők, legalábbis az első lépések megvitatása, eldöntése. Mindez az „alvó” településekre nem vonatkozik. Magánlakásokban, borospincékben néhányan meghányták-vetették a helyzetet, megállapodtak a tennivalókban, elosztották a feladatokat, listákat állítottak össze a megbízható és a feladatok elvégzésére politikailag, szalmailag, emberileg alkalmas polgárokról, pontokba foglalták a kívánásokat, „követeléseket”. Ezt követte általában egy propagandacélú felvonulás antikommunista, szovjetellenes jelszavakkal, Kossuth-nótákkal, esetenként rezesbandával vagy cigányzenekarral. A felvonulók, köztük számos kirendelt vagy önként csatlakozott iskolás a történelemből kívántak erőt meríteni: történelmi emlékhelyeket kerestek fel, az 1848/49-es forradalom és szabadságharc emlékműveit, az első világháború áldozatainak emlékére emelt szobrokat, mintegy jelezve a nemzet fennma-

ahány résztvevő, annyi '56-os emlék, annyi interpretáció, az események menete mégis szinte azonos vagy nagyon hasonló mozzanatokból állt össze

a fiatalok békés tüntetése népfelkeléssé duzzad

radásért folyó évszázados küzdelmünkkel való azonosulásukat. Gyűjtő hatású versek (legtöbbször Petőfi Sándor *Nemzeti dal*

című költeménye, de volt, ahol a helyi szerző „doni hősokról” szóló versével kívánt hatni a felvonulókra), „izgató” beszédek hangzottak el. Különböző számú pontból álló követeléseket olvastak fel, majd a koszorúzást követően, esetenként egy másik

napon, újabb felvonulás, csoportos vagy egyéni vállalkozás nyomán megtisztították a települést a kommunista jelképektől (Rákosi, Sztálin szobrai, közintézmények táblái, vörös drapériák, zászlók, utóbiakból a köztársasági címer, a „haladó” könyvek, az úttörők jelképei és használati tárgyai), majd a szovjet megszállás szimbólumai ellen fordult a népharag.

A rádiónál eldőrdült első lövések után már nem volt visszaút, a fiatalok békés tüntetése népfelkeléssé duzzadt, amelynek képviselői hozzáfogtak a szilárdnak látszó uralmi rendszer lebontásához, szétveréséhez, egy működőképesebbnek

remélt rendszer alapjainak lerakásához.

Emlékműveket döntöttek le, katonasírokat dúltak fel. A tanácsházák, párt- és DISZ-helyiségek is a célpontok között szerepeltek, a rendőrség (a főkapitányságtól a körzeti megbízott irodájáig), az ÁVH, a Néphadsereg, a Határőrség, az Országos Pénzügyi Főparancsnokság és a Vámőrség Országos Parancsnoksága, a Légtalmai Parancsnokság képviselői, objektumaikkal együtt. Az MHSZ sem került a látókörükön kívül. A megroggyant hatalom jelképei és képviselői elleni első nagy roham során tanácsi, párt- és rendőrségi iratok, főként a begyűjtésre, a tagosításra, az adó-

zásra vonatkozó, valamint a besúgók nevét is tartalmazó ÁVH-s iratok pusztítása (égetése, szétdobálása, hazavitele, külföldre juttatása), nem egy helyen vizsgálata, elemzése volt napirenden. Ezzel párhuzamosan a helyi közösségek az eltávolított kommunista jelképek, kultusz tárgyak helyébe nemegyszer ünnepélyes szertartás (egyházi körmenet, újjászentelési ünnepség stb.) keretében visszahelyezték a pártállam által száműzött jelképeket, kultikus tárgyakat, keresztek, az elásott, pincékben rejtgetett turulmadarat az eredeti helyükre. Így kerültek vissza sok helyen az iskolákba is. A fordulat kezdeményezőinek, szervezőinek, végrehajtóinak a kommunista uralom helyi képviselőivel szembeni magatartása igen eltérő volt. A skála végpontjain a gyilkosság és a régi pozícióban történő megerősítés állt, a kettő között számtalan változattal.

Majd következtek november 4. után a fegyveres ellenállás napjai, hetei.⁶

Ilyen körülmények között vállalt szerepet vagy csupán sodródott az árral a pedagógustársadalom, kölcsönhatásban a rábízott ifjúsággal.

VILÁGÍTOTT-E A „FÁKLYA”?

A „fáklyát” a százezres nagyságrendű pedagógussereg kezébe adta a sors, a családi hagyomány meghatározó ereje, a fiatalokkal való foglalkozás szeretete, az illető sajátos tehetsége, anyagi lehetőségei.

Koruk, jellemük, vérmérsékletük, tehetségük, végzettségük, családi állapotuk, társadalmi-politikai-szakmai kapcsolataik

(kapcsolatrendszerük), világnézetük, pályáivuk és 1956. évi beosztásuk, az oktatási hierarchiában elfoglalt helyük szerint egyéneknként is különböztek. Ettől függött, hogy a „fáklyát” a magasba emelték-e, vagy minden eszközzel akadályozták a lángra lobbantását, netán a megszálló, intervenciós szovjet erőknek és hazai kiszolgálóiknak mutatták az utat.

A pedagógustársadalom az értelmiség 60%-át tette ki⁷ hivatalos forrás szerint;⁸ ennek 2%-a volt „aktív” résztvevője a felkelésnek. Ezt a kérdéskört később részletesebben is megvizsgáljuk. Most arról adunk jelzésszerű áttekintést, hogy valójában mit tettek.

Már jóval 1956. október 23. előtt jelen vannak közvetve mint nevelők-oktatók és közvetlenül mint a „körök”, anektek létrehozói, vezetői, résztvevői, a brutális diktatúra kritikusai, a szükséges teendők megfogalmazói, hirdetői. Egy kis csoportjuk 1945-től szerepet vállalt a különféle rendszerellenes illegális felnőtt és ifjúsági szervezkedésben, és ne feledjük: a családok, ifjúsági szervezetek, vallási közösségek, kortársi csoportok, valamint a hazai és kis mértékben a nemzetközi kulturális hatások mellett az oktatási rendszerben dolgozók is hozzájárultak azoknak a fiataloknak a neveléséhez, akiknek jelentős része – eltérő módon és intenzitással, de – kezdeményezőjévé, résztvevőjévé vált a diktatúra felszámolását célzó eseménysorozatnak. A fiatalok magatartásában, megnyilvánulásaiban saját pedagógiai működésük eredményeit is szemlélhették. Az ’56-os események „leosztályozták” a pedagógustársadalom emberi, szakmai munkáját. Mint ahogy a fiatalok is (a nevelőotthonoktól az ifjűmunkásszál-

⁶ Veszprémben az egyetemi század, Nagykanizsán a fegyveres kiképzésben részesülő gimnazisták, Székesfehérváron a „diákszázad”, Szolnok megyében a „fegyveres harci csoport”, a „Mecseki Láthatatlanok”, a soproni egyetemisták, a bükkői és a Szekszárd környéki ellenállók, a záhonyi és battonyai „sínfelszedők” stb. Pest megyében az átlagnál sűrűbben fordultak elő fegyveres összetűzések a szovjet megszállók és a felkelők, a civil lakosság között.

⁷ SZKL 43/f.1992. ő. e. (őrzési egység) A Vas megyei TEB (Területi Egyeztető Bizottság) 1957. november 27-i jelentése.

⁸ Uo. 1981. ő. e.

lásokon át az egyetemekig) az eddiginél hitelesebb, emberibb képet kaphattak nevelőikről, oktatóikról.⁹ A pedagógus-tanítvány függelmi viszony pillanatok, mégpedig történelmi pillanatok alatt változott meg. A „barikádokon” idősebb és fiatalabb harcosok bizonyították emberségüket, magyarságukat. Ez kitörölhetetlen nyomot hagyott (még az ellenségben is). Időtálló emberi kapcsolatok, olykor életre szóló barátságok születtek, szilárdultak meg ily módon.¹⁰

Az egyetemeken, főiskolákon már október 23. előtt körvonalazódó kezdeményezések, majd a fővárosi tömegtüntetés, amely „zúgva-bölgve törte át a gátot”, zömmel 27–28-án országshangra talált, megkezdődött az átalakulásért vívott harc. A pedagógusok a települések nagy részében, főleg ott, ahol nem volt számottevő ipari munkás, bányász, kézműiparos, részesei a helyi események előkészítésének: megbeszéléseknek, az első lépések meghatározásának, a megbízható személyek kiválasztásának, a jelöltlisták összeállításának. Nem egyszer szervezői a változás első lépését jelentő felvonulás(ok)nak, olykor a lelkes, kíváncsi, tetterre kész helyiek élén menetelve. Dobszó, a tanácsházán felszerelt hangszóró, a pedagógusok és tanítványaik által készített plakátok, röpcédulák, a lehetőség lehetőleg minden utcáján, de nemegy-

az eddiginél hitelesebb,
emberibb képet kaphattak
nevelőikről, oktatóikról

szer több községben is tartott „forradalmi processziók”, a templomok szószékeiről elhangzó ige hirdetés, a ’48-as és az első világháborús emlékműveknél, temetők hősi sírjainál elhangzó lelkesítő beszédek, a rádió és más csatornákon át érkező hírek együttesen hozták mozgásba a helyi közösségeket, vagy készítették őket visszahúzódsra. Ennek a mozgósító, szervező hullámnak gerjesztői jórészt a pedagógusok voltak.¹¹

Ők mondták – többször a megjelentek felkérésére, felszólítására – a gyűjtő hatású beszédeket, ők vagy tanítványaik, olykor szülőhelyükre hazlátogató egyetemisták szavalták a *Nemzeti dal* vagy saját verseiket. Számos helyen kezdeményezői a Nemzeti Bizottságnak, munkástanácsnak. A forrásokban névvel, tevékenységének felsorolásával, annak megítélésével együtt szereplő pedagógusok zöme titkár, tag, kisebb része elnök vagy elnökhelyettes. Delegálják őket a járási, megyei bizottságokba. Ezekben az új helyi államhatalmi szervezetekben aktívak, a közösség egészének „szellemi” irányítói. Követeléseket fogalmaztak meg, és szorgalmazták azok végrehajtását, ellenőrzését. Ezek között szerepeltek politikai, gazdasági, személyi és oktatási-nevelési kérdések egyaránt. Támogatták az egyetemisták által megfogalmazott és terjesztett

⁹ Bizonyára számosan vagyunk az országban, akik ezt személyes példájukkal tudják igazolni. Ilyen kapcsolatokat erősítő, elmélyítő esemény volt az 1956. évi jeges árvíz is.

¹⁰ *Hazádnak rendületlenül. A bajai III. Béla Gimnázium 1956-ban menekülésre kényszerült diákjainak visszaemlékezéseiből.* Összeáll., előszó, jegyz. Gergely Ferenc (1996), szerk. Kőszegvári Ferenc. Magánkiadás.

¹¹ Csak néhány példa: Szentesen 1956. október 18-án kb. ezer diák részvételével tartottak nagygyűlést, amelyen szegedi és budapesti fiatalok (utóbbiak nyilván egyetemisták lehettek) vettek részt. Tanáraik közül ketten a 23-át követő események fontos szereplői, majd a megtorlás elszenvetői lettek. Csongrádon K. Sándor szervezte az ifjúságot, és vezette a tüntetést. Nagykapornakon B. Lőrinc „állandóan a hangos híradón keresztül uszította a dolgozókat a népi demokrácia megdöntésére.” Az iskolában a gyerekekkel elégette a vörös zászlót, a nemzeti zászlóból személyesen vágta ki a Népköztársaság címerét. Az orosz könyveket elégette, a fészületet visszahelyezte régi helyére, a tanítás kezdetén és végén imádkoztatott. Kemendolláron I. Károly beszédében kijelentette: nincs többé elvtárs és kartárs, mindenki megkapja a beosztásának megfelelő rangját.

pontokat.¹² A hozzájuk eljuttatott követeléseket figyelembe vették sajtóik megfogalmazásánál is.¹³ Ezek között előkelő helyet foglalt el a kommunista funkcionáriusok, tanácsi vezetők elszámoltatása, büntetése, eltávolítása, az MDP felszámolása, a 45-ös politikai pártok újjászervezése, a „nemzeti közoktatás” helyreállítása. Utóbbi keretében az orosz nyelv és irodalom kötelező oktatásának megszüntetése („erre már többé nem lesz szükség” érveléssel), de legalábbis erős korlátozása, az alkotmánytan nevű tantárgy eltörlése, a történelemtankönyvek („hazugságot terjesztenek”) újjakkal való felváltása, a nemzeti hagyományok felélesztése, a hit- és erkölcsan kötelező oktatása, a kommunista iskolaigazgatók és kompromittálódott pedagógusok azonnali leváltása, áthelyezése, a pedagóguspályáról való eltávolítása, az úttörőmozgalom megszüntetése, relikviáinak megsemmisítése, új, pártoktól független gyermek- és ifjúsági szervezet életre hívása, a plurális ifjúságmozgalmi struktúra ismételt megalapozása.

Több helyen ünnepélyes keretek között visszahelyezték az iskolákból eltávolított fészületeket, elrendelték a kötelező misehallgatást, a tanítás előtti és utáni közös imát, néhol a „Dicsértessék...” köszöntést. Ugyanakkor megtiltották az „elvtárs”, „kartárs” megszólítást, megkövetelve he-

lyette az „úr”, „hölgyem”, „asszonyom” megszólítást.¹⁴

Tették ezt azok, akik V. István csömöri pedagógussal vallották: „két urat nem tudok szolgálni, a dicső forradalom mellé állok”. Másutt az ifjúsággal együtt hangoztatták ezt. A csurgói eseményeket összegző jelentés szerint: „A községben dolgozó pedagógusokra lehet mondani, hogy átálltak az ellenforradalom oldalára.” Többen a régen – tizenkét éve – várt szabadság beköszöntének örvendeztek, hangoztatva: végre szabadon szólhatnak, nyilvánosság előtt is. Volt, aki szenvedéseitől való megszabadulását hangoztatta, mások a visszavágás

több helyen ünnepélyes keretek között visszahelyezték az iskolákból eltávolított fészületeket

lehetőségét emelték ki. Kunhegyesen K. Albert jelentette ki: „Ismét eljött a szabadság, és most ismét szabad emberek vagyunk.” Más azt emelte ki, hogy mindez önerőből történt, a magyar nép „önmagát szabadította

fel”. Sokan méltatták az ifjúság történelemformáló fellépését, szorgalmazták bevonásukat a forradalmi bizottságok munkájába. Megérdemlik, hiszen ők voltak a bátor kezdeményezők. Volt, ahol esküvel kötelezték el magukat a változások mellett, a „forradalom” oldalán. Ennek jegyében, mint megyei, járási, városi bizottsági tagok nem kevesen, fáradságot nem kímélve járták a vidéket, tájékoztatva a még nem vagy alig mozduló települések népét a történelekről, a sürgős teendők mibenlétéről, hogyanjáról.

¹² Sajnos a „monográfiák” csak az egyes helységekre eljuttatott (sajtó, rádió, röpcédula, agitáló egyetemisták) budapesti, szegedi stb. pontokat említik. A tatabányaiak által összeállított 50-60 pont tűnik – ismereteink szerint – a legtöbbszörnek.

¹³ A felkelés központjaiban megfogalmazott pontok alapját képezték a helyieknek, amelyek a sajátos, a helyi viszonyokból fakadó vágyakat, igényeket, követeléseket juttatták kifejezésre. A hivatalos források e pontoknak csak a számát örökítették meg, azzal a félreérthetetlen szándékkal, hogy ezt a megnyilvánulást gyermeknek, antidemokratikusnak, törvénytelennek, hiábavalónak tüntessék fel. Holott bizonyára tanulságos lehetne megismerésük.

¹⁴ Ezek a követelések döntően az előző korszak okozta sérelmekből táplálkoztak.

Tették ezt nemegyszer gyalogosan, növényekkel együtt menetelve a közeli falvakon át.¹⁵ Néhányan egy egész megye, sőt országrész mozgósításának, irányításának

terhét viselték, betöltve azt az űrt, amit a változások mellett elkötelezett tekintélyes politikai hiánya okozott. Névsoruk, a büntetettek listáiból összeállítva:

Dr. Abay Gyula, Abrudbányai János, Agyag György, Aszalos János, Barabás István, Bata Mihály, Belinszky Barnabás, Börnoszti József, Bóvrén Ferenc, Brusznai Árpád, Csarja Csaba, ifj. Czako András, Csete József, dr. Dede László, Dobos Ferenc, Edés György, Fehér Ferenc, Fekete Ignác, Fekete Pál, Göncz István, Guba Dezső, Grynaeus Tamás, Gyurcsity István, Hadnagy László, Halfár Rudolf, Heizinger István, Hering Béla, Hidas Varga Gyula, Horpácsi István László, Hortobágyi László, Janka András, dr. Jenei István, Joó József, Kapp József, Kazal László, Kelemen Zoltán, Kelecsényi József, Kincses János, Kiss Tamás, Kovács Albert, Kovács Lajos, Krajcsovics Márta, Kütveiber Lajos, Lénárt Andor, Lukács László, Maccellini József, Makai János, Maurer Géza, Nagy Imre, Nagy Károly, Nagyfejű József, Pados István, Persai Gyula, Perjes László, ifj. Rác István, Ricsei Balázs, Rimai Béla, Sass Béla, Seres Imre, Solti Jenő, Solymos Gyula, Soós László, Szarvasi György, ifj. Szarvasi György, Szerencsés Rudolf, Székely Mihály, Szirmai József, Tihanyi Árpád, Tikes László, Tóth Imre, Tövissy János, Treiber Ottó, Tuba János, Turcsányi Dezső, Végh Ferenc.¹⁶

Akadnak, nem is kevesen, akik csak papíron voltak „ellenforradalmárok”, közülük nem egy el sem ment a bizottsági ülésekre, sőt néhányan már november 4. előtt is „súgtak” a visszatérésre váró kommunistáknak, a „hű” fegyveres egységek képviselőinek, a szovjeteknek. Szembetűnő azoknak a száma, akik a 23-át követő napokon nyilvánosság előtt, színpadias formában bizonygatták (alkalomadtán párttagsági

könyvüket is elégetve) kényszer-kommunista voltak, de akadtak karrierista törtető is, akik álforradalmiságukkal mindössze pl. egy igazgatói állást kívántak megszerezni. A magatartáskála egyik végpontján az életüket áldozók, a másikon az az – ismereteink szerint – egyetlen pedagógus állt, aki feleségével együtt a Szovjetunióba „disszidált”.¹⁷ Egyéni magatartás és stílus tekintetében is erősen tagolt volt

¹⁵ Szakszervezeti, művelődésügyi dokumentumok számos példát tartalmaznak erre vonatkozóan.

¹⁶ Ez a névsor csak a „monográfiákban” található, 1 évnél nagyobb börtönbüntetéssel sújtottak nevét tartalmazza, pedagógusokét, egyetemi hallgatókét egyaránt. A disszidensek (menekülők) sem szerepelnek rajta – egy kivétellel, akit távollétében ítélték el –, holott nagy valószínűséggel a súlyos büntetés elkerülése végett hagyták el szülőföldjüket. A nevek helyes írásmódjáért sem tudunk felelősséget vállalni. Mégis reméljük, hogy e hiányos névsor közlésével is elérjük egy teljességre törekvő országos lista összeállítását. A kigyűjtött 113 elítélt közül 77 büntetése haladta meg az 1 évet.

¹⁷ A hatalomból kiszoruló kommunistákkal együttműködő álfelkelők, polgári és fegyveres tisztségviselők, szemforgató és őszinte megbánók határozott megjelölése az elégtelen és ellenőrizhetetlen adatok miatt lehetetlen. Mégis illik jelezni, hogy a „monográfiák” nem egy esetben jóleső megnyugvással szólnak arról, hogy X. Y.-t a pártbizottság küldte a Nemzeti Bizottságba hírszerzés céljából, mások a helyi rendőrsöt tájékoztatták személyekről, határozatokról, kijelentésekről, cselekedeteikről. Elgondolkodtatók azok az esetek is, amikor egy személy harcosan vett részt a hatalom átvételében (égetett, felvonulást szervezett, határozatokat javasolt a térszek, a kommunista funkcionáriusok stb. ellen, állandóan izgatott, szoros kapcsolatot tartott a járási-megyei vezetéssel, begyűjtette a magánkézben lévő fegyvereket stb.), majd november 4. után magasabb beosztásba került. Ez a csoport a pedagógusok esetében az „aktív” résztvevők jelentéktelen részét képezte.

az „aktív” pedagógusok köre. Az útszéli, „usztó” szitkozódástól a méltóságteljes csitításig, a halálos fenyegetéstől a késsel kergetésen át egészen az üldözött ávosok és kommunisták befogadásáig, mentéséig minden előfordult. Mindezek mögött általában az elért eredmények féltése, a megdöntött hatalom hívei szervezkedésének híre és a szovjet katonai alakulatok folyamatos fenyegető magatartása, mozgása húzódtott meg, olyan személyes, családi motívumokkal keveredve, melyeket az elérhető források csak igen ritkán villantanak fel.¹⁸

A diktatúra hatalmi szervezetének lebontásával/bomlásával együtt, annak részeként a pedagógustársadalmat gúzsba kötő, párthoz láncoló organizáció, a Pedagógus Szakszervezet is megindult a gyökeres átalakulás útján. A tagság új vezetőket választott, akik – folyamatos harcban a régi állapotok fenntartásában érdekeltekkel – igyekeztek azokat a feladatokat megoldani, amelyek már az '56 tavaszától folyó vitákban körvonalazódtak. Ezek között a legfontosabbak az átalakulást akadályozók hatalomból való kiszorítása, az MDP-től és minden politikai párttól való teljes függetlenség biztosítása, a tagság politikai nevelésének mellőzése, a szakszervezet erejének az érdekvédelemre és a szociális segítségre tör-

tendő összpontosítása voltak. A pedagógustársadalom által jogosnak ítélt követelések nem 16, hanem annál jóval több pontban voltak csak összegezhetőek: a szakszervezeti vagyon visszavételétől az Eötvös Alap működésének újraindításán át az óraszámcsökkentésig, a viszonylag olcsó, pedagógiai intézmények (óvodák, gyermekotthonok stb.) konyháján biztosítandó étkezéstől az

utazási kedvezményeken, lakásépítési akciókon túl olcsó bútorok és háztartási cikkek vásárlásáig sok minden. Ezekon kívül erőteljes igény mutatkozott az anyagi rehabilitációra is. A legfontosabbat ennek az igényáradatnak

a pedagógusok legfőbb sérelme silány, valamennyi értelmiségi csoport közül is legalacsonyabb bérezésük volt

a végére hagytam: a pedagógusok legfőbb sérelme silány, valamennyi értelmiségi csoport közül is legalacsonyabb bérezésük volt. Egyöntetűen igényelték jövedelmük számottevő emelését, a többi értelmiségi csoporthoz való felzárkóztatását. Ennek jogosságát a kádárista vezetés sem tagadta. A jogos követelések teljes listájának ismeretében lepleződik le igazán az a november 4. utáni állítás, mely szerint '56 nyarától a gondok megoldása jelentős előrehaladást mutatott, s ennek kiteljesedését csak az „ellenforradalom” akadályozta meg.

A Pedagógus Szakszervezet történetéről általában, '56-os átalakulásáról, majd a kádárista konszolidáció idején zajlóról alig

¹⁸ Erről a visszaemlékezések adnak érzékletes tájékoztatást. Idézem egyetemi társam és jó barátom, Gáspár János Fekete István-kutató *Ágak és gyökerek* című művét: „[Szeghalmon] október 25-én D. J. kollégám keltett fel, mert nem volt tanítás, hogy azonnal menjek, mondjam el a Himnuszt, mert a tömeg már a főtéren gyülekezik. Nem akartam elvállalni, fiatalnak éreztem magam [mégis szavalt – G. F.] (...). Az idősebbek mindnyájan visszafogottak voltak. Én nem, jártam a járás községeit (...). A Magyar Nemzeti Bank fiókjában dolgozott az elhunyt polgármester egyik lánya, akinek udvaroltam, aki megtanulta az aláírást, és később, állítólag, hatalmas összegeket sikasztott. A hűgát tanítottam, nagyon utált (...). Ekkor már [1957 januárjától] semmiféle kapcsolatunk nem volt, mert karácsonykor egy társasággal elindultak nyugatra, elkapták őket, s mind a nyolceukat pár nap múlva szabadon is engedték. Még a munkahelyükről sem bocsátották el őket. De ettől kezdve csak köszöntünk egymásnak (...). Azután amikor a nyomozók rájöttek, hogy az aláírások nem az enyémeek (...) egyetlen kiutat talált: öngyilkos lett (...). Engem még 1962-ben is bíróság elé kívántak állítani néhányan. Olyanok, akiket nem is ismertem.” (Magánkiadás, 2010., Ajka, 181. o.).

tudunk valamit. Az viszont már az általunk tanulmányozott iratokból is kitűnik, hogy az új vezetés helyenként – elsősorban a megyei elnökségek némelyikéről van szó –, nem várva a szükséges lépések törvényes megalapozására, a forradalmi helyzetnek megfelelően forradalmi hevülettel látott neki az igények kielégítésének.¹⁹ Nem érzékelünk ekkora lendületet – általában – a pedagógus forradalmi bizottságok szervezésében, még kevésbé működésében. Ezek a fővárosi kerületekben, a megyei jogú városokban, megyeszékhelyeken és még néhány „aktív” településen alakultak meg, olykor a felettes hatóságok biztatására, utasítására. Működésük jórészt kimerült a nemkívánatosnak ítélt igazgatók, igazgatóhelyettesek elmozdításában, megbízhatók kinevezésében. Ezeknek a döntéseknek az előkészítése az intézményekben történt, testületi ülésen, demokratikusan, titkos szavazással.²⁰ A Bács-Kiskun megyei PFB történetének rövid, hivatalos összefoglalójából viszont egy igen figyelemreméltó folyamat sejlik fel. Nevezetesen: a PFB tevékenysége november 4. után élenkül meg, válik igazán „forradalmivá”. Amiben érzésünk szerint a „szocializmus” humanizálásával kapcsolatos illúziók maradékának semmivé válása játszhatott döntő szerepet. A további kutatásoknak erre is fényt kellene deríteni – országosan.

„FEGYVERT, S VITÉZT ÉNEKLEK...”

A Rádiónál 23-án este eldőrdült első lövések jelezték: harc kezdődött, melyben a szemben álló felek minden rendelkezésre álló eszközt és módszert bevetnek a győzelem érdekében. Így is történt. Váltakozó hevességgel, hullámverésszerűen, nemcsak Budapesten, hanem az ország több városában, kisebb településén is.²¹ Ezek csúcspontját a Kossuth és a Köztársaság téri tragikus fegyverhasználat és lincselés képezte, amely elkeseredést, felháborodást, bosszúvágyat és az addig még képlékeny politikai állásfoglalás helyébe lépő szélsőséges magatartásformák terjedését segítette elő.²² Kezdetről fogva, de különösen az október 30–31-i radikalizálódás nyomán megindult a változással szemben állók, MDP-tagok, helyi közép- és felső vezetők, az államapparátusban dolgozó „baloldaliak” (rákosisták), a nem „kapitulált” fegyveres testületek, mindenekelőtt az „ávósok” exponált tisztjeinek felderítése, ellenőrzése, „biztonsági” őrizetbe vétele (volt, ahol ezt a szó szoros értelmében alkalmazták a helyi NB vezetői, pl. Baján), lefegyverzésük, elszigetelésük (kijárási tilalom, telefonvezetékek elvágása stb.), kihallgatásuk, lajstromozásuk, számos helyen nyilvános „bűnbánatra” kényszerítésük, megszegyeníté-

¹⁹ SZKL 43/f. 1989. 6. e.

²⁰ A bajai III. Béla Gimnáziumban – ahol 1956-ban tanítottam – titkos szavazással döntött a testület az igazgató maradásáról, illetve távozásáról. A testületi ülésen K. János, a városi Pedagógus Forradalmi Bizottság (PFB) vezetője, tanáraink egyike elnökölt. Másutt is így történhetett.

²¹ Szabolcs megye egyik kistelepülésén november 1-jén alakult meg a Nemzeti Bizottság. Olyan faluról is tudunk, ahol mindössze egy napig létezett. A bizottsági tagok száma nem mutat összefüggést a település lakóinak számával. Decsen pl. 100 főből állt a testület. A velük szembeni megtorlás adatai időnként meghökkenetőek. Csipkereken pl. tizennégy főből állt a Nemzeti Bizottság, ugyanakkor bíróság elé állítottak 16 helyi lakost.

²² Berecz János (szerk., 1986): *Visszaemlékezések 1956*. Zrínyi Katonai Könyv- és Lapkiadó, Budapest; Gergely Ferenc (2008): *A KISZ története (1967–1989)*. Holnap, Budapest.

sük. Javaslat született „rémtetteik” Vörös Könyvben történő megörökítésére is.²³

A fegyveres testületek bomlása, bomlasztása, elsősorban a rendőrség fő erőinek viszonylag gyors „kapitulálása”, a kommunisták által kezdeményezett és a „fordulatig” irányított munkás karhatalom kétarcúsága miatt ennek és a közbiztonságot szolgáló honvéd-rendőr járőrök helyét a települések, főként a városok, megyei és járási székhelyek esetében az eltérő időben, készíttetésre felálló Nemzetőrség váltotta fel. Több jelentős településen, elsősorban Budapesten és az egyetemek, főiskolák székhelyein számottevő, de hivatásos katonákból álló, korszerű fegyverzettel ellátott, légierőt is bevető ellenféllel szemben eleve vereségre ítélt nemzetőr egységek szerveződtek.²⁴ Ezekben belül különleges feladatok megoldására alkalmasnak tartott ún. „operatív” egységeket is létesítettek. Apróbb településeken kis létszámú (3–15 fős), elsősorban a fegyvertartási engedéllyel rendelkező káderektől begyűjtött, az MHSz-

tól, a helyi rendőrőrstől, határőrstől, vámőrségtől, pártbizottsági és tanácsi vezetőktől elvett, esetenként más települések honvédségi „objektumaiból” szerzett fegyverekkel ellátott Nemzetőrség kezdte meg szolgálatát. Volt, ahol csak a parancsnok és helyettese teljesített állandóan szolgálatot. De az is előfordult, hogy nem alakítottak Nemzetőrséget. A község nyugalmát az NB beosztása szerint a „civil” lakosok őrizték éjszakánként.²⁵ Nem lebecsülendő azoknak a kistelepüléseknek a száma sem, ahol a kommunisták megőrizték befolyásukat és ezt fegyverrel is védelmezték.²⁶

A pedagógustársadalom férfi tagjai (nők alig vettek részt az eseményekben) kevés kivétellel mind részesültek katonai kiképzésben, rövidebb-hosszabb ideig, különböző fegyvernemeknél. A legidősebb résztvevők már az I. világháború vége felé is „szagoltak puskaport”, számosan kivették részüket a levették oktatásában, képzésében.²⁷ A kormegoszlást az 1. táblázat mutatja.

²³ A „Vörös Könyv” kiadását Tatabányán követelte V. Ervin. A felkelők részéről érthető és jogos volt a potenciális ellenséggel szembeni határozott fellépés, a bíróság előtti elszámoltatás, a törvényes alapon nyugvó ítélet követelése. Ami ezen túlment, lincseléstől a hegyes karóra ültetés melletti vallatásig, már a túl feszült hangulatnak a tömegre és egyesekre gyakorolt kártékony hatásával magyarázható. A fellépés hevessege, olykor brutalitása rávilágít annak hátterére, előzményeire is.

²⁴ Lásd Horváth Miklós (2002): A nemzetőrség szervezése és felállítása 1956-ban. *Hadtörténelmi Közlemények*, 4. sz.; Vajda Zsuzsanna és Eörsi László (2006): „Szent suhancok”. Az 1956-os felkelés résztvevői. *Beszélő*, 10. sz. 65–74; Benson Vilmos (2006): *Szolnoki srácok – 1956*. Osiris, Budapest.

²⁵ Abán hat nemzetőrből ötven NB-tagok is voltak. Csőszön alakult egy 30 fős Nemzetőrség, de a rendet a polgári helyőrség biztosította. Nadapon 30-án feloszlott a Nemzetőrség, mert a lakosok nem akartak szolgálatba menni. A birtokukban lévő vadászfegyvereket visszaadták tulajdonosaiknak. Tácon a honvédek, rendőrök és fegyveres párttagok „karöltve” óvták a nyugalmat. Baracs-Templomson csak 24 óráig voltak szolgálatban. A változatos megoldásoknak se szeri, se száma.

²⁶ Egy zirci MTH intézetben kommunista „szervezkedés” nyomára bukkantak, Iszkaszentgyörgyön 26-án az „esti órákban” a DISZ-titkár vezetésével kb. negyvenöt fiatal felkereste a tanácselnököt és tőle zászlót kért, amit a két templom tornyára és a tanácsháza homlokzatára tűztek. A sztálinvárosi járás lakóit említi a „monográfia” szerzője, mint akik – a viszonylagos jólétük miatt – közömbös, vagy ellenséges magatartást tanúsítottak a felkeléssel szemben. Figyelemre érdemes a miskolci járásban tapasztalható „rendpárti” magatartás. Dunafalván is erősen tartották magukat az MDP-tagok.

²⁷ Vö. 23. l.j.-ben idézett Vajda és Eörsi-cikk kormegoszlási adataival.

1. TÁBLÁZAT

Kormegoszlás a forrásokban szereplők adatai alapján

Megyék	1880–1913	1914–1921	1922–1932	1933–1945	Összesen
Baranya	11	9	13	30	63
Bács	70	37	61	22	190
Békés	17	19	38	71	145
B-A-Z	46	24	62	100	232
Csongrád	13	3	13	174	203
Fejér	–	–	–	–	–
Győr-Sopron	6	4	11	4	25
Hajdú-Bihar	14	11	33	15	73
Heves	19	17	35	18	89
Komárom-Esztergom	15	10	22	17	64
Nógrád	14	6	23	21	64
Pest	13	8	18	18	57
Somogy	32	16	17	12	77
Szabolcs-Szatmár	40	19	38	7	104
Szolnok	30	16	33	46	125
Tolna	7	5	9	5	26
Vas	30	26	25	25	106
Veszprém	23	17	35	56	131
Zala	63	30	46	20	159
Összesen	532	277	532	661	2002

FORRÁS: Saját összeállítás

A fegyveres szolgálatot vállaló egyetemisták az érintett megye itt feltüntetett adatait jelentősen növelték. Pl. Veszprém, Miskolc.

Ugyancsak nem lebecsülendő azok száma sem, akik tartalékos, vagy tényleges tiszti rendfokozatot szereztek a „horthysta” időkben, küzdöttek a II. világháborúban, sőt, nem egy közülük szolgált a formálódó néphadseregben is. Nem lehet csodálni

tehát, ha a felkelők oldalára álló pedagógusok közül voltak olyanok, akik követelték a fiatalság felfegyverzését, részt vállaltak gyakorlati kiképzésükben. Többen lettek nemzetőrparancsnokok, parancsnok-helyettesek, fegyveres nemzetőrök (is). Mert voltak, akik több feladatot is vállaltak. Kezdeményezték és irányították a várható szovjet fegyveres támadással szembeni felkészülést, a Molotov-koktélok készítése-

tésétől, a „körkörös-védelem” szervezésétől, az úttorlaszok, tankcsapdák építésétől, a helyüket szinte folyamatosan változtató szovjet katonai egységek alkalmoszerű támadásáig, ha mással nem, közáporral. Ebben a szerepkörben osztoztak az egyetemistákkal, beosztottaik között pedig ott találhatók a középiskolások felső évfolyamainak tagjai, de az ipari tanulók is.²⁸

A források adatainak csoportosításából kitűnik, hogy a pedagógusok részvételével a fegyveres felkelésben, főként az ipari-bányászati körzetekben, jóval kisebb arányú volt, mint a formálódó helyi államhatalmi szervezetekben. Ez szakmai felkészültségük jellegéből, hivatásukból és abból adódott, hogy a hadi tudományokhoz, fegyverforgatáshoz a „profik” és a kétkezi munkások jobban értettek, veszteni valójuk kevesebb volt. A legelszántabb, még decemberben is harcoló csoportok szociális összetétele is ezt bizonyítja. A pedagógusok ekkor már hivatásuk „fegyvereivel” éltek (röpcédulázás, felvonulás, szervezkedés, szóbeli állásfoglalás, vita stb.)

A REMÉLT JÖVŐ KÖRVONALAI

Az októberi napokban meghökkentő erővel és lendülettel fellépő, kezdeményező ifjúság, élén az egyetemistákkal és a munkásfiatalokkal mindenütt jelen volt, ahol cselekedni kellett, lehetett a régi lebontása és az

új megalapozása érdekében. Fegyverrel, Molotov-koktéllal a kézben, löszert cipelve, sebesülteket szállítva, halottakat temetve, fegyvert és löszert szállító autókat vezetve, élelmiszert szállítva. Ott voltak a kórházi ágyak mellett alkalmi ápolóként, a forradalmi szervek irodáiban ügyelve a telefonhívásokra. Motoros futárként vitték-hozták a legfrissebb híreket, igyekeztek nyomon

követni a szovjet csapatok mozgását. Kezelték a hangosbemondókat, cikkeket-verseket írtak a felkelés oldalára állt, vagy az újonnan alapított sajtótermékek szerkesztőségeiben, részt vállaltak az alkalmi rádióadók anyagának ösz-

szállításában, az idegen nyelvű híryanag hiteles fordításában, a megjelenésre váró sajtó ellenőrzésében. Nagy szerepük volt a változások híreinek országos terjesztésében, teherautókon, csoportosan keresve fel a vidék lassan mozduló térségeit. Gyűjtő beszédeket mondtak, tanácsokat adtak, megtették vagy segítettek megtenni az első határozott lépéseket. A helyi, megyei és országos hatalmi szervezetekben képviselték a fiatalokat, hangot adtak kívánságaiknak, követeléseiknek. Részt vettek a Körök munkájában: a Petőfi Körökében, olyan kistelepülésen is, mint pl. Kunhegyes, Komádi. (Utóbbiban, tudomásunk szerint egyedülálló módon az ifjúság fegyveres kiképzését is végezték.) Debrecenben, a Kossuth Körben, Szombathelyen a Batsányi János Körben, Kaposváron a Noszlopy

²⁸ Pl. Egyházaskeszőn V. Károly az iskolában köztelevízővé tette a benzines tankok benzines palackkal való felrobbantása módjának oktatását. Orosházán B. József a szovjet csapatok elleni támadásra több gimnazistát fegyverezett fel és fegyverkezelésre oktatta őket. A bajai diákok több tanárukkal együtt tettek kísérletet a helyi honvédség megnyerésére, november 4-én fegyvereket szereztek tőlük és egy csoportjuk próbált kapcsolatot teremteni – sikertelenül – a dunántúli fegyveres csoportokkal. Az ország különböző pontján hasonló lépések történtek (Balatonszabadi-ban, Mezőkovácsházán, Híricsen pl.).

Gáspár Körben, Zalaegerszezen a Zrínyi Miklós Körben stb.

A *Magyar Ifjúság* (az Ifjúmunkások Forradalmi Tanácsának lapja) „forradalmasítása” mellett, az egyetemek sajtóján túl, például a Zrínyi Kör lapja, a *Fáklya*, vagy a szombathelyi *Mezőgazdasági Technikum* című, vagy éppen a dunapentelei *Ifjú Forradalmár* is a fiatalok alkotó erejét jelezte, programjuk képviselőtét szolgálta.²⁹ A Diákparlamentek vitáiból, sajtóhírekből, mindenekelőtt pedig a szervező munka első eredményeiből az is körvonalazódott, hogy milyenek képzelik el a monopolhelyzetet élvező és immáron romjaiban heverő DISZ és Úttörőszövetség helyén az új ifjúságszervezeti, mozgalmi képviselői struktúrát.

Alakultak „Forradalmi Ifjúsági Csoportok” (Csépa). A karcagi gimnáziumnak Forradalmi Igazgatói Bizottsága, Dunapentelének Ideiglenes Forradalmi Ifjúsági Bizottsága, Tokodnak Kossuth Ifjúsági Köre, az MTH intézetek³⁰ némelyikének Diák Forradalmi Bizottsága volt. Megalakították a Magyar Katona Ifjúság Népi Forradalmi Szövetségét, Szolnokon, Szegeden a Forradalmi Munkás Ifjúsági Szövetséget, a Középiszkolások Diákszövetségét Székesfehérváron és Szolnokon. Kísérlet történt Budapesten a Középiszkolások Országos Diákszövetségének létrehozására, adataink szerint Nagy Imre miniszterelnök támogató jóváhagyása mellett. A főváros IV. kerületében viszont meg is alakult a

a nagykanizsai Állami Gimnáziumban három tanár, összefogva a diákokkal, Forradalmi Nemzeti Diák Szövetséget alakított

Független Magyarországi Ifjúsági Szervezet. A nagykanizsai Állami Gimnáziumban három tanár, összefogva a diákokkal, Forradalmi Nemzeti Diák Szövetséget alakított és előkészületeket tett a megyei szervezet életre hívása érdekében.³¹ Balasagyarmaton Forradalmi Ifjúsági Fegyveres Csoport működött.³² Az '56-os alapon szerveződő Forradalmi Ifjúsági Szövetség salgótarjáni, nagykanizsai, jászberényi, jászszentmiklósi, valamint Bács megyei jelenlétéről is szólnak adataink. Forradalmi Diáktanácsot alakítottak Nyíregyházán és Sárbogárdon. A helyi, megyei kezdeményeket inspirálta és igyekezett összefogni a MEFESZ (Magyar Egyetemisták és Főiskolai Egyesületek Szövetsége), az Egyetemi Forradalmi Diákbizottság, a Budapesti Forradalmi Diákbizottság, a

Szabad Forradalmi Magyar Ifjúság Országos Tanácsa. Utóbbinak Győr-Sopron megyében volt szervezete. Végül november 2-án létrejött az Országos Diákparlament. De megtette első bizonytalan lépéseit a SZIM,³³ a Keresztény Ifjúsági Szövetség (KISZ), a Vasas Szakszervezet ifjúsági szervezete, a Magyar Cserkészszövetség központja és néhány helyi csapata is. Feltűnt a politika színpadán egy, az ifjúságot képviselni óhajtó párt, a Magyar Ifjúság Forradalmi Pártja.³⁴ Ezeknek a szerveződéseknek a létrejöttéről, konkrét programjáról, működéséről, egymáshoz való viszonyáról, esetleges kapcsolataikról keveset tudunk.

²⁹ Ennek gazdag irodalma van. Lásd az '56-os bibliográfiákat.

³⁰ MTH: Munkaerő-tartalékok Hivatala, az ipari és a kereskedelmi szakmunkás-utánpótlás biztosítására 1950-ben életre hívott szerv, 1956-ig, megszűnéséig hozzá tartoznak az ipari és kereskedelmi szakiskolák.

³¹ ÁBL V-143-263. D. Béla és társai.

³² Uo. V-150-373/I.

³³ SZIM: Szociáldemokrata Ifjúsági Mozgalom – A Szociáldemokrata Pártnak volt az ifjúsági szervezete.

³⁴ Uo. V-150-357. A párt egyes tagjainak későbbi szervezkedéséről: BFL XXV.4/f. 5070-1958. I. István és társai.

A fiatalok tehát nem akartak egyetlen szervezet keretében dolgozni, olyan szervezetben, amely egyetlen politikai párt akaratának alávetve működik, attól függ minden értelemben. De elvetették általában is a politikai pártokhoz való tartozás gondolatát. Meggyőződéssel vallották: *egy* ifjúsági és *egy* gyermekszervezet sem képes az ifjúsági rétegek érdekeit képviselni. Rétegszervezetek szükségese-
gek, működésüknek a nemzeti érdekek közös, összehangolt képviselésén, a kölcsönös bizalmon és megbecsülésen, törvényes garanciákon kell alapulnia.

Nem győzték újra meg újra hangoztatni, hogy az egyetemi, széles értelemben az értelmiségi ifjúság szorosan együtt kíván működni a munkás- és paraszt ifjúsággal. Ennek szükségességét a pluralizmus kibontakozásának kezdetén, amely egybeesett a várható szovjet fegyveres beavatkozás veszélyének közvetlen jelentkezésével, különös erővel hangoztatták. Azt kívánták, hogy az egyoldalú politikai ráhatás helyett széles körű, hiteles tájékoztatást kapjanak Magyarországról és a világ dolgairól. Lehessen utazni a nyugati országokba, világot látni, tanulni, ismerkedni, távoli kultúrákkal barátkozni. Legyen tere az ifjúsági kultúrának, ennek szükségletét az új ifjúsági szervezetekkel kapcsolatban is hangoztatták. Autonómiát és valós önkormányozási lehetőséget követeltek. Olyan vezetőket, akiket maguk közül választhatnak, demokratikusan, titkos szavazással. Jogszabályokon alapuló beleszólási jogot kértek az oktatási intézmények belső életébe, a pedagógusokkal/testületekkel azonos mértékűt. Ez a jog terjedjen ki az intéz-

autonómiát és valós
önkormányozási lehetőséget
követeltek

ményfenntartástól a minősítésekig minden területre (rendtartás, szülői munkaközösség, osztályozás-értékelés stb.). A csurgói középiskolások követelték – többek között – a túlterhelés csökkentését, az új megszólítás visszaállítását, a származás és „kádlerlap” alapján történő megkülönböztetés megszüntetését, a teljes vallásszabadságot és azoknak a felelősségre vonását, akik mi-

att – egy helyi fegyveres összecsapás során – a gimnázium több növendéke életét áldozta.

Az országos szervezeti hálózat alulról építkezzen – megyei és országos fóru-

mokkal – az ifjúság egyetemességét pedig az Országgyűlésben is képviseljük. Ezek az igények a közelmúlt történelmi tapasztalatain alapultak. Kiteljesedésük a november 4-ét követő, 1957 kora őszeig tartó politikai „konzolidációval”, benne az MSZMP-hez kapcsolódó, a DISZ helyére lépő Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség (MKISZ) szervezésével vált lehetetlenné.³⁵ Utórezgéseit illegális szervezkedésekben éltek tovább,³⁶ de a KISZ-en belül is jelentek a monolit struktúrát belülről feszítő erők, a '70-es évek elejétől különösen.

JAJ A LEGYŐZÖTTEKNEK!

1956. november 4–5-től egyetlen szilárd hatalmi tényező volt az országban, a szovjet haderő. Ők biztosították Kádár Jánoséknak a politikai hatalmat, a lehetőséget a kommunista párt (MSZMP) és a „népi demokratikus” államhatalom újjászervezésére, ütőképességének, társadalmi

³⁵ Gergely Ferenc (2008): *A KISZ története (1967–1989)*. Holnap, Budapest.

³⁶ Gergely Ferenc: *Közlekedések*. Kézirat, Budapest.

befolyásának növelésére, a romok eltakarítására, a főváros elpusztított részeinek helyreállítására. Ebbe a folyamatba illeszkedett a megtorlás. Sokan féltették az életüket, jövőjüket, családjukat. Ezek közül mintegy kétszázezren, köztük jelentős számú fiatal hagyta el az országot, döntő többségük végleg. A jugoszláv és az osztrák határt átlépők között sok középiskolás, MTH tanuló, főiskolás, egyetemista és pedagógus volt. Utóbbiak között elsősorban a fiatal korosztályok tagjai.³⁷ Nem elsősorban a bűnözők és prostituáltak, mint azt a kádárista propagandagépezet hangsúlyozta, hanem a fiatalok.

Az itthon maradtak, főként az értelmiségiek – köztük a pedagógusok – és az ifjúság tudatában, érzésvilágában káosz támadt, éledt újjá, erősödött fel. Átélve a forradalom napjait, majd tudomásul venni, hogy egyik napról a másikra a győztesekből vesztes, a diadalmas kezdeményezőbből életükért reszkető menekülők, a példaképekből préda, a jó emberekből rossz, a „szabadságharcosokból” lumpen, huligán, a társadalom „söpredéke” lett, pszichológiai képtelenség volt. Mint ahogy nem lehetett megemészteni azt sem, hogy a felkelést fegyverrel leverő szovjeteket másodsor is „felszabadítóként”, „megmentőként” kellett nyilvánosan kezelni, emlegetni. Hogy nemzeti érdekünk volt a szovjetek fegyveres intervenciója, a Varsói Szerződéshez

történő, még az eddigieknél is szorosabb kapcsolódásunk, s minden, ami ebből az élet valamennyi területén következett.

Aki nem élte át, képtelen felfogni, mit érzett az a pedagógus, aki együtt tüntetett, együtt segített a felkelőknek, együtt próbálta megnyerni a katonákat, alkalmasint együtt harcolt a tanítványaival, mikor nekik kellett tanítani és számon kérni a

a diadalmas kezdeményezőbből életükért reszkető menekülők, a példaképekből préda, a jó emberekből rossz, a „szabadságharcosokból” lumpen, huligán, a társadalom „söpredéke” lett

tanultakat az első proletárdiktatúráról, a sztálini tíz csapásról,³⁸ a szovjet „felszabadító katonák szocialista humanizmusáról, a szocialista rendszer magasabbrendűségéről. Ennél groteszkebb már csak az volt, amikor a fegyveres testületeknek azokat a tisztjeit (rendőröket, katonákat) oktatták

esti-levelező tagozaton, nemegyszer a felkelés oldalán szereplőkkel együtt, akiknek „rendcsináló” tevékenységét személyesen is tapasztalhatták, elszenvették. A Művelődési Minisztérium belátta ennek a helyzetnek a képtelenségét, és átmenetileg eltekintett a közelmúltról szóló tananyagok oktatásától, számonkérésétől.³⁹ De csak átmenetileg. Emészthetőbb formában ezek a témák továbbra is a tananyag részét képezték. Ez a gyakorlat tovább erősítette a már amúgy is súlyos társadalmi tudathasadást, a kettős beszédet, a „kódolva” olvasást, az „összekacsintást”.

Ugyanakkor a pártban, az államapparátusban harc dúlt. Keresték a felelősöket,

³⁷ *Hazádnak rendületlenül. A bajai III. Béla Gimnázium 1956-ban menekülésre kényszerült diákjainak visszaemlékezéseiből.* Összeáll., előszó, jegyz. Gergely Ferenc (1996), szerk.: Kőszegvári Ferenc. Magánkiadás.

³⁸ A Szovjetunió 2. világháborús haditetteinek propagandaszitkusi tézisei.

³⁹ Ezeket az útmutatásokat is figyelembe véve, egyéni megjegyzésekkel kísérve „irtattuk” ki pl. az érettségi előtt álló növendékeinkkel a kedélyborzoló „munkásmozgalmi fejezeteket”. Erre a „gyomlálásra” és az őket is meghökkentő kísérő szövegekre érettségi találkozókön, több évtized múltán is visszaemlékeztek. Mindez akkor történt, '57 tavaszán, amikor, többek között, e sorok íróját is az iskolából vitték el a nyomozók az elrejtett fegyverek felderítése céljából.

folyt a tisztogatás, a szélsőségek elleni küzdelem, a pozícióharc. Erőfeszítés a centrum erősítéséért, a hatékony fellépés ideológiai-szervezeti feltételrendszerének megteremtéséért, a szovjet igények kielégítéséért. Ez a helyzet jellemezte a Művelődési Minisztériumot is, amelytől az értelmiség állapotának tisztázását, egy hatékonyabb értelmiségi politika szakmai alapjainak lerakását, a neveléstudomány valóban tudományos alapokra helyezését, a pedagógustömegek mielőbbi visszahódítását, oktatásának korszerűsítését, az ifjúság nevelésének-oktatásának tudományos megalapozását, új tantervek-tankönyvek, módszertani segédletek kidolgozását, az erkölcsi, szocialista állampolgári nevelés, a nyelvoktatás problémáinak megoldását, s nem utolsósorban a „bűnösök” felelősségre vonását várta a pártvezetés. Mivel a Minisztérium „öntisztulása” is lassan ment, még 1957 júniusában sem fejeződött be a kívánt mértékben, a fentiekben említett feladatok megoldása is ellentmondásosan történt (pl. hitoktatás, nyelvtanítás). A felállított ad hoc csoportok, a Fegyelmi Csoport, a Fellebbezési Csoport számos egyéb, a tisztogatásban nélkülözhetetlen szerepet játszó tényezővel (Igazságügy-minisztérium, Legfelső Bíróság, Legfőbb Ügyészség), korántsem felhörtlen együttműködés során küszködtek feladatukkal.

A legfontosabb, egyben a legtöbb gondot okozó szerepe a Belügyminisztériumnak volt. Egész állománya azon dolgozott, hogy a felkelés során tanúsított „kapitulációját” feledtesse, az ÁVH-t ért sérelmekért keményen visszavájon, nélkülözhetetlenségét nap mint nap igazolja. Ezért az „ellenforradalmárok” üldözésében, a pedagógusokéban és az ifjúságéban is, olyan „forradalmi hevülettel” vett

részt, hogy működésének káros hatásait intézményi, szervezeti partnerei kevésbé tudták csak csökkenteni, ellensúlyozni. A bíróságokról (a járásbíróságoktól a Legfelső Bírósáig), az ügyészségekről, a büntetés-végrehajtási intézményekről és a Pedagógus Szakszervezetről, az „ellenforradalmárokról” lassan megtisztított MEFESZ-ről és a decembertől szerveződő, tavasszal már virulens KISZ-ről volt szó. Mindezek felett az illetékes pártszervekről, első titkárokról, végrehajtó bizottságokról, agitációs és propagandaosztályokról.

Az ügyek legtöbbször „alulról” indultak, és amennyiben a célszerűnek és nem elsősorban jogszerűnek ítélt megoldás késlekedett, a gordiuszi csomót a párt oldotta meg. Mivel azt tény- és tárgyszerűen senki nem tudta, hogy x személy esetében y helyen z esetben valójában mi is történt, az ügyek nem kívánatos mértékben bonyolódtak, vagy brutális jogsértések által egyszerűsödtek. A bíróságok „öntisztulásuk” lassúságára, elégtelen létszámukra, a fiatal bírák gyakorlatlanságára, a vádemelési javaslatok nem kellő előkészítettségére panaszkodtak. Elégedetlenek voltak a sajtóval, amely nem ad pontos, szakszerű tájékoztatást munkájukról. A lapok főszerkesztői viszont tájékozási lehetőségeik korlátozott voltát kárhoztatták. A rendőrség a politikai nyomozók munkájának kevés társadalmi támogatottságát sérelmezte. Bírálták azokat, akik a gyanúsítottak védelme címén beavatkoznak munkájukba, elvtelennek, károsnak ítélik azt, mindennek előtt a fiatalkorúak esetében. Kritikájuk a Pedagógus Szakszervezet jogvédelmi próbálkozásait is érintette.⁴⁰

Az, hogy hol, melyik városban, járásban, megyében, hány pedagógus ellen indul fegyelmi eljárás és a személy szerint

⁴⁰ A segíteni próbáló szakszervezeti funkcionáriusokat jóindulatúan figyelmeztették a rendőrséggel kapcsolatban már tapasztalatokat szerzők: ott a lefogottak iránt nem célszerű érdeklődni.

javasoltak közül kik lettek a kiválasztottak, alku tárgyát képezte. Az MPSZSZ-nek Pest megyei Területi Bizottsága – valamennyi megyei TB-vel együtt – jelentést készített az '57-es évről. Ebben áll:

„A nyár folyamán több mint 150 pedagógus ellen indult fegyelmi eljárás. Ezek nem voltak kellően indokolva. Csak a monori járásban ez év július elején 42 pedagógust akartak elbocsátani különösebb előzetes vizsgálat nélkül. A Megyei Tanácssal karöltve sikerült ezt a számot mérsékelni. Ennek ellenére, pl. csak Gyömrőn nyolc ellen indult eljárás. Másnap a helyi párt- és tanácsi vezetők 60 pedagógus előtt ismertették a felhozott vádakat és a megtorlás mértékét. Ez komoly visszatetszést keltett, mivel az előző napon lefolytatott fegyelmi vizsgálat a felhozott vádak 90%-át megalapozatlannak ítélte. A nyolc pedagógus közül végül egyre szabtak ki szóbeli megrovást.”

„Hasonló volt a helyzet – állapította meg a jelentés – Cegléden, Abonyban, a budai járásban és korábban a váci járásban.” Ugyanakkor az alaptalan vádaskodásnak semmiféle következménye nem volt. Vas megyében, május elejéig 124 pedagógus ügyét vizsgálták meg. Kiderült, hogy az ügyek többségében büntetendő cselekmény nem történt. Az 1956–57-es tanév végén igen magasra emelkedett a tárgyaló ügyek száma, amely kb. 58 határozatot tett ki. Ebből huszonnégy került a TEB elé. Az esetek többségében a megvádolt pedagógusoknak volt igaza. Súlyos esetekben a TEB tagjai „több napot” töltöttek a helyszínen. A körmendi és szombathelyi járásban könnyebben, a celldömölkiben ne-

hezebben sikerült elfogadhatóan tisztázni a helyzetet. Működésük nyomán kiderült, hogy a „népgazdasági érdekből” tett lépések jórészt nem voltak megalapozottak.⁴¹ A lassan apadó számú bejelentések valóság tartalmának tisztázása: az érintettek életútja alapos ismeretének hiányában, a „zárt ajtók” mögötti tárgyalások okán, a tanúk változó magatartása (nem egyszer visszavonták előzőleg tett vallomásukat) és a gyanúsítottak védekező megnyilvánulásai (vallomások, önjellemzések stb.) miatt szinte lehetetlen volt. Ugyanakkor az érdemi munkához, esetünkben a zavartalan tanításhoz, múlhatatlanul szükség volt az ügyek mielőbbi lezárására, országosan és lehetőleg véglegesen. Ezt kívánták meg a munkaerő-gazdálkodás súlyos problémái is.⁴²

A Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete (MPSZSZ), amely a fent jelzett folyamatban nélkülözhetetlen szerepet játszott, maga is végigjárta a „konszolidáció” rögös útját. Október 23-át követően felgyorsult az MDP-től való távolodása minden velejárájával együtt. Az új vezetés a központban és a megyékben, az ismert helyzet bonyolultsága közepette és ellenére, igyekezett a maga területén és lehetőségei szerint segíteni a kibontakozást. November 4. után sem hátráltak meg, aminek ékes bizonyossága a Központ november 20-i állásfoglalása, amely hitet tett az október 23-án megkezdett út következetes folytatása mellett. Bár a kiszorítósdi az MPSZSZ-ben is megindult, csak a meghatározó „ellenforradalmárok” eltávolítása és az MSZMP mellett felsorakozó régi/új káderek aktivitása hozta meg a nyílt, egyértelmű szakítást '56 „szellemével”, az 1957 március 25-én kiadott nyilatkozat formájában. Ez egyér-

⁴¹ SZKL 43/f. 1992. ő. e.

⁴² MOL XIX-1-2-f. 14-852-1/7-1957.407. dbz.

telmően kiállt a párthoz való kapcsolódás, a marxista-leninista alapon folyó politikai nevelés, a Szovjetunióhoz való hűség mellett. Hangsúlyozták: a bizonyítottan bűnös pedagógusokat meg kell büntetni, a pályáról el kell távolítani, az ellenséges „góccokat” fel kell számolni. A Szakszervezet legyen ebben a folyamatban a „törvényesség” őre, a szocialista humanizmus képviselője.⁴³

Ennek az állásfoglalásnak a jegyében folyt a számonkérés és a rendteremtés országszerte.⁴⁴ A párthű vezetők „nagy ívű” áttekintéseikben, amelyek nem egyszer 1919-től, többségükben 1945-től vázolták hazánk, benne a pedagógustársadalom és az oktatásügy helyzetének alakulását, ritka kivételtől eltekintve, hangsúlyozták az '56 előtti évek eredményeit, a jelentkező hibák felszámolására, az 1953-tól meginduló ígéretes erőfeszítéseket. Bizonygatták, hogy október 23 megszakította, lehetetlenné tette a megújulásra irányuló lépések kiteljesedését, újabb súlyos gondokkal tetézve az addig feltorlódottakat. Lekezelően, elítélően szóltak a forradalmi bizottságok a munkástanácsok vezetőiről („hangoskodók, törtető” stb.), kezdeményezéseikről (ellentétek a hatályos jogszabályokkal), megalapozatlan követeléseikről, s mindennek felett politikai-ideológiai (nacionalista, szovjet és pártellenes) nézeteikről. Ezek a megnyilvánulások (üléseken, sajtóban, rádióban, tömeggyűléseken) visszhangozták

a pártvezetés kultúrpolitikával, értelmiségi politikával kapcsolatos, a kívánatosnál jóval lassabban formálódó állásfoglalásait.⁴⁵

Ugyanakkor a szétszéledt, csalódott, gyanakvó, bizalmatlan, '56-os szereplése miatt indokolatlanul heves támadások kereszttüzében álló tagságot vissza kellett hódítani, egy időben a szétzilált, káderhiánnyal küzdő apparátusának helyreállításával, a szervezet befolyásának növelésével. A csekélyszámú „mameluk” mellett, a pedagógus társadalom mindenekelőtt védelmet várt a szakma és egyes tagjainak érdekében, valamint azonnali, hatékony szociális segítséget, az állam általuk is ismert, korlátozott anyagi lehetőségei ellenére. A szakszervezet párthű vezetésének e két igény szorításában kellett végeznie mindennapi munkáját, amely 1957 őszéig jórészt a jogsegélyszolgálatban, szociális ügyek intézésében és a legégetőbb politikai-ideológiai kérdések tömeggyűlések formájában történő megvitatásában merült ki. Ezzel egy időben, s az előzőekkel összefüggésben kellett részt venniük a következő tanév előkészítésében, amelynek a társadalmi-politikai konszolidációt komolyan befolyásoló része volt a munkaerő-gazdálkodási terv előkészítése: a megfelelő számú, végzettségű, kormegoszlású pedagógus biztosítása arányos és egyenletes területi elosztásban. Ez „racionalizálással”, a felszabadult munkaerő átirányításával, nyugdíjazások elhalasztásával, a nyugdíjasok egy részének re-

⁴³ SZKL 43/f.1987. 6. e. A Pest megyei TEB 1957. V. 2. ülésének jegyzőkönyve.

⁴⁴ „Már korábban felhívtuk figyelmüket (...) elítélt, súlyos bűnnel terhelt, vagy állásából elbocsátott pedagógusok ellen szakszervezeti fegyelmit indítsanak” (Szakszervezetek Központi Levéltára [SZKL] 43/f. 2005. 6. e.).

⁴⁵ Kállai Gyula az 1957 tavaszán (mint a művelődésügy vezetésével megbízott kormánytag, és még nem mint miniszter) a kommunista pedagógusok országos nagyaktíváján elmondott beszédében az oktalan hajsztát és az elvtelen szemhunyaszt egyként elítélve, állást foglalt a pedagógustársadalom '56-os magartatása árnyalt kezelésének ügye mellett. Ez a legfelső állásfoglalás fogódzó volt a szélsőséges nézetek és gyakorlat között hanyódo oktatásügyi apparátusnak, az intézmények vezetőinek, de az ügyek végső kimenetelében meghatározó szerepet játszó pártbizottságok számára is. Debrecenből egy tanulmányi felügyelő, aki a nagyaktíván nem kapott szót, levélben közölte Kállaival álláspontját. A végső következtetést idézzük: Lassan meg kell valósítani, hogy „aki nem képes nevelni a marxizmus-leninizmus szellemében, ne nevelje a mi ifjúságunkat másképp.” MOL XIX-J-4-bbb-1 dbz. A levél kelte: 1957. május 10.

aktiválásával, pedagógus végzettséget nem szerettek kényszerű munkába állításával járt. Ennek az országos mozgásnak/mozgatásnak, menekülésnek és helyezkedésnek sok tantestület összetételében meglepő, több esetben a hivatalos szándékokkal ellenkező következményei lettek.⁴⁶

Bár csak a legfőbb gondokat soroltuk, az egész „csomagról” külön dolgozatban lehetne beszámolni, így is jól érezhető a szakszervezeti vezetés előtt tornyosuló feladatok nehézsége. A megyék zömében a szervezet működőképességét tavaszra, kora nyárra sikerült biztosítani, Nógrád megyében ez csak a tanév kezdésére sikerült. Szolnok megyében már 1957 januárjában a 3868 dolgozó közül 3739, Vas megyében 2517 közül már 2405 fő szakszervezeti tag volt. A fenyegetettség, az internálások, az elhúzódozó bírósági tárgyalások és olykor a megrendítően kemény ítéletek, valamint a méltatlanul alacsony pedagógus-életszínvonal megtette a magát.⁴⁷

A párttal szembeni kiábrándultság, bizalmatlanság jóval nagyobb, nehezebben oldható volt. Különösen a fővárosban.

az „aktív”
„ellenforradalmár”
pedagógusokhoz hasonlóan
a fiatalokat is ostromozták,
‘56-ot a számlájukra írták

„A volt értelmiségi MDP-tagoknak csak egy kis hányada lépett be az MSZMP-be. Az óvónőknél, az általános és középiskolai pedagógusoknál olyan kismértékű a belépés, hogy intézményenként szó sem lehet a pártszervezetek megalakításáról. 1956. október 23 előtt Budapesten kb. 2700 óvónő, általános iskolai és középiskolai nevelő volt MDP-tag, jelenleg viszont mindössze 120–200-an léptek be a pártba. A VI. kerületben 100 MDP-tagból 16-an.”⁴⁸

Másutt olvasható ugyanerről: „a budapesti kerületekben a pedagógusok 25–30%-a volt MDP-tag,

jelenleg kerületenként 10–20 párttag van...”⁴⁹

Az ifjúság kommunista befolyás alá vonása 1957 tavaszáig a mélypontról alig mozdult el.⁵⁰ A pedagógusok cselekvő közreműködése nélkül az

ifjúság tömegei, melyeket mélyen érintettek az ‘56-os események, nem volt megnyerhető, sebzettsége gyógyítható, a szocializmus építésének folytatására bírható. Jól látták ezt a kommunista vezetők, a helyi alapszervezetektől a Központi Bizottságig egyaránt. Az „aktív” „ellenforradalmár” pedagógusokhoz hasonlóan a fiatalokat is

⁴⁶ Az október 23-a előtti magatartás, a felkelés idején tanúsított szereplés, a büntetéstől és a helyi „társadalmi” megbélyegzéstől, a pedagógusi tekintély tartós csorbulásától, az eddiginél is jelentősebb anyagi nehézségektől való félelem miatt országos méretű mozgás/vándorlás, átrendeződés zajlott november 4-ét követően, a következő tanév előtti hetekben különösen. A racionalizálás, a munkaerő arányosabb elosztására törekvés csak növelte ezt. A párt- és állami vezetés fő célja a tantestületek kommunista magjának erősítése volt, a mozgás/mozgatás viszont helyenként meghökkenítő káderhelyzetet teremtett. Például egy tantestületbe került egy országos tudományos intézet forradalmi parancsnokának a felesége, a Kisgazdapárt egyik szegedi agitátora, az Úttörő Központ „átirányított” munkatársa, az Oleg Kosevoj Intézet egykori politikai nevelője (besúgó), a rendszerváltás első miniszterelnökének „besúgója”, valamint egy ‘56-os múltú „párton kívüli bolshevik”, az MPSZSZ egykori tisztségviselője, a Magyar Rádió munkatársa stb. A példák, gondolom, sorolhatók.

⁴⁷ SZKL 43/f. 2005. ő. e.

⁴⁸ U.o.

⁴⁹ BFL XXXV (1)c-56-57.16. ő. e.

⁵⁰ Feil István és Ólmosi Zoltán (1987): *A DISZ és a KISZ 1953–1957*. Kossuth Kiadó, Budapest.

ostorozták, '56-ot a számlájukra írták. Öntelteknek, a munkásosztály vezető szerepét tagadóknak, a nyugat előtt hajbókolóknak, nacionalistáknak, szovjetelleneseknek, a '45 utáni eredményeket jog- és okatlanul lebecsülőknak, hazájuk történetében járatlanoknak minősítették őket. És ráadásul hálátlanoknak is, mint akik nagyszüleik, szüleik erőfeszítéseit semmibe veszik, bár munkájuk előnyeit zokszó nélkül elfogadják.⁵¹

Ugyanakkor elismerték, hogy nevelésüket elhanyagolták, a szavak és a tettek között támadt „szakadék” áldozatai. A dolgozók és az ifjúság elégedetlensége indokolt volt. Nem az ifjúság, hanem a társadalom egésze felelős a történekeért. Utóbbiakból következett az a „felismerés” is, hogy az ifjúság nevelése az egész társadalom ügye, nem csak a pedagógusoké, nem csak a DISZ-é, a párté. Az iskolákban történekekből pedig azt a következtetést vonták le, hogy azok politikai vezetését kell megerősíteni (az igazgatók és helyetteseik leváltása, újjak kinevezése, a pártszervezetek létrehozásának szorgalmazása ezt a célt szolgálta). Ha ez sikerül az oktatási intézményekben, újabb ellenforradalomra nem kerül sor.⁵² Mindezt megfogalmazni sem volt könnyű, viszont elfogadhatni azokkal, akik a pedagógustársadalom egészét vagy döntő többségét kárhoztatták '56-ért, szinte lehetetlennek bizonyult, a differenciált megítélés, kezelés és a türelmes, személyre szabott

politikai nevelés, illetve átnevelés alkalmazása nagyon lassan hódított teret.

1957 őszére a pedagógusokkal és az '56-ban „aktív” fiatalokkal szembeni eljárások döntő többsége lezajlott. A „megtévedt”, „káros befolyás” alá került pedagógusok és ifjak megkapták a pártállami vezetés által jogosnak, hatásosnak vélt büntetésüket. A pedagógusok esetében a 2% irányszám lehet csupán. A tekintélyes mennyiségű adatunk ellenére pontos, büntetési kategóriákra bontott, végleges számot nem tudunk adni. Mindent egybevetve 1500–2000 körüli lehet azok száma, akik '56-os tevékenységükért valamilyen fegyelmi büntetésben részesültek, illetve jogerőre emelkedett bírósági ítélet következményeit voltak kénytelenek elszenvedni. Néhányan életüket áldozták, egy kis csoport több évet töltött börtönben, a nagy többség kisebb-nagyobb hátrányait szenvedte el lelkesedésének, olykor egészen 1989-ig. Az ifjúsággal szembeni megtorlás mértékét még ennyire sem ismerjük, főként a középiskolásokét, ipari tanulóké, paraszt fiatalokét. Egy részük külföldre menekült a várható felelősségre vonás elől, másokat kizárással, bányában végzendő, meghatározott idejű kényszermunkával fegyelmezték, a lebukott, lebuktatott fegyverrejtegetők pedig (statárium idején) igen súlyos börtönbüntetést kaptak. Tudjuk, többüket „operatív célra” használták fel.⁵³

⁵¹ Kedves Elvtársak! Kedves Elvtársnők! – egy Kádár-beszéd története. Közzéteszi: Gergely Ferenc. *Belvedere* 2006. 18. 1-2. 119-140.o. „A múlt év októberi ellenforradalmi támadás napjaiban voltak bizonyos mozzanatok, amikor az ifjúság „átvette a nemzet vezetését”. (Derültség) Meg kell azt is mondani, körülbelül úgy vette át a nemzet vezetését, mint az a légy, amely a kocsi rúdján ül, és azt hiszi, hogy ő húzza a kocsit. (Derültség és taps.) (...) Na, mi jött ki belőle? A nemzet, a nép számára és a ti számotokra abból a világból semmi jó nem jött ki. Álljatok vissza szépen a saját helyetekre és végezzétek azt, ami a nép életéből rátok vár, rátok hárul. Én azt gondolom, hogy az ifjúságnak igen komoly joga van a nemzet életében. Nincs joga a vezetésre (...) A vezetés a munkásosztályé...”

⁵² Gergely Ferenc (1997): *A magyar gyermekvédelem története (1867–1991)*. Püski, Budapest. 274. 177–180.o.

⁵³ Köztük pl. Sz. Lászlót, egykori piarista tanáromat.

UTÓREZGÉSEK

A hullámok elcsitulak, de valódi megbé-
kélés nem következhetett be. 1958-ban, ál-
lítja egy felmérés, a pedagógusoknak csak
mintegy 10-15%-a marxista-leninista vi-
lágnezetű. Vas megyében egy gyűlésen, a
részt vevő 300 pedagógus közül csak egy
jelentkezett hozzászólásra. A passzivitás, a
színlelés, a felemás együttműködés korszaka
következett. A fizetésrendezés, a szak-
szervezeti kulturális és sportrendezvények,
a kedvezményes nyaralás, a külföldi juta-
lom-üdülések, oklevelek és kitüntetések
sem voltak képesek alapvető változásokat
előidézni a pedagógustársadalom és a párt-
állam viszonyában.⁵⁴ A résztvevők lelkében
'56 emléke nem halványult. Hallgattak, de
nem felejtettek. Mint ahogy a „szocializ-
mus” hívei sem. A belügyi szervek igyekez-
tek nyomon követni a belső és a külső re-
akció „mesterkedéseit”, olykor egykori
'56-osok bekapcsolódásával.⁵⁵

1959 februárjában a Művelődésügyi
Minisztériumban értekezletet tartottak,
melyen áttekintették a pedagógusokkal
szembeni fegyelmi eljárások eredményét
és összegezték az ebből fakadó teendőket.
Egyszerűtettek abban, hogy a továbbra is

„aktív” ellenséges pedagógusokat „ki kell
szorítani” a nevelői pályáról.⁵⁶ A Belügy-
minisztérium II. Főosztályának vezetője –
előbbivel összhangban – 1959 május 5-én,
1. számú parancsában kötelezte alárendelt-
jeit, hogy a megyei művelődési osztályok-
kal együttműködve, a legnagyobb körül-
tekintéssel állítsák össze és terjesszék fel a
pedagóguspályáról kiszorítandók névsorát,
részletes indoklással.⁵⁷ Eddig még sem
megyei jelentés, sem országos összesítés a
„kiszorítandókról” nem került elő. Egyes
esetekről viszont tudunk.⁵⁸ K. Zoltán tanár
esete az egykori '56-osok későbbi sorsának
egyik változata. Az életút fő mozzanatai:
középfiskolai tanár, NB elnök, közbizton-
sági őrizet, ismét tanár, főiskolai oktató,
kiszorításra ítélt, végül beszervezett, majd
fájdalmas nemzeti kérdések kutatója a
rendszerátalakítás után, utolsó éveiben besú-
gó bélyeget visel.⁵⁹

Feltételezhetjük tehát, hogy a „kiszorítás”
nem maradt holt betű. Ha ehhez
hozzátesszük, hogy a '70-es években tá-
madás készült a maradék egyházi iskolák
(„idegen test”) ellen, akkor látjuk, hogy a
„harc” nem szünetelt, legfeljebb nem nyílt
és brutális, hanem alattomos eszközökkel
folyt tovább.⁶⁰

⁵⁴ SZKL 43/f. 2048. ó. e.

⁵⁵ Lásd Gáspár János már idézett visszaemlékezését. Ebből való e néhány sor: (Fegyelmi tárgyalása rövid volt) „mert a fegyelmi bizottság két tagja a forradalmi bizottságokban is tevékenykedett, és egyiküktől megkérdeztem, hogy: 'Te mit keresel itt?' Nem válaszolt. Legkevésbé M. György tanító úr. És a tárgyalás három perc után be is fejeződött.” (61. o.)

⁵⁶ SZKL 43/f. 1994. ó. e. A Feljegyzés kelte 1959. február 24.

⁵⁷ ÁBL 4.2.60-5-1/59.sz. BM II. 1. sz. pcs.

⁵⁸ Egy családhoz tartozó két férfi pedagógus homlokegyenest ellentétes magatartása is színezte 1956 történéseit. K. János a felkelés oldalán, bátyja a kommunisták oldalán állt. Az idősebb K. Ferencet, akit a Csurgoról is megemlékező brosjára „jó elvtársként” említ, meg kellett „menteni”. Öccsét, mint PFB elnököt lecsukták (kicsiny gyermeke ellenére), ő viszont új gimnáziumában a konzolidáció élharcosa, majd tanács vezető, aki városát megajándékozta egy 1919-et idéző „monumentummal”, ami azóta – Jelki András városának szerencséjére – más célokra hasznosult. Ellenpélda, mikor apa fiával, férj feleségével együtt szolgált a népuralmat. A 0019. sz. belügyminiszter-helyettesi Utasítás végrehajtásáról szóló, 1966. április 21-én kelt Csongrád megyei összefoglaló jelentés megállapításai között szerepel: 1966-ban négy volt „ellenforradalmárt” sikerült „kiszorítani” munkahelyéről. Nem tudni, ezeknek a „kiszorítottaknak” mi volt a foglalkozása. Nem kizárt, hogy akadt közöttük pedagógus is. Ha mind a tizenkilenc megyei Főkapitányság III/III-as osztálya legalább ilyen „jól” dolgozott, akkor évente kb. száz körül lehetett országosan a „kiszorítottak” száma. (ÁBL 0 – 14-967.)

⁵⁹ ÁBL 2.2.1. 0-14967-218.

⁶⁰ Gergely Ferenc: *Közelképek...*

NAGY-CZIROK LÁSZLÓNÉ

„Az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják”

Az iskola mint szakmai műhely

ÖSSZEFOGLALÓ

Saját vizsgálataink mutatják, hogy a pedagógusok motivációs és fejlődési forrásai között az oktatáskutatások eredményeinek feldolgozása csak kis mértékben szerepel, így módszertani fejlődésükhöz *szükséges a szakmai segítség*. Célunk a támogatás lehetőségeit, forrásait bemutatni, köztük kiemelten a szakmai közösségek önfejlesztését, amelyről feltételezzük, hogy lehet és érdemes építeni rá. A nemzetközi gyakorlatra történő kitekintés után részletesen ismertetjük, hogy egy adott iskolában hogyan valósulnak meg a belső műhelyfoglalkozások. A dokumentumok alapján jól látható fejlődést áttekinthetjük négy, kérdőívvel vizsgált szempont mentén is. Egy belső műhelyt 2012 óta szervezeten működtető általános iskola 34 pedagógusát értük el, illetve öt további iskola 104 tanárának, valamint négy iskola összesen 85 nyolcadikos tanulójának véleményét kérdeztük. A kérdésekkel a hatékony tanulás szempontjainak megvalósulását, illetve a pedagógusok módszertani tudatosságát és gyakorlatát tártuk fel. Kimutattuk a gyakorlatalapú közösségi tanulás hatását a pedagógusok körében, amit nemcsak a változatos szakmai, módszertani megoldások és a reflektív gyakorlat fejlődése, hanem a tanulók önrányítása és saját tanulásuk iránt érzett felelőssége is igazol. *Feltételezésünket, miszerint azoknál, akik élnek az egymástól tanulás lehetőségeivel, kimutatható a módszertani fejlődés, igazolva látjuk*. Javasoljuk a pedagógusközösségeknek az elmélet és a pedagógiai gyakorlat közelítését, a pedagógiai, tudományos fejlesztési folyamatok és az innovatív pedagógusközösségek jó gyakorlatainak egymást kiegészítő alkalmazását, a belső tudásmegosztásra még szélesebb körben építve hálózatok alakítását. Fontos, hogy aki a belső hálózatot vezeti, annak legyen – elmélettel jól megalapozott – többlettudása.

Kulcsszavak: *belső műhely, egymástól tanulás, hatékony tanulás, módszertani fejlesztés*

A 2007. évi McKinsey jelentés (*Barber és Mourshed, 2007*) kiemelt gondolatát már sokan idézték, de annyira találónak tartjuk, hogy a tanulmány címeként vállaljuk.

Egy Falus Iván szerkesztette kiadványban is tanulmányok sora hivatkozik nemzetközi kutatásokra, melyek igazolták, hogy az oktatás hatékonyságát befolyásoló legfőbb

tényező: a tanári munka minősége. (Falus, 2011)

Vizsgálatunkban egyfelől az **eredményes tanulás jellemzői szempontjából** voltunk kíváncsiak a pedagógusok felkészültségére és önfejlesztésének irányaira. Másik nagy kérdésünk az volt, hogy **belső tudásmegosztás során milyen mértékű szakmai, módszertani fejlődés mutatható ki**. Úgy véljük, az elmélet és a gyakorlat egységes folyamatban, egymással kölcsönhatásban, egymást formálva hat.

1. KORÁBBI VIZSGÁLATOK

Komoly gondként jelöli meg Andor (2005), hogy az átlagos magyar iskolában az átlagos magyar pedagógus *nem ismeri* a differenciált fejlesztéshez szükséges újszerű módszertani megoldásokat. Andor (2005), Radnóti (2007) és Tordai (2015) kutatási megállapításai arról is adnak jelzést, hogy a pedagógusok *sokkal kisebb arányban alkalmazzák* a hatékony pedagógiai módszereket és tanulásszervezési eljárásokat, mint amennyire ismerik azokat, illetve amennyire ez elvárható volna a támogató tanulmányok elérhetősége alapján. „[A] tanárok sokkal nagyobb mértékben alkalmazzák a hagyományosnak mondható, tanárközpontú tanítási módszereket, mint azokat, amelyek a gyerekeknek nagyobb önállóságot adnának” (Radnóti, 2007). A pedagógiai kutatások eredménye nehezen jut el a nevelői szobákig.

Tordai Zita, *A mentortanári feladatokra való felkészülés vizsgálata a tanári kompetenciák tükrében* szerzője szerint:

„... kimutatható, hogy a saját képességeiket, felkészültségüket szignifikánsan alacsonyabbra értékelték a megkérdezett pedagógusok ahhoz képest, amennyire

nyire fontosnak tartják az egyes tanári kompetenciákat. Az eltérés a tanulók személyiségének fejlesztése és az egyéni bánásmód érvényesítése kompetenciatérenként fejeződik ki a legmarkánsabban, ahol minden tétel esetében jelentősnek tekinthető a különbség. Ezen belül is a különböző adottságokkal, képességekkel, előzetes tudással rendelkező tanulók fejlesztésének, megfelelő módszerek alkalmazásának képessége emelkedik ki, ami legnagyobb mértékben alulmúlja a fontossági sorrendben látható átlagértéket.” (Tordai, 2015)

Fővárosi, az országos átlagnál jobb feltételek között dolgozó pedagógusok óráit vizsgálta Radnóti és Adorjáné 2016-ban. Az egyetemhez közeli iskolákban olyan pedagógusoknál látogattak fizikaórákat, akik részt vesznek pedagógiai kutatásokban, tankönyvírásban, illetve érettségi elnökként, tanfelügyelőként, szakértőként működnek; pedagógiai munkájukkal néhányan jelentős szakmai díjat is kieredmelttek. A kutatók a látogatások kapcsán azt állapították meg, hogy az órák nagy részében a *frontális munkaforma* dominált. A látottak igazolták a hipotézisüket: kevés esetben járják végig a pedagógusok a tanulókkal az ismeretszerzés teljes menetét, beleértve a *problémafelvetést, a kérdés megfogalmazását és a hipotézisalkotást*. Inkább a kérdve kifejtés módszerét alkalmazták. Az ismeretek alkalmazását igénylő kérdésfeltevés is kevés szerepelt a tanórákon. A tanulók kifejezett *gondolkodásfejlesztése* jóval kevésbé tudott megjelenni a tanórákon, mint arra a tankönyvi leckék utáni sok gondolkodtató kérdés, feladat alapján lehetőség lett volna.

E kutatások eredményei alapján is úgy látjuk, hogy szükség van a tanároknak nyújtandó módszertani segítségre.

2. ELÉRHETŐ TÁMOGATÁSOK

Tapasztalataink szerint az eredményes tanuláshoz vezető iskolai folyamatok irányítására, a kihívást jelentő új problémák kezelésére hatékony, támogató segítségük állnak a pedagógusok rendelkezésére. A Nemzeti alaptanterv a nevelési-oktatási program részei között említi *a tanácsadást, a továbbképzést, a szakmai fórumokat és az eszközöket*. Nézzük, ezekkel együtt *milyen segítséget tudnak elérni a mindennapokban gyakorlati pedagógiával foglalkozók szakmai fejlődésükhöz*, illetve hogyan lehet ezekkel a tanárok számára elérhető támogatást nyújtani.

2.1 A *tantárgygondozó szaktanácsadó* egyéni támogatást nyújt a pedagógusnak a folyamatos szakmai fejlődésében. A szaktanácsadói képzések során az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet kiemelten kezelte az eredményes tanulási-tanítási folyamat támogatására való felkészítést. A tanórák elemzéséhez 126 megfigyelési, értékelési területet tartalmaz a tanácsadói szempontsor, melyek együttesen *lefedik a tanulmányunkban kiemelt négy területet* (konstruktív szemlélet, önirányító magatartás, kontextushoz kötődés, szociális tanulás), azaz a tanulás eredményességének feltételeit.

Két megyére vonatkozóan kértük a tanácsadó hálózatot működtető Szegedi Pedagógiai Oktatási Központtól (későbbiekben: POK) adatokat, hogy élnek-e a pedagógusok a tanácsadás lehetőségével kellő számban és arányban. A szegedi POK adatai szerint Csongrád és Bács-Kiskun megyében 16230 pedagógus dolgozik. Az 5–12. évfolyamokon tanítók közül ezekben

a megyékben a 2014/15. tanévben összesen 674 pedagógus vett igénybe tantárgygondozói látogatást, a 2015/16 tanévben 592.

A 2016. évi felmérés szerint az intézmények által jelzett igény 1596 látogatás. Ha mind teljesül, akkor átlagosan minden tizedik pedagógushoz jut el tanácsadó.

az éves beiskolázási tervet kötelező elkészíteni, de betartására korlátozott mértékben van mód

2.2 A 277/1997. Kormányrendeletben előírt ötéves továbbképzési tervet és az éves beiskolázási tervet kötelező elkészíteni, de betartására korlátozott mértékben van mód.

Megerősítést ad a nevelést-oktatást érintő várható változás: az iskoláknak költségvetési keret biztosítása, a továbbképzési normatíva ismételt megjelenése a következő évi költségvetési törvényben – és a képzések átalakítása. Mindezek megvalósulásáig azonban *nem sorolhatjuk a szakmai, módszertani fejlődést egyértelműen segítő szolgáltatások közé a továbbképzést*. Pedig az „oktatás tudásalapú fejlesztéséhez több tudást kell bevinni a hétköznapi pedagógiai folyamatokba is, amit elsősorban a tanárok képzésének, továbbképzésének fejlesztésén keresztül lehet elérni.” (Csapó, 2016)

2.3 A *tananyagok, taneszközök, útmutatók* a 2010-es évektől fogva folyamatosan változnak, beleértve a digitális anyagokat is (és gondoljunk az új digitális stratégiára, a DOS-ra is). Az SDT (Sulinet Digitális Tudásbázis) fejlesztése megtorpant. A Nemzeti Köznevelési Portál oldalán (<https://portal.nkp.hu/>) elérhetők ugyan digitális tananyagelemek, de mennyiségben és minőségben is a fejlesztésük elején járunk. Az államtitkárság 2016. szeptemberi levele szerint egyelőre a fejlesztés lehetőségeinek feltárása a cél. Amikor az államilag támogatott, standard módon használható és minőségbiztosított eszközök (pl. a bevált

oktatási programcsomagok) széles körű kínálata áll majd a tanárok rendelkezésére, akkor válik a tananyag- és eszközpark az iskolai folyamatok támogatójává.

2.4 A pedagógus-életpálya-modell 326/2013. Kormányrendelettel történt bevezetését megelőzően a

felkészülést segítő útmutatókat jelentetett meg az Oktatási Hivatal. A fejlesztés folyamatos, frissített változatok jelennek meg. Szükség van rájuk, mert kezdetben, a portfóliók írását segítő olyan minőségű és terjedelmű dokumentumminták jelentek meg, amelyek kedvét szegték sok érdeklődő pedagógusnak.

2.5 Ankétok, neveléstudományi konferenciák számos lehetőséget kínálnak a fejlődésre. De a jelentkezőnek kell eldöntenie, vállalja-e a részvételi és az útiköltséget. A jelenléttel kapcsolatban pedig jogszabályi segítség, hogy a szabadságból évente hét napról, legfeljebb két részletben, a közalkalmazott dönt.

2.6 A jó gyakorlatok fogalmának leírását és a gyakorlatok elérhetőségeit az Educatio Kft. honlapján találjuk.¹ Köztük 181 bevált minősítésű. A Nemzeti

Köznevelési Portál oldalon is elérhető több száz jó gyakorlat,² melyek ismertetése rövidebb és egyszerűbb. Találhatunk fejlesztéseket a *Tanulásszervezési módszerek, pedagógiai eljárások*, valamint a *Hatékony tanulás* fejezetcímek alatt is. Kipróbált státuszú alig szerepel köztük. Talán az is oka ennek,

hogy jelentős forrást igényelne a hozzájuk kapcsolódó hospitálási, mentorálási lehetőségekkel élni (az utazás és az átadással járó emberi erőforrás biztosítása ugyanis költségekkel jár).

2.7 Nyílt napokat, külső műhelyfoglalkozásokat szerveznek az iskolák,

provizórikus, de elérhető módon. Jó, hogy létezik koordináció is; kiváló példa a Mentorháló Klub, amely a Szegedi Tudományegyetem által a TÁMOP-4.1.2. projekt keretében indított Mentorháló projekt része, s ingyenes lehetőséget nyújt a pedagógusoknak az egymástól tanulásra.

2.8 A szakmai folyóiratok, amelyek még léteznek, nyomtatott formában egyre kisebb számban jutnak el a tanári szobákba. Itt kell utalnunk egy szélesebb körben végzett kutatás (Tordai, 2015) eredményére: A 24 tételben megfogalmazott pedagóguskompetenciák között 23. lett a rangsorban a következő: „A tanár képes tájékozódni a pedagógiai és szaktárgyi területeken folyó kutatások, fejlesztések eredményeiről és képes a pedagógiai kutatás módszereit alkalmazni saját munkájában.” Alacsonyban tartjuk azt az

intenzitást, ahogyan a pedagógiai kutatások eredményei eljutnak a pedagógusokhoz.

A bemutatott lehetőségeken túl *mit tudunk tenni mi magunk – pedagógusok – egymásért* könnyen elérhető, mégis hatékony módon?

a jelentkezőnek kell eldöntenie, vállalja-e a részvételi és az útiköltséget

alacsonyban tartjuk azt az intenzitást, ahogyan a pedagógiai kutatások eredményei eljutnak a pedagógusokhoz

¹ https://iskolataska.educatio.hu/index.php/jogyakorlatotlet/kereso_lista

² <https://portal.nkp.hu/Search?subjectId=15#teacher-block>

3. AZ EGYMÁSTÓL TANULÁS LEHETŐSÉGEI

3.1. Külföldi példák

A 2010-es McKinsey jelentés (*Moursbed, Chijioke és Barber, 2010*) az OECD-országokra vonatkozó kutatások alapján bemutatja, hogy a sikeres rendszerek némelyike elérte, hogy képes legyen segíteni a tanároknak tanulni egymástól. A jelentés Japán és Finnországot említi, ahol a tanárok együttműködnek, közösen alakítják ki az óratervet, részt vesznek egymás óráin és támogatják egymás fejlődését. Ezekben a rendszerekben olyan iskolai kultúrát teremtenek, ahol a közös tervezés, az oktatás értékelése és a munkatársaktól érkező visszajelzések természetesen és az iskolai élet mindennapos részei.

Japánban tanulóközösségek keretében, a tanórák megfigyelésének módszerével készítik fel a tanárokat a legjobban bevált módszerek megosztására. Feladatuk: tanulni egymás erősségeiből és hibáiból, közösen kidolgozni és elterjeszteni az e gyakorlatban bevált módszereket. A tanárok csapatmunkában elemzik és dolgozzák ki a mintaórákat. A közös munka megköveteli, hogy minden pedagógus részletesen bemutassa saját módszereit. A végső mintaórákat aztán elektronikusan rögzítik, és kiosztják a többi tanárnak. A tanárok ezután bemutatott tanítás keretében mutatják meg oktatók nagyobb csoportjainak a követendő példát, amit közös megvitatás és visszacsatolás követ. Az órákat arra használják, hogy minden egyes tanár számára lehetővé tegyék a kiváló módszerek megismerését, a

fejlődés felismerését és azt, hogy felelősséggel dolgozhassanak oktatásuk minőségéért.

Halász Gábor 2009-ben a következőkről tudósított: „Az Új-Zélandi nemzeti tantervi dokumentum külön kiemeli azt, hogy »mivel különböző kontextusokban minden tanítási stratégia másképp működik, az eredményes pedagógia megkívánja azt, hogy a tanárok folyamatosan elemezzék azt, hogy a tanítási gyakorlat milyen hatással van a tanulókra.«” A tanárok egymás közötti tanulásának lehetővé tétele az életpályamodell bevezetése (2013) óta elvárás a vezetővel szemben. *Halász Gábor* (2011) már ezt megelőzően javasolta: „szükséges lenne vizsgálni az oktatási intézmények belső tudásmenedzsment-gyakorlatát, annak érdekében, hogy az így nyert tudást fel lehessen használni a szervezeti fejlesztési beavatkozások során.” (120. o.)

3.2. A hazai gyakorlat – és egy példa

Halász Gábor 2015-ben így nyilatkozott a Tízperc Iskolablognak adott értékelő interjúban: „Óriási potenciált látok abban, hogy az iskolák növekvő hányada megnyílt a többi iskola felé, és rendszeresen látogatják egymást, tapasztalatokat, jó gyakorlatokat cserélnek. Ezeket a kapcsolatokat konkrét fejlesztési beavatkozások hozták létre, és a régiókon belül szinte sehol mástutt nincs olyan élénk iskolák közötti együttműködés, mint nálunk.”

Vannak tehát nyitott iskolák Magyarországon, amelyek más intézmények számára is példaértékű, működésben koherens, befogadó, gyermekközpontú pedagógiai gyakorlattal, szervezeti innovációval rendelkeznek, és ezt képesek szolgáltatá-

saikban publikálni, valamint átadni. Ezek a *referenciaintézmények*, melyek között többben az Educatio Kft. minősítési eljárásán *Minősített referenciaintézmény* címet is szereztek 2014-ben.

A tanulmány további részében bemutatjuk, *hogyan segítik egymás szakmai fejlődését a pedagógusok* egy adott referenciaiskolában, amely 2014-ben elnyerte a *Kompetencia alapú nevelési, oktatási programot átfogóan, mintaadóan alkalmazó intézmény*, a *Befogadó pedagógiai gyakorlat/integrációs pedagógiai program alkalmazásában mintaadó intézmény*, valamint *Az infokommunikációs technológiák alkalmazásában példaértékű intézmény* címet. Ezt az intézményt, a Kiskunhalasi Fazekas Mihály Általános Iskolát, e tanulmány szerzője vezeti; a beszámoló személyes tapasztalatokon és valós adatokon nyugszik.

Az iskola innovációs törekvése az átlagot meghaladó mértékű. Az iskolataska.hu felületen a tanulmány írása idején három bevált jó gyakorlata és három ötlete érhető el. Időszerű ennek jelentőségével is foglalkozni, hisz az INNOVA projektben napjainkban is vizsgálják a helyi, intézményi innovációk terjedésének rendszerformáló hatását. A jó gyakorlatok fejlesztése stimulált volt, azaz korábbi, TÁMOP projekt fejlesztési programjához kötődött (top-down), de önálló tevékenységek nyomán létrejövő (bottom-up) innovációk követték. (*Halász és Fazekas, 2016*)

3.2.1 Az iskola céljai a referenciaértékű működési és pedagógiai gyakorlattal rendelkező intézménnyé válás során a következők: a folyamatos szakmai megújulás, az innovatív szemlélet fenntartása, új ismeretek és módszerek átadása a pedagógusok együttműködése során, megerősítő és segítő

tó visszajelzések nyújtása, pedagóguskompetenciák fejlesztésének segítése, tapasztalatok hasznosítása, valamint nyitott oktatási környezet megteremtése.

3.2.2 A belső hospitálás éves rendjét tartalmazó táblázatot félévente előre elkészíti a koordináló team, s ez a terv az iskola éves munkatervének melléklete. A nevelőtestület minden tagja meghatározza azt a hónapot, amikor bemutató foglalkozást tart. Mindenki vállal évente legalább egy alkalmat, s látogat legalább ötöt. Ezekre előre bejelentkezik írásban. Minden bemutatón részt vesz az iskolavezetés egy tagja is.

Táblázat készül a belső hospitálás vállalásához heti bontásban, melybe az önként választott héthez beírja nevét az órát tartó pedagógus. Beírja az óra tananyagát, a megvalósítás idejét, helyét

(tanterem, osztály). A bemutató foglalkozáson résztvevők is maguk választják ki a látogatott órát, s nevük beírásával jelentkeznek rá. Közülük az, aki koordinálja a folyamatot, aláhúzza a nevét.

A tanév munkaterv pedagógiai célokat tartalmaz, melyekhez kapcsolódóan az év kiemelt óralátogatási céljait is meghatározza a testület. A látogatott pedagógus is jogosult javaslatot tenni az adott óráján kiemelt szempontra, amit a látogatók figyelmébe ajánl, a táblázatban tehát ez is szerepel. A látogatás szakmai tapasztalatszerzés céljából történik, s nem minősítés jelleggel. Az órákat követő szakmai megbeszélésen visszajelzést adnak a látogatók, s önreflexiót fogalmaz meg a bemutatót tartó pedagógus.

A koordinátori feladatot a látogatók egyike önként vállalja. Ő tehermentesíti a bemutatót tartó pedagógust a szervezé-

si feladatok tekintetében. A jelentkezők létszáma alapján gondoskodik kellő ülőhelyről, másol mindenkinek óravázlatot, elkészíti a jelenléti ívet, fotódokumentációt készít az órán, a megbeszélés során vezeti a jegyzőkönyvet. Megszervezi az órát követő belső műhelyt, összegyűjti a reflexiókat, összefűzi őket, elkészíti a jegyzőkönyvet, melyet minden résztvevőnek eljuttat, majd archivál.

A megbeszélés során az első szó az órát tartó pedagógusé. Az ő önreflexióját követi mások reflexiója. Így mindenki rendelkezik évente legalább egy önreflexióval, kb. öt kapott reflexióval, s maga is hospitál, amely alkalommal értékelt is, s ezt természetesen írásban is rögzíti. Amellett, hogy egymástól tanul a nevelőtestület minden tagja, mindennek haszna, hogy megkönyvíti a portfólió készítését is.

A referenciantézmény teamfelelőse fél-évente összegzi és értékeli az elvégzett munkát, s ez az intézményi beszámoló részét képezi.

3.2.3 Az Önértékelést Támogató Csoport is látogat. (Az intézményi önértékelés tervezését, koordinálását, támogatását és

ellenőrzését végző pedagógusok az intézményvezető által kijelölt, a feladat ellátásához szükséges jog- és felelősségi körrel felruházott csoportja.) Az általuk látogatott órákat is beszámítjuk a belső műhely foglalkozásaiba. A csoport munkaterv alapján ütemezi látogatásait, valósítja meg az interjúkat, tesz javaslatot az önfejlesztési tervre (melyet az intézményvezetővel együtt tölt fel a meglátogatott pedagógus a KIR-be). Ennek a csoportnak a munkája is segítségére lehet a pedagógusnak. A reflektív gondolkodás gyakorlatának kialakítását serkentheti, előkészítve és támogatva ezzel a

tanfelügyelői látogatásokra és a minősítésekre történő felkészüléseket.

3.2.4 A mentorpedagógusok kijelölése a pályakezdők, gyakornokok mellé szintén az egymástól tanulást támogatja a „tanárrá nevelődés” (Kozma, 2006) szakaszában.

4. SAJÁT KUTATÁSUNK

4.1 A pedagógusok szakmai felkészültsége – kérdőívvel történt adatfelvétel

Eric de Corte az eredményes tanulást tömören a „CSSC learning” mozaikszavas szerkezettel írta le, melyben a rövidítés

négy betűje ezekre az elemekre utalt: Constructive, Self-regulated, Situative, Collaborative (de Corte, 2012). Magyarul: *konstruktív, önszabályozó, szituatív és kollaboratív*. Ezt a négy szempontot választottuk, hogy kérdőíves felméréssel is vizsgáljuk a

belső műhelyek alkalmazását vállaló pedagógusközösség szakmai felkészültségét. A belső műhelyt alkalmazó általános iskola 1–8. évfolyamain tanítók mindegyikét, 34 pedagógust, ugyanabban az időpontban, a tanítási év kezdetét megelőző, tanítás nélküli munkanapon kérdeztük. A kérdéseket nem magyarítottuk, papíralapon megkaptuk mindenkét. Az egyetlen instrukció az volt, hogy őszinte válaszokat várunk. A felmérés indokaként azt jeleztük, hogy a referenciiskola pedagógusainak felkészültségét szeretnénk feltárni – és annak elemeit más pedagógusközösségekkel megosztani.

mindenki rendelkezik
évente legalább egy
önreflexióval, kb. öt kapott
reflexióval, s maga is
hospitál, amely alkalommal
értékelt is

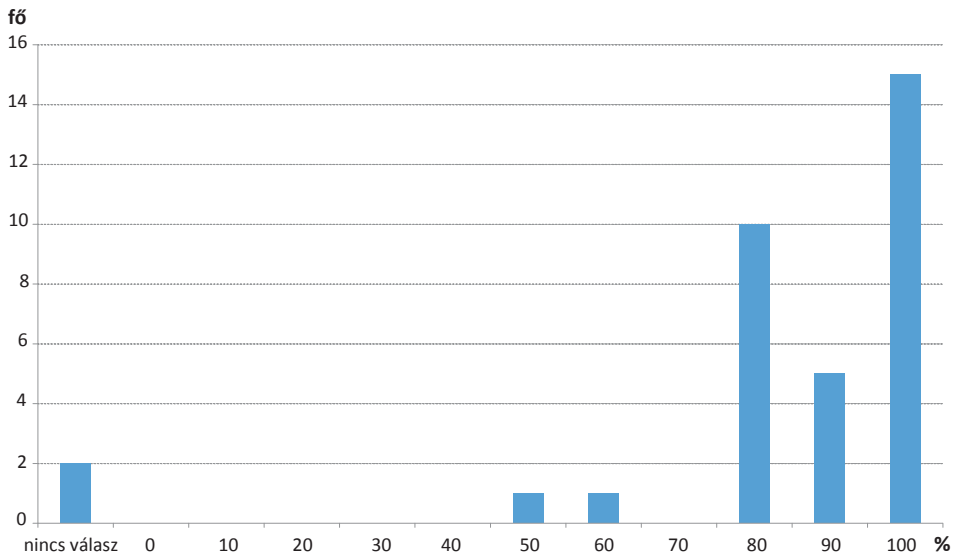
4.1.1. A kapott adatok elemzése a választott négyféle szempont szerint

a) Az eredményes tanulás **konstruktív**; a *tudás belső, személyes felépítése*. Tovább kell lépünk onnan, hogy megfigyeljük és megismerjük a tanulókat és közösségeiket.

Erre építve kell kidolgozni a megfelelő eljárásokat. A tanulók figyelmének megváltozott szerkezete érdemes a tanulmányozásra, ahogyan észjárásuk követése is (1. ábra).

1. ÁBRA

Az órák hány %-ában veszi figyelembe a tanóra megtervezésekor a tanulók előzetes tudását?



FORRÁS: Saját szerkesztés

Átlagosan 80% az eredmény. A kérdésben szerepelt egy kérdés is: „Osszon meg velünk egy ilyen tervezést.” A 100%-ot állítók fele – nyolc fő – semmit nem írt, négyen az óra eleji ismétlésről írtak, s csak két fő utalt a méréseken alapuló fejlesztendő területekre (egyikük gyógypedagógus). A kisebb arányt vállalók közül (ők a többség, 21 fő) azonban 90% osztott meg példát is, így ők őszintébbnek, tehát realitásabbnak tűnnek. További

ötleteik: differenciálás, házi feladatra építés, diagnosztizálás, s egy esetben előzetes kutatómunka is. Úgy értelmeztük a válaszokat, hogy a pedagógusok *nem ismerik kellő mélységben az előzetes tudásra történő építés elvárását*. Lehetséges az is, hogy nem tudják pontosan, mit értsenek előzetes tudáson, vagy jobb képet kívántak mutatni magukról. „A tanulók haladását egyéni fejlesztési terv alapján követni” szempont fontosságára 4 fokú Likert-skálán

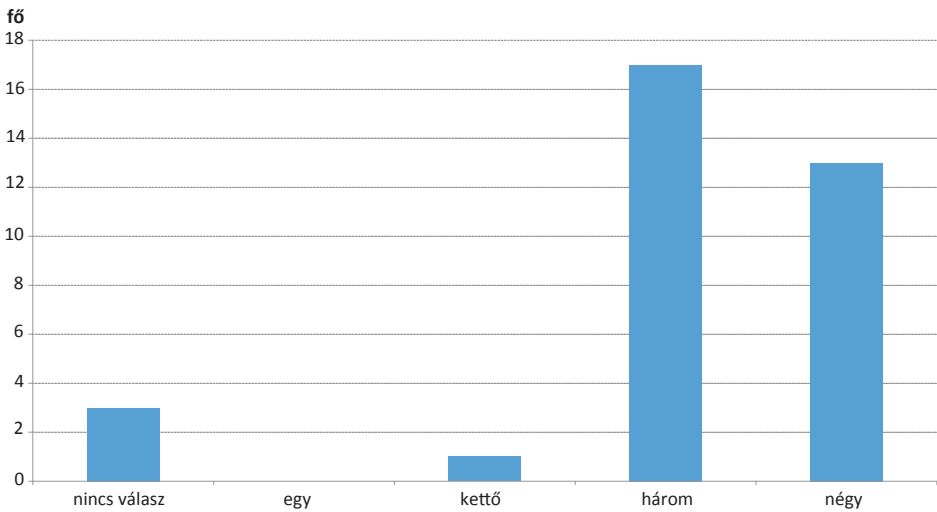
adott 3,35 érték akkor is kicsi, ha más iskolák pedagógusainál, későbbi mérésben ez csak 3,0 volt.

A konstruktivitás, a tudás belső felépítése autentikus tanulási helyzetben hatékonyabb lehet, mert valós problémákra

épül, s az érdeklődést jobban felkeltheti. A 2. ábrán mutatjuk, hogy a pedagógusok a „Mennyire tartja fontosnak, hogy természetesebbnek tűnjön a tanulás, mint amit egy tanórai keretben megszokott a tanuló?” szemponthoz a 4 fokú skálán 3,35 fontosságot rendeltek.

2. ÁBRA

Mennyire tartja fontosnak, hogy természetesebbnek tűnjön a tanulás, mint tanórán?



FORRÁS: Saját szerkesztés

A „Hogyan biztosít lehetőséget erre?” kérdésre zömében adekvát válaszok születtek: játékoság, tantermen kívüli színterek, kötetlenebb légkör, jó kapcsolat, életszerű helyzetek, gyakorlatias feladatok, kutatómunka, szerepjátékok, eszközhasználat,

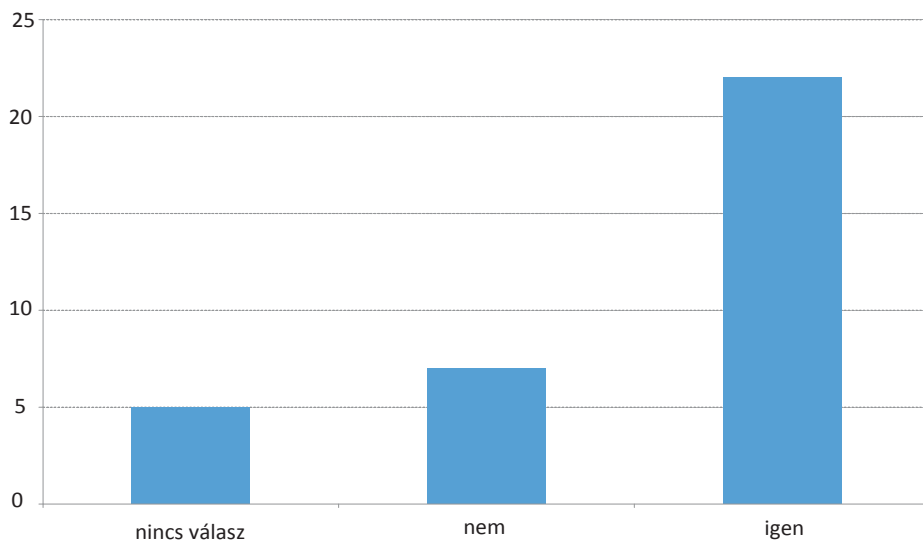
gyűjtőmunka, érdekességek, hétköznapi kapcsolódások, saját tapasztalat, környezet, szituációs és szerepjátékok, művészi előadások.

Adekvátan tartottuk a következő kérdést, melyre 22 igent kaptunk, de csak 17 ad meg %-ot (3. és 4. ábra).

3. ÉS 4. ÁBRA

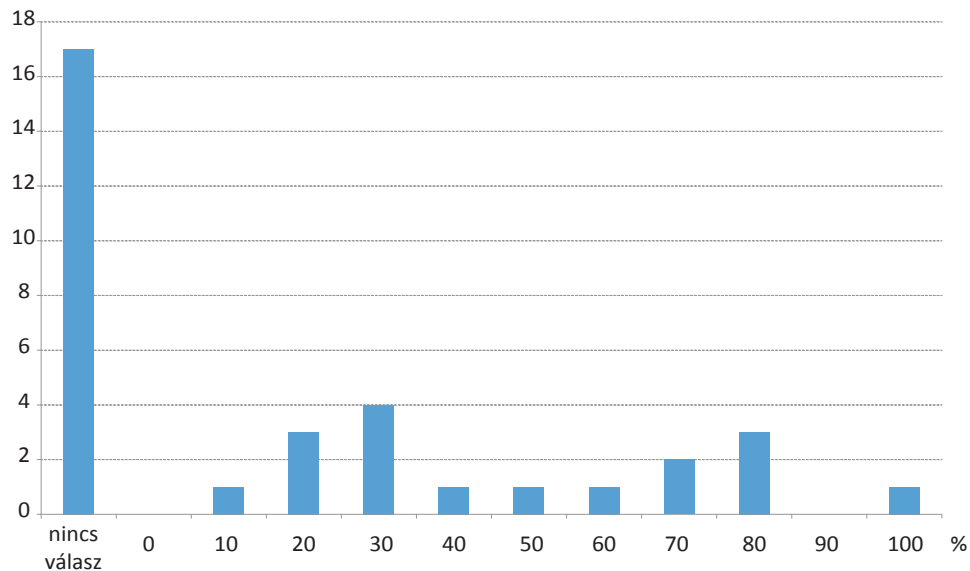
Alkalmazza-e a problémán alapuló óratervezést?

fő



...az órák hány%-ában?

fő



FORRÁS: Saját szerkesztés

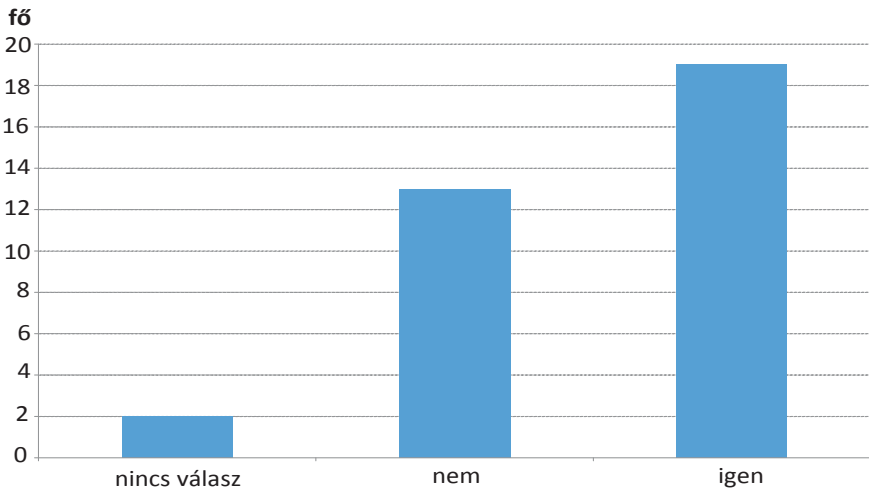
Az átlag a válaszadók körében 37%, a megkérdezettek körében pedig 22%. Csak 12 választ kaptunk, amikor arra kértük a pedagógusokat, osszanak meg velünk egy ilyen problémafelvetést, az sem mind problémaalapra utal. Egy fő a gondolatokat fogalmaztatja meg, egy tervezési folyama-

tot végeztet, egy szituációt képzeltek el, egy pedig rejtvényt ad. Ez alapján úgy tűnik, *a problémaalapú tervezés nem jellemző – zavart okozott a kérdés.*

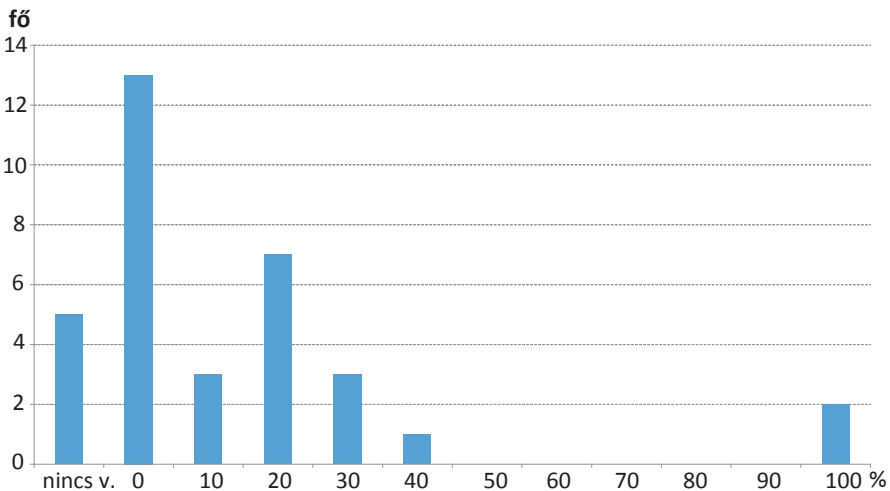
A kutatáson alapuló óratervezést is az önirányítást támogató eljárásnak tartjuk, ezért érdemes rákérdezni (5. és 6. ábra).

5. ÉS 6. ÁBRA

Alkalmazza-e a kutatáson alapuló óratervezést?



... az órák hány %-ában alkalmazza?



A kutatáson alapuló óratervezést a válaszadók körében átlagosan 31%, a megkérdezettek körében pedig 13% alkalmazza. A problémaalapú tervezéshez képest kisebb arányban. Kértük, osszanak meg velünk egy ilyen kutatási témát. Értékes ötletek születtek, több tantárgyhoz kapcsolódóan: hangszerek, költők, kiselőadások, egészség, könyvtár, kulcsszavas segítség, úrkutatás, hírességek, épületek – összesen tizenhárom ötlet.

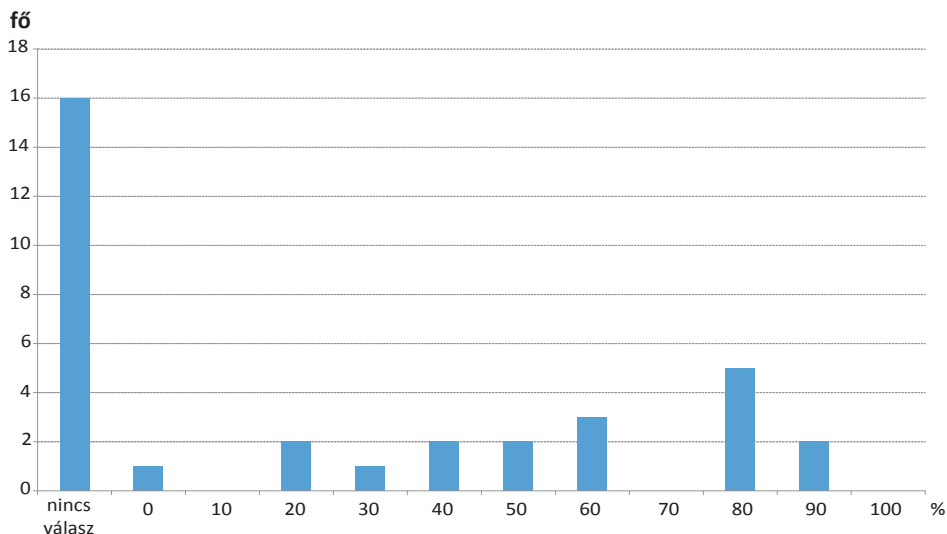
A személyes tudás kialakításához az egyéni fejlesztési tervet fontosnak tartják a megkérdezett pedagógusok, de fontos számukra a tanulási folyamat természetesebbé

tétele, illetve a probléma- és a kutatásalapú tervezés is.

b) Az eredményes tanulást önszabályozó mechanizmusok működése jellemzi, ahol a felelősség a tanulóé. „Az órák hány %-ában fordul elő, hogy a tanuló felelősségét erősíti saját előrehaladásáért?” kérdésre a megkérdezettek közül 16-an nem válaszoltak – ez elég soknak tűnik. Újszerű a kérdés, vagy nem épült be gyakorlatunkba a felelősség erősítésének kérdése? Átlagosan 58% a megvalósulás a választ adók körében (7. ábra).

7. ÁBRA

Az órák hány %-ában fordul elő, hogy a tanuló felelősségét erősíti saját előrehaladásáért?



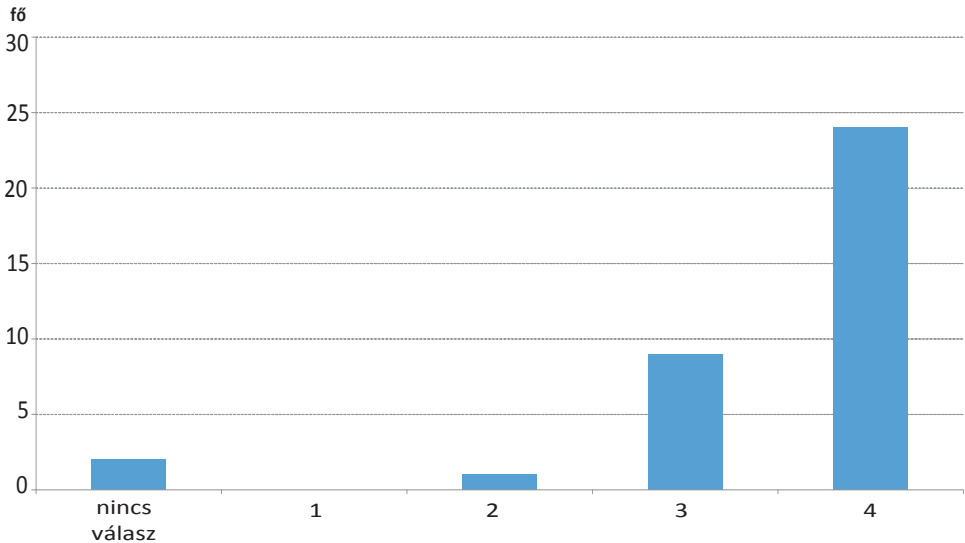
FORRÁS: Saját szerkesztés

Kontrollkérdésként Likert-skálán is értékeltettük a szempont fontosságát. A „kialakítani a tanulóban a felelősséget saját haladásáért” szempontot huszonnégyen négyes fontosságúnak ítélték meg, kilencen hármásra, s csak egy kettes szerepelt

(8. ábra). Úgy tűnhet, mintha nem kiemelkedően tartanák fontosnak a pedagógusok az önműködés kialakítását a tanulóknál, de inkább arról lehet szó, hogy kevesebbet szoktunk erről beszélni.

8. ÁBRA

Mennyire fontos kialakítani a tanulóban a felelősséget saját haladásáért?



FORRÁS: Saját szerkesztés

A két eredmény összevetésével bizonyosnak látszik, hogy *kevésbé alkalmazzák a pedagógusok az önirányítás technikáinak kialakítását.*

Az önirányítás kérdésében az érintettek – a tanulók – véleménye különösen érdekes lehet. Ezért kérdőíves felmérést végeztünk kismintán, két település három iskolájának négy 8. osztályában. Most erről csak annyit jegyzünk meg, hogy a tanulók önkritikusan megjelenítik: egyelőre igénylik a külső ösztönzést, számonkérést. Többségük több dolgot íratna, s a tanári magyarázatra is szükségük van. *Ezen a területen sok a teendőnk, felelősséget kialakító megoldásokat kell találnunk a tanulásszervezés és a módszerek között. Az önszabályozó magatartás kialakulásához szükséges a tanulni tudás és a motiváltság is, ehhez mind a pedagógusok, mind a tanulók szemléletváltozása elengedhetetlen.*

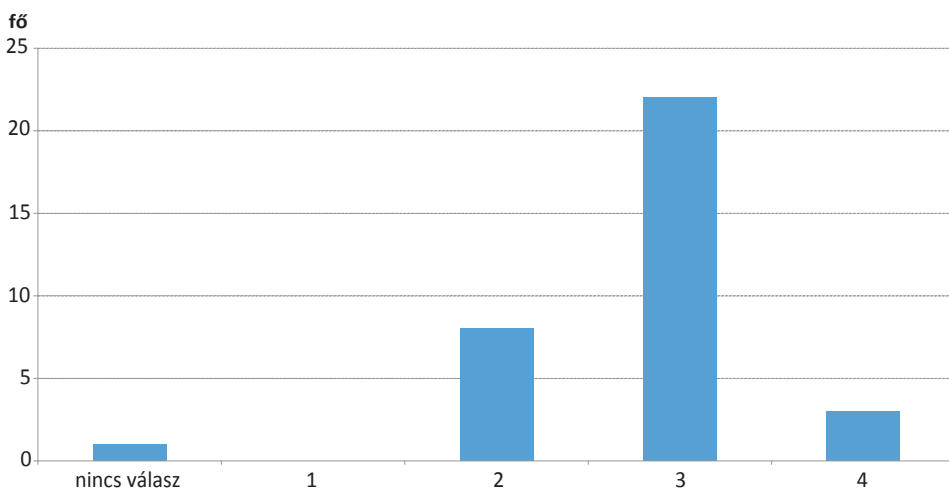
c) Az eredményes tanulás **szituatív**, azaz a **kontextushoz kötődő**. Tevékenykedetés során szerzett tudásra jobban emlékszünk. A pedagógusok erre a szempontra több 3-ast adtak, mint 4-est. Kíváncsiak voltunk a tanulók véleményére is: igénylik és szeretik is a kísérleteket és tanórán kívüli megfigyeléseket. Körükben 76% a megítélése az eredményességnek és az élvezetességnek is. Elkerülhetetlen, hogy tantermen, iskolán kívül tanuljunk, ha gyakorlatban alkalmazható tudáshoz kívánunk jutni. *A tanulók az IKT-eszközhasználatot és az online környezetet kisebb határfokúnak ítélik a valóság vizsgálatához képest, a tisztán IKT-megoldásokat csak 15% találja élvezetesebbnek a gyakorlatnál!* A szituatív tanulási helyzetek teremtésére *kevésbé nyitottak a pedagógusok, mint a diákok.*

d) Az eredményes tanulás **kollaboratív**, azaz **társas** vagy **szociális természetű**. A szociális kompetenciák fejlesztése te-

rületén a kooperatív módszerekkel kapcsolatosan dilemmáikat is megfogalmazták a pedagógusok (9. ábra).

9. ÁBRA

Mennyire épít arra, hogy a tanulók egymástól tanuljanak?



FORRÁS: Saját szerkesztés

A „Mennyire épít arra, hogy a tanulók egymástól tanuljanak?” szempont teljesülését a műhelyt működtető testületben átlagosan 2,76-ra értékelik (és nyolcan kettesre értékelik fontosságát). Utalnak az idő hiányára, az egymástól kapott tanulói információk pontatlanságára, az önállóan gyorsabb haladásra képesek visszafogása miatti aggályokra. Úgy gondoljuk, a csoportnak és a pedagógiai feladatnak megfelelő mennyiségű és szervezésű együttműködés teheti hatékonnyá a tanulási és a társas kompetenciák fejlődését.

Hogy a kollaborációt szeretik a gyerekek, azt meggyőzően alátámasztják a válaszaik: 84 százalékuk nyilatkozik így.

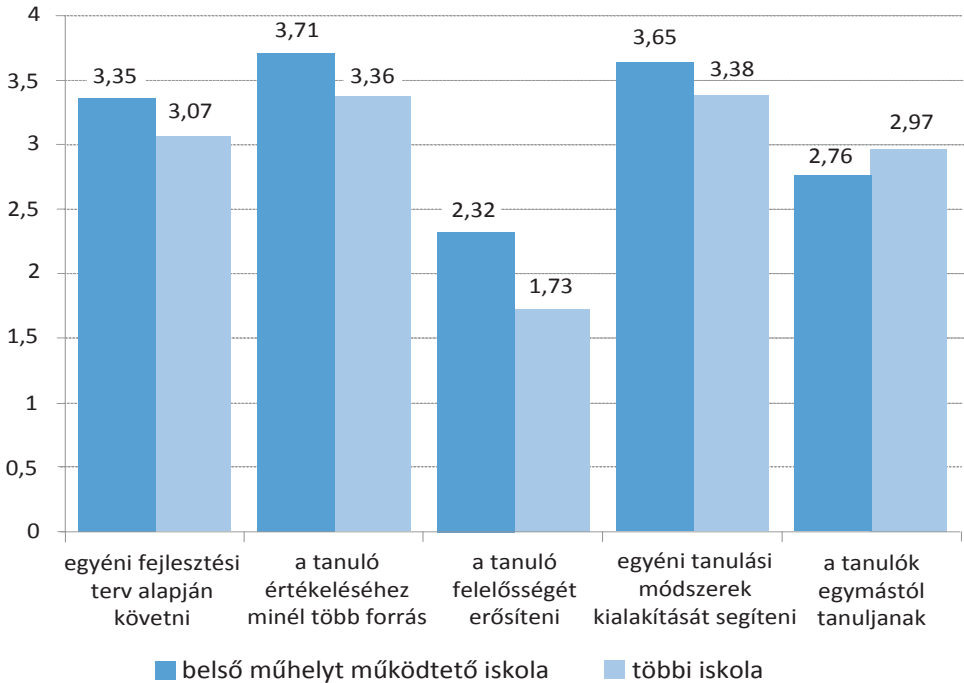
Az eredményességhez azonban alacsonyabb értéket rendeltek, csak 76%-ot, ezzel a tanulók osztoznak a pedagógusok körültekintésében.

4.1.2 Az adatfelvétel kiterjesztése más iskolákra

Érdeemesnek tartottuk öt másik, nem referenciaiskolai címmel működő iskola 104 pedagógusát is megkérdezni, és véleményüket összegezni. A kérdőívvel vizsgált szempontok szerint közel azonos pedagógusattitűdöket sikerült feltárnunk. Néhány területet azonban az eltérések miatt meg kell említeni (10. ábra).

10. ÁBRA

Eltérések a szemléletben – referenciaiskola és nem referenciaiskolák között



FORRÁS: Saját szerkesztés

A 10. ábrán látható, hogy négy, a tanítási folyamat hatékonysága szempontjából fontos területen jelentős a belső műhely fejlesztő hatása. Találtunk azonban olyan területet, melyben a referenciaiskola óvatosabb. „A tanulók egymástól tanuljanak” szempont teljesülését a referenciaiskolában 2,76-ra értékelik, míg mások válaszainak átlaga 2,97. Ez természetesen további elemzés szükségességét jelzi.

4.1.3 Egymástól tanulás a pedagógusközösségekben – előzetes kérdések

A pedagógusok egymástól tanulásának jelentőségét elérhető segítségekre vonatkozó kérdésekkel, illetve az iskola belső műhelyében 2012 óta született dokumentumok elemzésével tártuk fel. Mivel a paradigmaváltások értelmezéséhez az elméleti kutatások, tanulmányok ismeretét fontosnak tartjuk, megkérdeztük a pedagógusokat: „Melyik

a pedagógusok többsége bevallotta, hogy nem olvas szakmai folyóiratokat

szakmai folyóiratot olvassa rendszeresen?”

A pedagógusok többsége bevallotta, hogy nem olvas szakmai folyóiratokat.

Néhányan olyat említettek, mely már több mint két éve megszűnt. A többiek egy-egy lapot említettek, ezek között vezető szakmai lap csak egy szerepelt, három említéssel. Azt tapasztaltuk, hogy az online megjelenéseket is kevesen követik.

A továbbképzésekhez való hozzáférést is nehéznek tartják a pedagógusok a szakmai szolgáltatások jogi szabályozásának változása miatt, de az elérhetőek is a közepesnél alacsonyabb elégedettségi értéket kaptak.

Mindkét jelenség arra utal, hogy *a kutatások eredménye mérsékelten jut el a pedagógusokhoz*. A kérdőívvel feltett kérdésekre adott válaszok sok esetben bizonytalanok voltak, néhány esetben el is maradtak. A kérdőíves felmérés eredményei megerősítik, hogy *a neveléstudományi kutatások eredményeinek ismeretére és tudatos alkalmazására törekvést erősíteni kell*.

4.2 Módszertani fejlődés a pedagógusközösségekben – egymástól tanulással (dokumentumelemzés)

Az elemzett anyagok az iskola belső műhelye keretében tartott hetvenöt bemutató foglalkozás tervező dokumentumai, a hozzájuk kapcsolódó reflexiókkal és önreflexiókkal. Egy részük a 2015/16. tanév során készült, más részük pedig három évvel korábbi. Mindkét tanév dokumentumaiból kigyűjtöttük, s megjelenési gyakoriságuk szerint sorba rendeztük a módszertani jellemzőket. A 4.2.2 alfejezetben *kiemeljük azokat a változásokat, amelyek igazolják a hangsúlyok eltolódását, a módszertani fejlődést*.

4.2.1 A 2012/13. tanév dokumentumainak vizsgálata

A referenciaskola a 2012/13. tanév szeptembere óta archiválja az egymásnak bemutatott műhelyfoglalkozások dokumentumait. A látogatások során a megfigyelési szempont a kooperatív technikák és a differenciált foglalkoztatás megvalósulása volt. Óravázlat, önreflexió, kapott reflexiók és fotók kerülnek a mappába, időrendben tárolva az egyes pedagógusok anyagait. Az összes feljegyzést átnéztük, s kiemeltük a reflexiókból és önreflexiókból a jellemző gondolatokat. A 2012/13. tanévben megvalósult 37 alkalom adataiból a leggyakrabban említett jellemzőkkel kezdjük a felsorolást, s haladunk az éppen csak megjelenő észrevételekig:

1. Differenciálás – tehetségekre és felzárkóztatásra szorulóakra történő utalások;
2. Páros és csoportos foglalkoztatások – kooperatív csoportmunka, egymásra figyelés;
3. Bátor tanulói megszólalások és kérdések, barátságos és felszabadult hangulat, humor, jó hangulat, feszültségmentes, nyugodt, kiegyensúlyozott légkör, harmónia, együttműködő, partneri viszony a pedagógus és a tanuló között;
4. Gyakorlatban alkalmazható tudás, példák a gyakorlatból, a mindennapi életből;
5. Digitális eszközök alkalmazása;
6. Tantárgyi koncentráció;
7. Tevékenykedtetés;
8. Kompetenciafejlesztés, képességfejlesztés;
9. Játékosság, sikerélmény, motiváció, lelkesedés, folyamatos visszajelzések, megerősítő módon;
10. Képességhez, fejlettséghez és életkorhoz igazított feladatok, egyéniségek, egyéni vélemények észrevétele;

11. RJR modell (ráhangolás, jelentésteremtés, reflektálás) szerinti tervezés.

Kevés említést kapott, de megjelent a gondolkodtató feladatok és gondolkodási technikák alkalmazása, az egymástól tanulás, a „spontánnak tűnő” tanulás, a szeretet kinyilvánítása, az élményszerű tananyagfeldolgozás, valamint az önállóságra szoktatás.

Valóban életszerű helyzeteket is teremtettek a pedagógusok. Matematikaórán pénztárgéppel, bolti környezetben és szituációban tevékenykedtek a negyedikesek. Idegen nyelvi órán a napi hírek felhasználásával történt a szövegfeldolgozás. A módszertani változatosságot az órák többségében kiemelték a látogatók. A képességfejlesztés hangsúlyozása, az ismeretközpontú tanítással szembeni dominanciája mellett nem sikkadt el az ismeretek, a magabiztos tudás említése.

4.2.2 A 2015/16. tanév dokumentumainak vizsgálata

A 2015/16. tanév 38 tanóróról szóló feljegyzéseit elemezve egyértelműen kimutatható a fejlődés. Az első pontban szerepelt *differenciálás* ebben a tanévben is kiemelkedően sok említést kapott, de már nem csak mennyiségi és minőségi különbségre utaltak a résztvevők. *Megjelent a tanulókra, nevekre lebontott tervezés az óravázlatokban, valamint az önreflexiókban az egyes tanulókra tervezett fejlesztési célok megvalósulása.* A 2012/13. tanév elemzésének második pontjában szereplő együttműködéshez három évvel később társult az egymástól tanulás, egyéb ismeretforrások alkalmazása, kiselő-

adások tartása mellett a *tudásmegosztás* és a *tanulói hálózatok* említése is. Az IKT-alkalmazások elmozdultak a *saját fejlesztésű tananyagok* felé. Túllépve a tantárgyi koncentráción, már *komplexitásról* szóltak a beosztások. Továbbra is jellemző volt a tevékenykedtetés, ehhez már gyakrabban kapcsolódik az élményszerű tananyagfeldolgozás kifejezése, ideértve a dramatizálást, a pozitív élmények átélését is.

Új elemként jelentkezett

- a kreativitás fejlesztése („Van más ötleted?”; az ötletbörze módszere);
- az egyéni igényekre tervezett figyelés („Olyan nehézségi szinten terveztem, mely lehetővé teszi a sikerélmény átélését, de nem könnyen megoldható.”);

látászögnövelő gyakorlatok kitalálása, ha a perifériális látás gyenge (háttérben a tanítónő meglátása arról, hogy a túl sok képernyő előtt töltött idő következményét korrigálni kell);

- az önkifejezés, önellenőrzés, önértékelés, illetve az egyénre szabott

értékelések („Fontossá vált a harmadik osztály végére a tanulás eredményessége a tanuló számára”; „Egyre realisabban értékelik a tanulók saját teljesítményüket.”); az egymás értékelése, az önrányítás, a tanulási napló alkalmazása;

- a tervezés indítása a csoport jellemzőiből, az életkornak és csoportnak történő megfeleltetés, az egyéni személyiség formálása, az előzetes tudásra építés, a tapasztalaton alapuló tanulás, a problémafelvetéssel történő óraindítás, a tanulók

idegen nyelvi órán a napi hírek felhasználásával történt a szövegfeldolgozás

megjelent a tanulókra, nevekre lebontott tervezés az óravázlatokban, valamint az önreflexiókban az egyes tanulókra tervezett fejlesztési célok megvalósulása

érzelmi állapotának figyelembe vétele (asszociációs láncot indít a tanítónő, „mert az a beszédbátorság és a kreativitás fejlesztése mellett az aktuális érzelmi állapotokról is árulkodik”), a felfedeztetésen alapuló ismeretszerzés;

- hogy célok, feladatok, módszerek összhangját említi a döntő többség, a célok pontosabban meghatározottak (ismertre, képességre egyaránt irányulnak, a kompetenciák mellett egyéb területre is fókuszálnak, mint pl. a vitakészség fejlesztése, vagy információk gyűjtése egy szövegből, és azokból következtetések levonása, a szöveg lényegének kiemelése; a tudásszintek megjelölése során az alkalmazásszint gyakori említése); s hogy egyre több óravázlatban elkülönülnek a célok és a hozzájuk rendelt feladatok (sajnos ezeket még a közzétett mintadokumentumokban se különítették el a szakértők).

- *Több említést* kapott... a gondolkodásfejlesztés (részletezik is legtöbben: ok-okozat, induktív-deduktív következtetések, analízis-szintézis, összefüggések keresése, rendszerezés, konkretizálás és elvonatkoztatás (pl. szövegfeldolgozás közben: „Mi jut róla eszedbe?”; „Mi a közös bennük?”; „Hol készülhetett a kép?”]), problémamegoldó gondolkodás („Miért” kérdések, lehet hibázni, hibakeresést terveznek), gondolkodtató feladatok;³
- az önállóságra szoktatás („Minél több tanuló bevonását előzetes feladatok kiadásával segítetttem elő, ez az önálló ismeretszerzés képességének kialakítását

célozta.” „A ráhangoló feladatban önálló olvasással kellett megkeresniük a helyüket a táblára kített képek alapján, a pontos olvasás, megfigyelés, majd a szóbeli kifejezés fejlesztése érdekében.” Ezekben az önreflexiókban indokolja is döntését a tanítónő).

Olyan foglalkozáson is részt vehetünk, ahol a tanulásmódszertan és a gondolkodásfejlesztés újszerű módjait

látjuk. Felfedeztetésen, tevékenykedtetésen alapuló ismeretszerzés során *alkalmaztak időszalagot és tudástérképet, készítettek videofelvételt, tudománytörténeti sztorit meséltek, interjút készítettek, jegyzeteltek, s a KIP (Komplex Instrukciós*

Program) elemeit is alkalmazták. Komplex képességfejlesztés valósult meg, a tanulók érdeklődéséhez és életkori sajátosságaikhoz alkalmazkodva.

A pedagógus jelenlétét *irányítóként és segítőként egyaránt* megemlítik; a kis-csoportok és az egyes tanulók folyamatos figyelemmel kísérése mindig pozitív visszajelzést kapott a látogatóktól („Akkor és ott segített, amikor és ahol igény volt rá. Csak akkor avatkozott a folyamatba, ha indokolt volt.” „Hagyta a gyermeket érvényesülni.” „Folyamatos kontroll mellett, de teret adott az önállóságnak.”)

A *visszajelzések megerősítő, motiváló, fejlesztő jellege* szembetűnő. Tudatosan alkalmazzák a pedagógusok az *egyéni* reflexiókat, mellyel nemcsak egyszerű értékelést, hanem indoklást és bátorítást is adnak.

Sikerül megtalálni *az összhangot a játékoság és az irányítás, határozott óravezetés, pontos utasítások szükségessége között.*

alkalmaztak időszalagot és tudástérképet, készítettek videofelvételt, tudománytörténeti sztorit meséltek, interjút készítettek, jegyzeteltek

³ Alátámasztja ezt a törekvést kérdőíves vizsgálatunk eredménye: a „gondolkodtató feladatokat adni” szemponthoz 14-en hármast, 20-an pedig négyes értéket rendeltek.

A pedagógus és a tanuló jó kapcsolata és a fegyelem nem zárja ki egymást, *s a tanulóktól kapott óraértékelések azok együttes megvalósulása esetén a legjobbak.* Alátámasztja ezt a pedagógusok körében végzett kérdőíves kutatás eredménye is.

A „Rendeljen fontossági értéket a következő szempontok teljesüléséhez!” kérdésnél „a fegyelmet biztosítani” szempont négyfokú Likert-skálán 24 négyes és 10 hármas értéket kapott, míg „a hangulatot biztosítani” 27 négyest, 6 hármas és 1 egyest.

A *kérdéskultúra* is sokat fejlődött, a rénytudásra, illetve az alkalmazási, értelmező és a magasabb rendű tudásra irányuló kérdésekkel valóban a tanulók választ várják a pedagógusok.

Tudatosabb a tervezés, annak indoklása szakszerűbbé vált, például a vázlatírás során összefüggést látat, külön említi a célokat és a feladatokat. *A célok egyre pontosabban és differenciáltabban jelennek meg,* ami fejlesztendő, az a követelmények szintezése. A Bloom-taxonómia szerinti megoldás explicit módon alig jelenik meg, de találgasztunk ilyen megfogalmazásokkal, hogy „tudják alkalmazni, tudjanak véleményt alkotni, összefüggéseket ábrázolni”, illetve ismeret, megértés és alkal-

mazásszinten terveznek egyre többen. Az óravázlatokat a célok meghatározásával kezdik, melyeket a tantervből határoznak meg, egyre bátrabban élve a szabadságukkal a tanulóknak megfelelő szintek meghatározásánál. A Bloom-taxonómia egyre tudatosabb alkalmazására meggyőző példa lehet Maglódiné Gärtner Mária tanárnő *Az ókori Kína* című óravázlatából vett részlet. (Lásd a 4.2.3 alfejezetben.) A feladatok meghatározásakor az érdeklődésre épített és élményszerű feldolgozásra törekedett. Mind a játékoság, mind az optimális mértékű irányítás megfigyelhető benne, miként a kérdéseknek az ösztönző feladatmeghatározásokkal történő felváltása is. Az ismeretszintet meghaladóan alkalmazás-, sőt, elemzés- és értékelésszintig juttatta el a tanulókat.













4.2.3 Szemléltető példák

- a) Saját készítésű digitális tananyagok matematikaórán. Alapműveletek gyakorlása alsó tagozaton Balogh Zoltánné (11. ábra) és tudástérkép a felsőben Tihanyiné Gerencsér Ágnes vázlatából (12. ábra):

11. ÁBRA

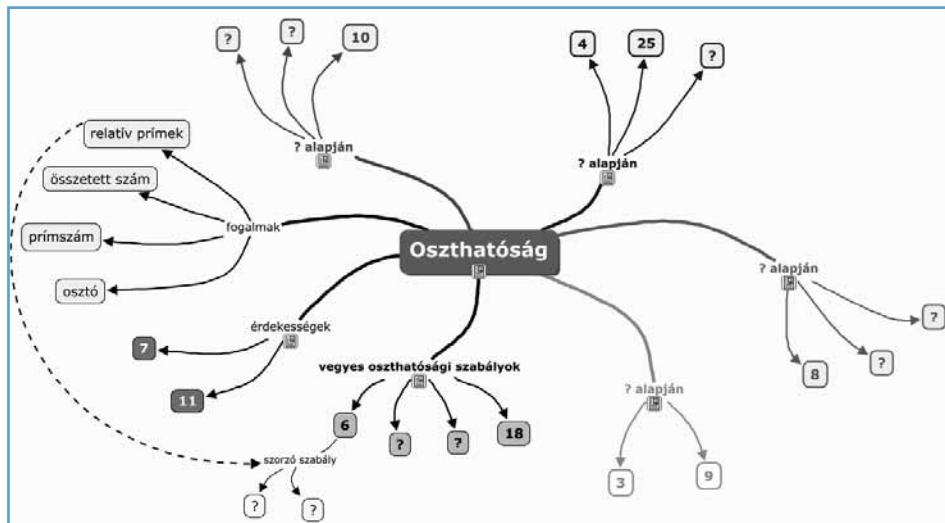
Digitális tábla a 2.-os matematikaórán

Húzd az almákat a megfelelő kosárba!

			
			
			
69-6	77-5	51+4	89-5

12. ÁBRA

Tudástérkép a matematikaórán



FORRÁS: Tihanyiné Gerencsér Ágnes, saját szerkesztés

b) Részlet Maglódiné Gärtner Mária tanárnő *Az ókori Kína* című, csoportfeladatokat tartalmazó óravázlatából:

I. Az öntözéses földművelés: Egy paraszt nevében mesélj a munkádról!

II. A Nagy Fal szerepe: Idegenvezetőként mesélj turistáknak a Nagy Falról!

III. Csin császár intézkedései: Készíts riportot Csin császárral!

IV. A cseré hadsereg: A Régészeti Múzeum tárlatvezetőjeként mutasd be a cseréphadsereget!

V. Kínai találmányok: Beszélj a találmányokról, s a porcelán és a selyem készítéséről!

Összegzés: Mi a véleményed az életbölcességekről? (véleményalkotás, érvelés)

Egy **utazási iroda** nevében fogalmazz meg rövid **ajánlót** az ókori Kínáról!

Légy meggyőző, hogy téged válasszának!

c) A következő táblázat a hetedikesek hótan témakörének összefoglalásához készült, Nagy-Czirok Lászlóné fizikaóravázlatából való. A három, Gardner-féle intelligenciaterülethez tartozó sor és a Bloom taxonómia szerinti hat oszlop által alkotott cellákba írt feladatok közül a tanulók választhattak az órán. Választásukból önismeretükre, reális önértékelésükre is következtetni lehet. (A választásokat befolyásolhatja a tanár.)

	Tudás szintje	Megértés szintje	Alkalmazás szintje	Elemzés szintje	Értékelés szintje	Szintézis szintje
Vizuális	Válogasd ki a képek közül azokat, amelyek halmazállapot-változást mutatnak!	A grafikon alapján beszélj a hőmérséklet és a belső energia összefüggéséről!	Rajzolj átokat be a koordináta-rendszerbe a T-E grafikon! Relációjeleket írd át a sűrűségek közé!	Vegyétek kézbe a hőmérőket (alkoholos, higanyos)! Nézzétek meg alaposan a szerkezetét! A működését ismertetni kell.	Másoljátok le a rajzát a hőmérőnek , s helyezzétek el a részben elkészített tudástérképeket!	Rajzold táblára a szerkezetét a hőmérőnek az alapján, hogy elmondja társad a működését (a nevét nem)!
Logikai	Sorolj fel és röviden mutass be halmazállapot-változásokat! Sorolj fel és röviden mutass be hőterjedési módokat!	Miért lehet hőmérsékletet több mértékegységben is megadni? Játsszátok el, vagy rajzoljátok le, hogyan történik az anyagban a hőáramlás; hővezetés! Miért mutat alacsonyabb hőmérsékletet a hőmérő árnyékban?	Számítsd ki a belső energia változását a kapott adatok alkalmazásával, a hiányzó kikeresésével! (Olvasás, forrás, melegedés) Termikus egyensúlyhoz vezető feladat megoldása (olvadó jégkocka hűt)	Hasonlítsd össze a Celsius- és Fahrenheit-skálát! Hogyan függnek ezek össze?	Ismertesd a higanyos és az alkoholos hőmérő működését! Mikor kedvező számunkra az alkalmazásuk?	Magyarázzátok el, hasonlítsátok össze a halmazállapotok változását! Magyarázzátok el, hasonlítsátok össze a hőterjedési módokat!
Verbális	Ismertesd: Hogyan lehet gyorsan megszárítani a törölközőt? Mikor alakul ki termikus kölcsönhatás két anyag között? Meddig tart?	Helyezd mértékegységek (kJ/kg, kJ/kg·°C) szókártyáit a megfelelő helyre a tudástérképen! A grafikon alapján beszélj a belső energia és a hőmérséklet összefüggéséről; a sűrűség és a tömeg; a sűrűség és a térfogat összefüggéséről!	Tarts kiselőadást arról, hogy mi a különbség a forrás és a párolgás között!	Vegyétek kézbe a hőmérőt és a lázmérőt! Nézzétek meg alaposan a szerkezetét! Fel kell sorolnotok a részeit, s a működésüket ismertetni kell.	Beszélgétek meg, melyik hogyan működik: hőmérő, lázmérő! Értékelj vagy vezess le egy vitát arról, hogy miért előnyös vagy hátrányos a padlófűtés! (Érvek ellene, mellette!)	Egy laboratórium vezetője vagy, és a gyermekeket vezeted végig! Mutasd be nekik a eszközöket! (hűtőszekrény, pálinkafőző)

4.2.4 Amit fejleszteni kell

Néhány fejlesztendő terület is kirajzolódott az elemzés során:

A tanulás tanítása jelen van a legtöbb folyamatban, de nem említik az óraelemzésekben. (Pedig kérdőíves adatfelvételünkben az „egyéni tanulási módszerek kialakítását segíteni” szempontot fontosnak értékelték a pedagógusok.)

Az eredeti tervtől való eltérést összesen öt önreflexióban olvastunk, abból három az időbeosztásra vonatkozott. Az egyik esetben az élményszerű átéléshez szükséges hangulat megteremtésére kellett az idő, másutt pedig könnyített a tervezett feladaton, illetve másik módszert választana egy-egy pedagógus. Ez összhangban van a kérdőíves válaszokkal: „a tanuló kérdései alapján módosítani a tananyag-feldolgozást” szemponthoz nem rendeltek magas értéket a pedagógusok.

A reflexiók szerint a célok elérése és a követelmények teljesítése megtörténik az órák végére. Bizonytalanságot hagy bennünk, hogy *sztemderdek és kritériumok meghatározása nélkül* mennyire megalapozottak ezek a kijelentések.

4.2.5 A fejlődés összegző értékelése az eredményes tanulás négy ismérvének teljesülését követve

a) Megállapíthatjuk, hogy a pedagógusok fejlődése az *együttműködést* fejlesztő módszertani kultúra és szemlélet területén a legjelentősebb. Az együttműködés megjelenik szinte minden tanórán. Jelen van a KIP, változatosak a csoportalakítási módok. Megosztott online mappában elhelyezett dokumentumokban akár

egy időben is dolgozhatnak a tanulók. Azonos tantárgyból, ugyanabban az osztályban több különböző témájú és hosszúságú projekt megvalósítása történik, érdeklődés szerint kialakított csoportokban.

b) A tudás *konstruálásának* támogatásához egyre több módszert alkalmaznak a pedagógusok, s egyre tudatosabban. A gondolkodásról és a tudásszintek

meghatározásáról tapasztaltak meggyőzőnek erről, bemutatott óravázlat-részleteink pedig alátámasztják ezt.

Egyéni fejlesztési tervet inkább csak gyógy-

pedagógusok és a tehetségmentorok alkalmaztak – e tekintetben érdemes volna több figyelmet fordítani a pedagógusok továbbképzésére. Pedig ebben az iskolában már évek óta minden pedagógusnak kell legalább három – kiemelt figyelmet igénylő tanulóra – egyéni fejlesztési tervet készítenie, s ebben gyógypedagógustól segítséget is kapnak. A mérési azonosítóval minden pedagógus hozzáfér a tanuló kompetenciamérésén és longitudinális mérésén feltárt erősségeihez és gyengeségeihez. Kiemelt feladatként határoztuk meg, hogy az egyéni fejlesztést minél több tanulóval alkalmazzuk.

c) A *kontextushoz kötés*, a tanulási környezet változatosabbá, autentikussá tétele irányába is sokan elindultak. Példa erre a sok remek, tanórán kívüli tevékenység, melyekre a tervezéskor építenek a pedagógusok. Egy részük előzetes kutatás (környezetismeret a szülők munkahe-lyén; kémia a fürdőszobában, a takarítószerek között), más részük a tanórák keretében történik (fizika- és technikaórán

az iskola kazánházában, a napelemeket tartó lapos tetőn, a villanyóra-leolvasó helyiségben). A sokféle projekt jól ötvözi a két lehetőséget.

d) Mivel kiderült, hogy a tanárok fontosnak tartják, de kevésbé alkalmazzák a tanulói önirányítást segítő technikákat, ebben képzéseken, tanácsadásokkal szakmai segítséget szükséges nyújtani számukra.

Ugyanakkor törekszenek a tanulói célok azonosítására és tudatosítására (a diákok a füzetük első oldalára írják a tantárgyval kapcsolatos céljukat a tanév elején). A pedagógusok a tanulók egyre szélesebb körében követnek, sőt, készítenek egyéni fejlesztési tervet, és alkalmaznak változatos értékelési módszereket (tanulói portfóliókat nem csak a tehetséggondozottak körében, alapozó gyakorlatokat az ön- és társértékelésre).

4.2.6 Külső műhelyek, továbbképzések és elvárások hozzájárulása a fejlődéshez

A 2012/13. tanév dokumentumelemzésénél leírt jellemző jegyek a HEFOP- és TÁMOP-projektek keretében elért továbbképzések és külső műhelyek hatására erősítették az iskolában a módszertani kultúrát és a tanulásszervezési változatosságot. A fejlesztőpedagógusok foglalkozásait is látogatjuk, s ők is látogatnak. A 2015/16. tanév hasonló vizsgálatánál leírt jellemző vonások erősödését az életpályamodell részeként kiadott elvárások megismerése és alkalmazása is segítette. *Egyre gyakoribb, hogy a résztvevők a nyolc pedagóguskompetencia jelenlétének bizonyításához sorolnak fel példákat, elemeket az órán látottakból.* Míg a projektet megelőzően általában fél

oldalban vagy annál rövidebben, addig a projekt tapasztalatokkal felvértezve általában egy, nem ritkán másfél oldalban

értékelték önmagukat, illetve egymást a pedagógusok. A szakmai nyelvet tudatosabban, bátrabban használják. Szemléltetesképp egy hospitálási jegyzőkönyv 2012-ből és egy kolléga reflexiója a nyolc pedagóguskompetencia mentén, 2016-ból. (A neveket be-

tűjelek helyettesítik.)

a) Hospitálási jegyzőkönyv 2012-ből:

Jelen vannak: [6 pedagógus]

[A]: Ismerteti az óra céljait, feladatait, és hogy ezeket milyen tanulásszervezési eljárásokkal, módszerekkel és eszközökkel valósította meg. Hasznos linkeket ajánl a kollégáknak, mint: tananyagpiac.hu/; tudorindaa.blogspot.hu/; atliga.eoldal.hu/; tanitoikincseim.lapunk.hu/; okosdoboz.hu/

[B]: Sokat dolgoztak a gyerekek, rengeteg hasznos ötletet tanult ezen az órán. Csoportban is csendben dolgoztak a gyerekek.

[C]: Nagyon tetszett a vendégköszöntő vers, változatos, remek órát látott.

[D]: Minden óra, amit [G]-nél hospitált, egy csoda volt. Az elméleti tudnivaló megerősítésként kivetítésre került, nem frusztrálta a tanulókat. Remekül illesztette az olvasásórához a nyelvtani tudnivalókat. A gyerekek egész mondatos válaszokat adtak, választékosan beszélnek. Az óra végi értékelés gyors és frappáns.

[E]: Nyolcféle munkaformát számolt össze, melyek eloszlása arányos. A peda-

gógus viselkedése ösztönző és együttműködő, felkészültsége kiváló.

[F] (koordinátor): Iseri a NAT és a helyi tanterv által támasztott tantárgyi követelményeket. Alapos és körültekintő a szakmai tervezése. Határozott, szuggesztív az órákon. Tanóráinak felépítése logikus. Színes, változatos módszereket alkalmaz. A szemléltetése változatos. Teljesíthető követelményeket támaszt. Ellenőrzése, értékelése következetes és ötletes, összhangban van a tartalommal. Tanórán rend, fegyelem van. A tanulók aktívan részt vettek a tanórán. Kialakult

szokásrend látszott a tanórán. A választott módszerek teljes mértékben illeszkedtek az óra tartalmához, az elvégzett feladatokhoz. A használt tanulásszervezési formák hasznosak, eredményesek voltak. Az óra menetének logikája világos, egyértelmű volt. A nevelő az egyéni képességeket teljes mértékben figyelembe vette. [G] kérdéskultúrája gazdag és változatos, kommunikációja érthető, stílusa megnyerő, időgazdálkodása megfelelő volt. A házi feladatok mennyisége és előkészítettsége megfelelő.

b) Egy kolléga reflexiója a nyolc pedagóguskompetencia mentén, 2016-ból:

Műveltségi terület: *Ember a természetben*. Tantárgy: *Fizika*. Osztály: 8. Az óra témája: Az elektromos áramerősség. *Az órát a nyolc pedagóguskompetencia szempontjából figyeltem.*

1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás

Fogalomhasználata pontos, következetes.	Az életkori sajátosságoknak megfelelően definiálja a fogalmakat, fogalmazza meg a törvényeket. Hétköznapi példához köti a fogalmakat, a könnyebb megértés érdekében. <i>Az ampermérő</i> bemutatása, fogalmak ismétlése során állandó visszajelzés, pontosítás.
Kihasználja a tananyag kínálta belső és külső kapcsolódási lehetőségeket (a szaktárgyi koncentrációt).	Megmutatja a tanult ismeretek tudományos és technikai környezethez kapcsolódását, felhasználja azokat szaktárgyi kapcsolat pl. a <i>kémiaiával, matematikával</i> (anyagmennyiség, arányosság, elektrolitok). <i>Alsó</i> tagozatos kapcsolódási pontok említése. (Minek a mértékegysége?)

2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexió

Célszerűen használja a digitális, online eszközöket.	Mindig rendelkezésre állnak olyan eszközök (pl.: <i>Coggle</i> tudástérkép ⁴ segítségével készítve, <i>fizkapu</i> , ⁵ képek, <i>PPT-bemutatók</i> , <i>Word</i> kivetített feladatok), amelyek az óra egy-egy részében funkcionálisan szükségesek, hasznosak, érdeklődést keltőek, jól kiegészítik az elhangzottakat.
A tanulók tevékenységét, a tanulási folyamatot tartja szem előtt.	Az óra minden részében feladattal látja el a tanulókat. Pl.: <i>figyelem</i> elvárása (Megismétled a feladatot? Még egyszer mondd el, hogyan is kapcsolod?) <i>Problémamegoldás</i> elméleti és gyakorlati feladatok során. A munka végén értékel különböző értékelési eljárások alkalmazásával – <i>szóbeli</i> (Tündér vagy! Olyan jó, hogy vagy nekünk! Segítenem kell... Szépen elmondtad, nagyon tetszett!) – <i>formatív</i> (segít, visszajelez, irányít), pirossal, újabb feladattal, érdemjeggyel (Jó megoldás felrajzolása a kapcsolásoknál).

⁴ Coggle Simple Collaborative Mind Maps: angol nyelvű tudástérkép (<https://coggle.it/>)

⁵ FIZKAPU (fizika-tanítás-tanulás) Módszertani honlap: www.fizkapu.hu

3. A tanulás támogatása

<p>Pozitív visszajelzésekre épülő, bizalmi légkört alakít ki, ahol minden tanuló hibázhat, mindenkinek lehetősége van a javításra.</p>	<p><i>Elismeri a tanulók teljesítményét szavakban is. Egy egész feladat helyes megoldását, egy megszólalást, egy kiegészítést vagy javítást is megdicsér, ha megfelel. A problémamegoldó vagy számításos feladatok megoldásánál helytelen válaszok esetén rávezet a helyes megoldásra, ösztönző megjegyzéseket tesz.</i></p>
--	--

4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség

<p>A tanuló hibáit, tévesztéseit, mint a tanulási folyamat részét kezeli, az egyéni megértést elősegítő módon reagál rájuk.</p>	<p><i>Elismeri a tanulók teljesítményét, szóban is értékeli. A problémamegoldó vagy számításos feladatok megoldásánál szakszerűen javít. A tanult elméleti anyag hiányosságánál ösztönző megjegyzéseket tesz. <i>Mit tanultunk a hibából? Köszönjük a hibát!</i></i></p>
---	--

5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység

<p>Az együttműködést támogató, motiváló módszereket alkalmaz mind a szaktárgyi oktatás keretében, mind a szabadidős tevékenységek során.</p>	<p>A tanári <i>támogató</i> attitűd érvényesül az órán. Megerősíti a tanulókat a tanulás fontosságában. Ennek módszerei változatosak: érdekes kísérletek elvégzése teammunkában, közös csillagvizsgáló-látogatás és hőkamerás vizsgálatok, csoportos felkészítés versenyekre, Diákzimpóziumra, pályázatokon való indítás.</p>
--	---

6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése

<p>A tanulás támogatása érdekében az órákon törekszik a folyamatos visszajelzésre.</p>	<p>A pedagógus folyamatosan visszajelez, biztat, ösztönöz. Az értékelés során mindig meghagyja a tanulóknak a javítás lehetőségét. A megértés ellenőrzése és a tanulók aktivitásának fenntartása érdekében kérdéseket tesz fel. (Találd ki a gondolatom! Megnyerted, el is mondhatod! Nekem is megmutathatnád?)</p>
--	---

7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás

<p>A tanuláshoz megfelelő hatékony és nyugodt kommunikációs teret, feltételeket alakít ki.</p>	<p>Órákon a kérdés lehetőségét biztosítja, a tanulói tévedés lehetőségét elfogadja. (Szerintetek miért hibáztak?) Az órán az irányító szerepet megtartja. (Milyen összefüggést sejtessz, kinek van ötlete erre?)</p>
<p>Tudatosan támogatja a diákok egyéni és egymás közötti kommunikációjának fejlődését.</p>	<p>Törekszik a helyes nyelvi megfogalmazásokra, szakmai szókincs elterjesztésére. A tanulókkal való közös munka során segíti a tanulók szaknyelvhasználatát. (Ismertesd, mutasd be!)</p>

8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

Rendszeresen tájékozódik a digitális tananyagokról, eszközökről, az oktatástámogató digitális technológia legújabb eredményeiről, konstruktívan szemléli felhasználhatóságukat.	Sokszínű és változatos módszerek (szemléltetés: <i>Coggle</i> tudástérkép, <i>PPT</i> , <i>fizkapu</i> ; kiselőadás; vita; megbeszélés – Miért gondolod? Kinek van ötlete? Szerintetek miért hibáztak?)
---	---

Összegző vélemény: Kollégám szakmailag elkötelezett. Módszertanilag felkészült. Biztonsággal használja, illetve alkalmazza az IKT-eszközöket. Az alkalmazott módszerek, eszközök illeszkednek a tananyaghoz, a tanulócsoporthoz, a kitűzött célokhoz. Elfogadja és tiszteli a tanulók személyiségét. Bizalomteli légkört teremtett. Irányító és segítő szerepe végig jelen volt az órán. Tanórájára jellemző a nyugodt légkör. Köszönöm a lehetőséget, hogy megnézhettem az óráját!

2016. október

Granyák Linda

A látogatók reflexióikban több esetben megfogalmazzák azt is, hogy mit tanultak az órán, s hogy milyen feladataik vannak azok alkalmazása érdekében. A bemutatott iskolapélda is megerősíti mindazt, amit *Hunya Márta* (2014) reflektív gyakorlatról szóló és a tapasztalati tanuláshoz kapcsolódó javaslatai tartalmazznak, s paradigmaváltásra utalnak: „A reflexióra, azaz megfigyelésre, elemzésre és értékelésre való képesség a pedagógiai professzió alapköve. Ez a folyamatos értékelő magatartás, professzionális figyelem jó esetben adatokra, osztálytermi kutatásra is épít.” A vizsgált hetvenöt órai anyag között egyet találtunk, ahol a pedagógust inkább elkerülte a paradigmaváltás: közlések, utasítások mentén tervezett és dolgozott. Ő egyetlen tanévet töltött az adott iskolában.

6. KONKLÚZIÓ ÉS JAVASLATOK

A kérdőívvel szerzett információk és a dokumentumok elemzése során megállapított-

tuk, hogy *a belső műhelyekben tudást megosztó pedagógusok szakmai fejlődésére a kutatások követésén és az elmélet gyakorlati alkalmazására való törekvésen túl a gyakorlat kihívásaira történő közös válaszkeresések is erős hatással lehetnek.* A mindennapi pedagógiai feladatok, az újabb és újabb kihívások hatására a tanárok (a tanítás-tanulás koordinátoraiaként) megtalálják a megfelelő válaszokat, s ebben a folyamatban egymás segítségére vannak.

Referenciaintézményekben szinte minden pedagógus rendelkezik innovációs gyakorlattal, sokuk jó gyakorlatként meg is osztotta fejlesztése eredményét. Saját kutatásokra ösztönözzük a pedagógusokat. Irányuljon az a kutatás akár a tanulókra (képeségek, elvárások, körülmények), akár eljárásokra (módszerek, tanulás-szervezés); történjen primer adatfelvétellel és szekunder kutatással (tanulmányok alapján, illetve azokban összegezve, megosztva a saját, bevált utat).

Az iskola belső világának, az egymástól való tanulás lehetőségeinek és megvalósuló gyakorlatának bemutatásával célunk volt a

gyakorló pedagógusok megerősítése. A tapasztalatokra építve jó gyakorlattá tehető a helyi innovációk, megvalósíthatók külső műhelyek is, így haladhatunk a *hálózati tanulás* felé. Nem „oktatásügyi szakmunkások” vagyunk (Kozma, 2006, 145. o.); értelmiségi hivatásunk van. Ha a tanulással való komoly foglalkozást ránk – iskolákra és pedagógusokra – bizzák, akkor „a tanárokat olyan szakértőknek tekintik, akiknek a tanult tudásuk és képességeik alapján maguknak kell kreatív módon kitalálniuk, hogyan szervezzék meg a tanulást a legeredményesebb módon.” (Halász, 2009)

Kozma Tamás (2006) tanulmánya szerint elvált egymástól a kutató és a gyakorló pedagógus. A pedagógiai kutató, oktatás-kutató dolga lett, hogy a pszichológiát, szociológiát, közgazdaságtant stb. a nevelés területére alkalmazza. Olyan eredményeket létrehozva, amelyek segítik a gyakorló pedagógus munkáját. A pedagógus dolga, hogy alkalmazza ezeket az eredményeket, miközben újabb és újabb kérdéseket tesz föl a kutatóknak. Közelíteni kell egymáshoz a kutatásokból és a gyakorlatból

származó fejlesztéseket. A közös gondolkodás érdekében szükséges a neveléstudomány elméleti eredményeit közelebb vinni a nevelői szobákhoz, egyúttal a pedagógusok gyakorlatban talált megoldásait, innovációit figyelemmel kísérni, egymással belső és külső műhelyekben, hálózatokban történő megosztását támogatni.

Szükséges tehát mind a kihívásoknak megfelelő külső segítség (új típusú továbbképzések, tanácsadások), mind pedig a szakmai műhelyek támogatása (bázisiskolák bevonása a fejlesztési folyamatba). Összehangolt, korszerű pedagógiai eszközrendszernek lehet legerősebb hatása az eredményességre és a hatékonyságra.

Köszönetemet fejezem ki Radnóti Katalinnak, az ELTE Természettudományi Kar Fizikai Intézet főiskolai tanárának a tanulmány elkészítéséhez nyújtott szakmai segítségéért. Köszönöm Veszelszkiné Huszárik Ildikónak, hogy ötleteivel segített.

Köszönöm Csendes Sándorné igazgatóhelyettesnek, a referenciaiskolai folyamatok felelősének, hogy a belső műhely rendezett anyagaival segítségemre volt.

haladhatunk a hálózati tanulás felé

IRODALOM

- Andor Mihály (2005): Lépésényszer. *Iskolakultúra*. 15. 3. sz., 57–71. Letöltés: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00091/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_03_057-070.pdf (2016. 11. 05.)
- Barber, M. és Mourshed, M. (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey & Company, Budapest. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> (2016. 11. 05.)
- de Corte, E. (2012): Constructive, Self-Regulated, Situated, and Collaborative Learning: An Approach for the Acquisition of Adaptive Competence. *Journal of Education*. 192. 2/3. sz., 33–48. Letöltés: <http://www.bu.edu/journalofeducation/files/2013/02/V192.No23.DeCorte.pdf> (2016. 11. 05.)
- Csapó Benő: A tanárképzés és az oktatás fejlesztésének tudományos háttere. *Iskolakultúra*. 26. 2. sz., 3–18. Letöltés: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00202/pdf/EPA00011_iskolakultura_2016_02_01.pdf (2016. 11. 05.)
- Falus Iván (2011, szerk.): *Tanári pályalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek; Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. Letöltés: http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf (2016. 11. 05.)

- Halász Gábor (2009): Tanulás, tanuláskutatás és oktatáspolitikai. *Pedagógusképzés*. 7 (36). 2-3 sz., 7–36. Letöltés: <http://pedagoguskepzes.blogspot.hu/2014/04/pedagoguskepzes-2009-2-3-szam.html> (2016. 11. 05.)
- Halász Gábor (2011, szerk.): *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/13500/13532/13532.pdf> (2016. 11. 05.)
- Halász Gábor (2015): *2015 a magyar oktatásban: sokkoló kép, kis csodákkal – Évértékelő interjú dr. Halász Gábor oktatáskutatóval* (blogbejegyzés). Letöltés: http://tizperciskola.blog.hu/2015/12/23/2015_a_magyar_oktatásban (2016. 11. 05.)
- Halász Gábor és Fazekas Ágnes (2016): Az oktatási innovációk világa. A tanulásszervezést érintő innovációk specifikumainak áttekintése. Kézirat. Letöltés: <http://halaszg.ofi.hu/download/Innova-2.1.pdf> (2016. 11. 05.)
- Hunya Márta (2014): *Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat, tapasztalati tanulás*. Letöltés: <http://ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat-tapasztalati-tanulas> (2016. 11. 05.)
- Kozma Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/08900/08963/08963.pdf> (2016. 11. 05.)
- Mourshed, M., Chijioko, C. és Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company. Letöltés: <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better/> (2016. 11. 05.)
- Radnóti Katalin (2007): Milyen oktatási és értékelési módszereket alkalmaznak a pedagógusok a mai magyar iskolában? In: Kerber Zoltán (szerk.): *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 131–167.
- Radnóti Katalin és Adorjáné Farkas Magdolna (2016): Milyen napjainkban egy fizikaóra? Óralátogatások margójára. *Új Pedagógiai Szemle*. 66. 5-6. sz., 90–98. Letöltés: http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/journals/upsz_2016_5_6_teljes.pdf (2016. 11. 05.)
- Tordai Zita (2015): A mentortanári feladatokra való felkészülés vizsgálata a tanári kompetenciák tükrében. *Neveléstudomány*. 3. 4. sz., 5–21. Letöltés: http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelstudomany_2015_4_5-21.pdf (2016. 11. 05.)



A Kárpátok gerincén – Az első napokban szabályos hegygerincen vezetett utunk. Ajándék volt ez, mert ekkor még nem sejtettük, hogy ilyen egyértelmű és belátható úttal többé nem találkozunk túránk során



Uzsok felett a gerincen teheneket legeltető ruszin asszonyokkal és gyerekekkel találkoztunk



JÁKI LÁSZLÓ

Költő tolókocsiban

Vöröss István és patrónusai

MŰHELY

Egy nagyobb munka keretében azt vizsgáltuk, hogy a fiatalok mikor, hol, milyen körülmények között találkoztak az olvasással, az irodalommal vagy annak művelésével. Törvényszerűségeket kerestünk, de félezer önéletrajz, visszaemlékezés vizsgálata során sem találtunk ilyent. Voltak, akik optimális körülményeik ellenére sem váltak olvasó felnőtté, mások viszont istállóban, gyertyafény mellett is olvastak, majd írtak. Talán elég itt Sinka Istvánra utalnunk, akinek birkák legeltetése közben került kezébe egy Petőfi kötet, ez avatta olvasóvá, sőt, költővé.

Az irodalommal való találkozásnak számtalan változata volt és van, de ezek között is különös figyelmet érdemel egy hátrányos helyzetű, béna hódmezővásárhelyi diák, Vöröss István útja az irodalomhoz.¹ Írásunkban ennek bemutatására vállalkozunk.²

AZ ÉDESANYA

Az apa családi gyökerei az 1600-as évekig követhetők vissza. Sarkadról származik Verness Mihály református prédikátor, aki Thököly írődeákja, majd 1765-től gályarab volt. Későbbi ősei erdélyi reformátusok – pedagógusok, jogászok, teológusok – voltak. A család másik ágának tagja az 1700-as évek végén tanított Hódmezővásárhelyen. István nagymamája egyszerű származású; a budai Esterházy-palota bejárónője volt.

Vöröss István apja, V. Zsigmond, kistisztviselőként dolgozott egy budapesti banknál. Rövid ideig a Józsefvárosban éltek, majd az Aszódhoz közel fekvő Domonyba költöztek. Az édesapa hirtelen elhagyta a családját és gyermekkorában, Kolozsváron élt tovább. Az akkor még egészséges István első gyermekkori élményei Domonyhoz fűződtek, és amint

¹ Az irodalomban több helyen tévesen Vöröss Istvánt (1922–1947) Vörös Istvánként említik.

² Vöröss István életútjának meghatározó kutatója Béres Dezső. Az életrajzi adatok jelentős része Béres Dezső kitűnő tanulmányából való. Vöröss Istvánnal foglalkozó fontosabb irodalom: Bardócz András (1947): Tű hegyén. *Diárium*. Könyvnapj szám., 86. o.; Béres Dezső (1997): Holt zendül. *Délsziget Almanach*. 7. sz., 29-33. o.; Imolya Imre (1980): *Újabb adalékok Dr. Szathmáry Lajos vásárbelyei tanári működéséhez*. Bethlen Gábor Gimnázium, Hódmezővásárhely. Kőszegfalvi Ferenc (1983. 09. 24.): Németh Lászlóról, Vöröss Istvánról és más vásárhelyiekről. *Magyar Nemzet*; Szathmáry Lajos (1977): Vöröss Pistától Vöröss Istvánig. In: Dózsa Béla, Fonay Tibor és Szathmáry Lajos: *Pedagógussorsok, emlékek*. Tankönyvkiadó, Budapest. 164-225. o.

egyik leveléből kitűnik, már akkor rigmusokat, mondókákat farigcsált.³

Az egyedül maradt édesanya Istvánnal nagybátyjához, V. Sándor árvaszéki elnökköz költözött Hódmezővásárhelyre. A költözést 12 év alatt további 8 követte, ami a család nehéz helyzetére utal. Említést érdemel István életének egy érdekes epizódja, ami befolyásolhatta későbbi útját: harmadikos elemista volt, amikor nagybátyja egy kisfiút megdicsért, mondván, milyen szép dolgozatot írt. Ezen felbuzdulva ő is írt egy 16 soros „novellát.” „Megvolt az elégtételelem, hogy én is tudok, ha akarok!”⁴ Hódmezővásárhelyre költözésük idejére esnek betegségének, a gyermekparalízisnek első tünetei. (István egy levelében betegségének kezdetét az 1931–1932 közötti időszakra tette.)

Anyagi gondok közt éltek. Az édesanya egy gyárban kapott fizetésből tartotta el a fiát,⁵ aki betegsége következtében nem tudott járni, és a kezeit is nehezen használta, ápolást, fokozott törődést igényelt. Az édesanya rendkívüli áldozatvállalását bizonyítja, hogy a beteg fiát 1930 szeptemberében beíratta a Bethlen Gábor Református Gimnáziumba. Talán azért, mert felismerve gyermeke átlagon felüli képességeit, de az is feltételezhető, hogy éppen a betegsége miatt szánt értelmiségi pályát fiának.

Később, amikor Németh László meglátogatta a családot, az anyát afféle titkárnak írta le. István nehezen írt, így a kéziratokat nyomdakész állapotba kellett hozni. Az anya tehát biztosította fia fizikai életfeltételeit, gondozta, ellátta, de ezen túl az ágyhoz és kerekesszékekhez kötött gyermekének szellemi társa is volt.

A TANÁR

Az édesanya mellett Vöröss István személyiségének alakulásában döntő szerepe volt a gimnázium egyik fiatal tanárának, a magyart, latint és görögöt tanító Szathmáry Lajosnak.

Szathmáry Lajos (1903–1994) Budapesten született. Középiskolát a Budapest VI. kerületi M. Kir. Állami Főgimnáziumban végezte, ahol tanárai között volt Kuncz Aladár és Babits Mihály. Osztálytársai között találjuk Illyés Gyulát és Németh Lászlót. Az egyetem után négy évig tanított a nagy hírű sárospataki gimnáziumban. Innen került 1931-ben Hódmezővásárhelyre, ahol fiatal kora ellenére meghatározó alakja lett a városi kulturális életnek. Az iskolában önképzőkört szervezett, vezette az iskola internátusát, cserkészparancsnokként bejárta az országot és Erdélyt. Aktív tagja volt a város irodalmi és művészeti életének, egyik szervezője a Tornyai Társaságnak, nevéhez fűződik Kodály: *Háry János* díszelőadásának és Móricz Zsigmond: *A fejedelem tánca* című művének bemutatása is. Hódmezővásárhelyi tevékenységének legmaradandóbb alkotása a Tanyai Tanulók Otthonának, a Cseresyéskertnek a létrehozása. A kezdeményezés támogatói között volt Móricz Zsigmond és Németh László is. Németh László az *Égető Eszter* című regényében Szilágyi nevű regényhősét Szathmáry Lajosról mintázta. Hódmezővásárhely után Szathmáry Lajos Pápán, majd több

³ Vöröss István (2008): *Bronztükör*. (Szerkesztette: Máté István). Bába, Szeged.

⁴ I.m., 14. o.

⁵ Később rendszeresen fordult segélyért a városhoz. 1940-ben például egy télikabát beszerzésére kért segítyt a várostól, amire a polgármester 112 pengőt utalt ki. Erről ír Németh László (1940. 04. 28.): Kiállítás Vásárhelyt. *Reggeli Magyarország*.

budapesti iskolában hasonló aktivitással és szellemben tanított.⁶

Életútjának részletesebb ismertetését azért tarjuk indokoltak, mert Vöröss István

életében a pedagógus Szathmáry Lajosnak volt meghatározó szerepe, aki a vele való találkozásról így írt:

1932. szeptember elején hatvan elsős gimnazista ült be a hódmezővásárhelyi református Bethlen Gábor Gimnázium zsúfolt padjaiba. Ott lapult közöttük Imolya Inci, a későbbi Eötvös-kollégista, a gimnáziumi nagy könyvtár fejlesztője, a lelkes mindenek. Hatvanegyediknek lábát egyáltalában nem, kezét pedig alig használni tudó gyermeket tettek be az ablaknál az első pad mellé egy karosszékekbe. A karosszéket fel s le a lépcsőn a diákok cipelték, lent tolószékre váltották, s tolták lelkesen hazáig. Így ment ez évről évre, míg 1940 júniusában le nem érettségizett Vöröss István, immár költő.

Jó tanuló volt, s a magyar nyelv és irodalomból mindig jeles. Akkoriban még nyolc dolgozatot írtak a tanulók. Ennek a felét az iskolában, ötven perc alatt kellett megfogalmazniuk. Nálam nem igen feleltek osztályzatra a tanulók, az órák inkább megbeszélésekkel, virákkal teltek el, Pista ilyenkor csak járatta a szemét a beszélőkön, s értelmesen hallgatott. De a dolgozatírásnál aztán!

Amikor beléptem az osztályba a füzetköteggel, s a szokásos sziszegés végigfutott a padok között, Pista szeme egyszeriben felragyogott, s tollát mártogatva, fészkelődve jelezte, hogy most jött el az ő ideje. Még fel sem írtam a dolgozat címét a táblára (Könyvtáram. Hogyan indult meg, hogyan fejlődött, melyek a legértékesebb darabjai?), ő már nekirugaszkodott a papírnak, a kibicsaklott ujjaival sebesen róttá egymás mellé függőleges vonalakkól szerkesztett rovásait. Mindig tudott valami meglepőt írni, minden mondata egyéni volt, kimondottan írói alkotás.

Megvallom, ilyenkor mindig mint zsákmánnyal futottam haza a füzetekkel, s ha először mindig Dömötör Jancsi dolgozatán szaladt végig a szemem, másodiknak mindig Pista sorait élveztem végig, a költőét, a filozófusét, a filozófus-költőét. Másodikban még nem tudtam, hogy ki szorong izgatottan a karosszékben, ha versről van szó, de harmadikban kezemben volt néhány szemérmesen hozzám jutott költeménye, amelyeknek egyikében ily sorok is voltak:

„Hamuszürke fátylat húz vad szemére,
s kihült testtel omlik börtöne falához.”

Egyszóval kiderült: verseket ír a gyerek. A középső osztályokban magyarból változatlanul jeles, bár a többi tárgyból az elégséges felé hajlik...

Latinból jó vagy elégséges. De nem ez az érdekes, inkább az, hogy tizenöt évesen hogyan érez vissza az évekkal azelőtti első gimnáziumi latinórákra. Hát igen: Cicero körmondataiban legtöbbszörre eltévedt, de ahogyan annak idején nekikészült a rettegett tárgynak, a várakozó akarat és annak hangulata így olvadt fel emlékében:

Az első latinóra

*Szájamban furcsa ízek fakadtak,
Szorongtam a padban, frissen keresztelt kisdíák,
Szívemben dobogó izgalom hajtott ki,
Mint vérpiros színű nagy trópusi virág.*

*Nyitva a könyv, zengő szavainak
Furcsa a zamatja, s mint a régi bor, komoly,
Egy-egy szó úgy döng, mint ököl az asztalon,
Mint régi mintájú, súlyos aranyszobor.*

*Lelkem záporától frissült földjében
Erjedtek a szavak, furcsa ízzel
S egyszer csak felbuggyant, mint bővizű patak,
Ezüst-színű fodra: Salve magister!*

Az ötödik osztályban már nem lehetett halogatni: összeszedtem legjobbnak ítélt verseit, mecénásokat gyűjtöttem, tárgyalásokat folytattam Erdei Sándor könyvnyomatóval, s 1936. novemberében megjelent pár száz példányban a *Papírsárkány*. Ezt követte ügyeskedéssel 1937-ben az *Üvegphár*.⁷

Szathmáry Lajos 1943-ban már pápai tanár, amikor Vöröss István megküldte újabb kötetét, melynek címe a *Tű hegyén*. Nehéz itt szavakat keresni, de elgondolkodhatunk azon, hogy egy tanár, aki

már az ország másik végében tanít, más gondjai, más feladatai vannak, még mindig vállalja volt tanítványa „szellemi” támogatását. Szathmáry Lajos így ír erről:

Érettségije után egyetemi tanulmányok folytatásáról szó sem lehetett. Tolókocsija nélkül mozogni, édesanyja segítsége nélkül enni sem tudott. A szegedi egyetem nincs messze Vásárhelytől. Vöröss István számára azonban elérhetetlen távolság ez is. De a barátok, a helyi értelmiség java, a könyvek odahozzák köréje a kultúra anyagát, s ráíránították szemét azokra az országos- és világproblémákra, amelyek a negyvenes évek első felében, s a második világháború alatt megoldásra érettek.

(...)

Én akkor már a pápai kollégium tanára voltam, de tovább is vállaltam, hogy Vöröss István következő kötetének megjelenését segítem. 1943-ban kézhez kaptam egy nagy halom verset és angol és francia műfordítást, ezekből kiválogattam azt a százat, amelyekben most már nemcsak az ígéret szólt, hanem az érett költő lobbantotta fel a szavak

⁷ Szathmáry Lajos (1977): *Arma virumque*. In: Fonay Tibor, Dózsa Béla és dr. Szathmáry Lajos: *Pedagógusorsók, emlékek*. Tankönyvkiadó, Budapest. 192-194. o.

mágikus erejével azokat a problémákat, amelyek a zsákutcába került egyes ember és a fordulat elé kényszerült társadalom lelki és fizikai kelevényeiben égtek. Künn dübörög a világháború, idehaza a fennálló rend őrei oltogatják a fel-fellobbanó lángokat: az Exodus Könyvkiadó mégis elvállalta merészen a kiadást, a Pápai Főiskolai Nyomda a nyomdai munkát, a pápai rendőrkapitány pedig többszöri megnyugtatóm után nehéz lelkiismerettel csak megadta az „imprimatur”-t, s megjelent a harmadik Vöröss István kötet: a „Tű hegyén.” Megvallhatjuk, nehéz perceket hallgatunk át a pápai rendőrkapitánnyal, mikor a kötet bevezető versének friss nyomású kutyanyelve fölé hajoltunk:

*Rámkomorulnak a szegények,
Mert jobb a ruhám, s a színe szép még,
Tán gyűlölének is, mert nem vicсорog ki
Hangjaival bendömböl az éhség.
(...)*

*Így füstölögnek a szegények,
Sötét szemük vizsgálva méreget,
S én szólnék: testvéretek vagyok én is,
A ti kínotok, és a ti véretek.*

*Adjátok ide szemetek feketéjét,
Hadd békítsem fiatalosra,
Adjátok ide szívetek fekélyét,
Kicsókolom majd újra pirosra!⁸*

Szathmáry Lajos szerény visszaemlékezése több mint elgondolkodtató. Fiatal tanárként, kereshetett volna magának mellékállást, vagy kesereghetett volna a pedagógusmunka nehézségein, de ő nem ezt tette. Sok-sok más mellett „csak” odafigyelt egy beteg tanítványára, felismerte annak tehetségét, és „munkaköri leírásán” messze túlhaladva, a szokványos tanári eszközökön – a biztatáson, dicséreten – kívül nyilvánosságot keresett és biztosított tanítványa versei számára.

Istvánt a hatvanas
osztálylétszám ellenére
vették fel hatvanegyediknek

AZ ISKOLA

A gimnázium a Debreceni Kollégium partikulájaként a XVI. századtól fogva működött hódmezővásárhelyi református „latin skóla” jogotóda. A nagy múltú iskola 1930. január 31-én vette fel Bethlen Gábor nevét.

Istvánt a hatvanas osztálylétszám ellenére vették fel hatvanegyediknek, holott a vonatkozó rendeletek hatvanban írták elő a maximális osztálylétszámot. Vajon ki, kik és miért vállalták, hogy átlépjék

⁸ Szathmáry Lajos (1968): Vörös Pistától Vörös Istvánig. In: Grezsa Ferenc (szerk.): *A hódmezővásárhelyi Bethlen Gábor Gimnázium Évkönyve*. Magánkiadás, Hódmezővásárhely.

a hivatalos rendelkezést? Vöröss István „tehetételt”, többletfeladatot jelenthetett az iskola és a tanárok számára. István nem volt minden tárgyból jó tanuló, nehezen fejezte ki magát, írása nem volt könnyen olvasható. Amíg tanára „fel nem fedezte” István tehetségét, csak gondot jelenthetett az iskola számára.

A tehetség felismerése, gondozása örök tanári feladat. Sajnos statisztikailag nem kimutatható, hogy hány tehetséges tanuló kalódlódik el a rossz pedagógiai módszerek, vagy éppen a tanári érdektelenség miatt.

Tanulmányi eredményei ellenére egy alkalommal 50, két alkalommal 25%-os tandíjkedvezményt kapott, sőt egyszer könyvjutalomban is részesült. Az iskola tehát nemcsak elfogadta, hanem befogadta a beteg tanulókat. Érdekes epizód, de figyelmet érdemel és értékelendő, hogy a korabeli rendeletek értelmében az iskolai könyvtárak számára könyvek vásárlását az Országos Közoktatási Tanács Ifjúsági Irodalmi Bizottsága engedélyéhez kötötték. A Tanács elnökhelyettese levélben értesítette Vöröss Istvánt, hogy két könyvét „az ifjúsági könyvtárakba a beszerezhető művek VI. és VII. csoportjába” felvették.

AZ OSZTÁLYTÁRSÁK

Az iskola tanulóinak, az osztálytársaknak a reakcióiról áttételesen vannak csak információink. Természetesen megtörténhetett volna, hogy társai csúfolják vagy közömbösek beteg társuk iránt. Ehelyett osztálytársai nyolc éven át vállalták beteg társuk „szállítását”, és ez nem alkalmi, látványos

segítség volt, hanem hosszú távú erkölcsi- leg motivált feladatot, munkát jelentett. Bizonyosnak látszik, hogy nem az igazgató vagy az osztályfőnöki írta volna elő, hogy kik, mikor, hová „cipeljék” társukat. Mindez idegen lett volna az iskola egész szellemiségétől. Szathmáry Lajos így írt az osztálytársak segítségéről: „Diáktársai tolták

a diáktársai vitték ki őt, a béna diáktársat, vakáció idején a város határába, hogy ő is lásson tágabb világot, a tanyákat, a Tiszát

kerekese székét végig az utcákon az iskoláig, majd onnan haza. Ugyancsak a diáktársai vitték ki őt, a béna diáktársat, vakáció idején a város határába, hogy ő is lásson tágabb világot, a tanyákat, a Tiszát. Ez a világ lett aztán az ő

végző határára. Odahaza az anyai szeretet közvetített számára élményeket. A sötétes kis szobában az udvaron, az utcákon és az iskolában elébe kerülő emberek, tárgyak, rezzenetnyi események, analógiák és asszociációk kezdtek versbe rendeződni, és 13–14 éves korában már bontakozott benne az érdeklődő költő...”⁹ Meggyőződésünk (és ezt is Szathmáry Lajostól tudjuk): az osztálytársak is hozzájárultak, hogy a beteg a maga módján vidám volt és a lehetőségekhez képest beilleszkedett a közösségbe.

A „PÁLYATÁRSÁK”, BARÁTOK SEGÍTSÉGE – AZ ORSZÁGOS ISMERTSÉG FELÉ

Nyilván némi túlzásnak tűnik, ha az országosan ismert Móricz Zsigmondot, Németh Lászlót és a fiatal Vöröss Istvánt „pályatársaként” említjük. Mégis vállaljuk. A „pályatársakat” Szathmáry Lajos kezdeményezésére a gimnázium Petőfi Önképzőköre hívta meg. A látogatásra 1940. április 13-án került sor. Németh László a találkozásról *Darazsak* című írásában így számolt be:

⁹ I. m. 65. o.

A szűkre szabott napból egy óra a béna poétáé. Az osztályfőnöke sürget; nem jöhetett be este, nekünk kell meglátogatni. Móricz Zsigmond ismerte már a nevét: egyik versét közölte is, de nem tudta, hogy diák, s azt sem, hogy székebe szegezett. Egy egész csapat zárandokol el a város végére. A lakásban szeretettel enyhített szegénység; a fiú az asztal mellett egy széken; valami gerincbaja van, az iskolába úgy kell eltolni s a padba rakni – idehaza az édesanyja mozog, sőt beszél is helyette. A betegségről van szó, s verseiről. Az édesanya gépelt papírokat hoz elő: ő a fia titkárnője és „kiadója”. Látszik, hogy ez a sok tanár, íróféle, amelyik mind becsüli, olvassa a fia munkáit, előtte is tekintélyt szerzett a költészetnek és a betegnek. Ismer minden verset, s tudja, ki mit mondott róluk. Elolvasok egy-kettőt, nemcsak tehetséges, de művészileg is érett. Szűk kagylójában a Babits Mihály és Tóth Árpád zenéje dúdol tovább. Egyik verse a darázsról szól, amint a szőlő körül zümmög és torkoskodik. Igen, csak az tud egy darazsat megfigyelni, versbe zárni, akinek abban a kérdésben, amiben a kényszerűség odaszegezte, a költészet végtelenségét kell megtalálnia. S ezt ő és anyja is annak a kis körnek köszönhetik, amely az élő írók előtt – a költészetet is elvitte hozzá. Amikor Móricz az első honoráriumát odaadja neki, István dadogva köszöni meg: Énnekem igazán éppen elég volt az is. Más ilyenkor felkel és járkal, hogy ne sírjon. Mindezt egy ember, egy tanárunk csinálta, magyaráz útítársam, egy nemrég végzett diák.

Darazsak

*Duhaj vidék a nyár, bort, borra töltöz,
míg álmolyog már kábán, mint a részeg,
s darazsak arany nyilával rám lövöldöz,
ki a hűvös lugasban heverészek.
Ó, zordon nyárnak mérges fegyvere!
Dongóknak sárga, cikk-cakk nyílhegye!
Ó, vak darazsak, forró szerelem!
Az egész világ dong, forog velem!*¹⁰

Fenti sorokban emberi tényezők bemutatása volt a célunk, melyek, ha megmozdulnak, képesek megbirkózni a legnagyobb nehézségekkel is. Vöröss István esetében ilyen szellemi-erkölcsi erők mozdultak

meg. A beteg fiatal költő és emberi kiteljesedésének főszereplői az önfeláldozó, szerető édesanyja, egy a hivatása magaslatán álló tanár, egy erős értékrendű iskola, és persze az igaz barátai voltak.

¹⁰ Németh László (1940): *Téli hadjárat*. Cikkek, előadások. (Tanu Könyvtár, 2.) Első Kecskeméti Hírlapkiadó és Nyomda, Kecskemét. 55-56. o.

HAVASSY ANDRÁS

Az okostelefon használatának néhány lehetősége és tapasztalata a gimnáziumi oktatásban

1. ELŐZMÉNYEK

Az elmúlt tíz évben rendszeresen használtam különböző IKT eszközöket gimnáziumi földrajzóráimon. Laptopot, projektort, aktív táblát, az informatikateremben asztali számítógépeket, netbookot, feleltető rendszereket. Az IKT eszközök használatának célja a szemléltetésen kívül (filmrészletek, prezentációk bemutatása) a tanulók órai munkába való bevonása, aktivitásuk fokozása volt. Ezzel a céllal próbáltam ki a 2014/15-ös tanévben az okostelefonok által nyújtott lehetőségeket, majd a 2015/16-os tanévben rendszeresen (majdnem minden órán) használtunk okostelefonos alkalmazásokat. A második félév elején kérdőíves felmérést végeztem, hogy megismerjem a diákok véleményét.

Mivel célom nem csak a felmérés eredményeinek bemutatása, hanem segítséget is szeretnék adni az alkalmazások kipróbálásához, ezért praktikus információkat, ötleteket is közzéteszek. Köszönöm Hajdú Gabriella, dr. Kozma Tamás, Lengyel Lívia, Lukács Fruzsina, Magócs Éva és diákjaim segítségét.

2. TECHNIKAI FELTÉTELEK

Az okostelefonos alkalmazások tanórai használatának két alapvető technikai feltétele van. Az egyik a telefonok megléte, ami iskolámban jellemzően teljesül. Egyes osztályokban mindenki, és más osztályokban is majdnem mindenki rendelkezik készülékkel. Akinek nincs saját telefonja, az párban dolgozik egy osztálytársával, illetve a munka típusától és a használt alkalmazástól függően választhatják a páros munkát azok is, akiknek van saját telefonjuk. A másik feltétel az in-

Egyes osztályokban mindenki, és más osztályokban is majdnem mindenki rendelkezik készülékkel

ternetre való kapcsolódás lehetősége wifi hálózaton. A munka megvalósításának ez volt az egyetlen beruházás-igényes része, szerencsére a szükséges wifi routert az iskola be tudta szerezni.

A router a földrajzteremben csatlakozik az iskolai hálózatra, csak a használat idejére van bekapcsolva, és a hálózati jelszót óránként változtatom. Csak így lehet biztosítani a megfelelő jelerősséget, illetve azt, hogy a hálózat ne legyen túlterhelve.

A technikai problémák ritkák. Néha előfordul, hogy valaki nem tud csatlakozni a wifi-re. A megoldáshoz igyekszem taná-

csokat adni, illetve néha rövid ideig (fél-egy perc) várni kell, hogy mindenki csatlakozzon. Akinél a probléma nem oldódik meg, az a társával párban dolgozik.

3. AZ ÓRÁK SORÁN HASZNÁLT ALKALMAZÁSOK

QR kód-olvasó

Internetes felületen kódolom a wifi jelszót, a kódot kivetítem a táblára és a QR kód-olvasó alkalmazással rendelkezők így csatlakoznak a hálózatra. (A többieknek kivetítem a jelszót, amit hagyományos módon beírnak.) Sokan korábban nem tudták, mire jó, hogy működik a QR kód (nem tudták például, hogy nem lefényképezni kell), így ezzel is megismerkednek.

Socrative

A 2015/16-os tanévben a Socrative alkalmazást használtam a legtöbbször. Az óra elején tíz kérdéses ellenőrző tesztet írtunk, jellemzően az előző órai anyagból, és utána megbeszéltük a helyes megoldásokat. A program három kérdéstípust tesz lehetővé („igaz-hamis”, „többszörös választás”, „rövid szöveges válasz”), lehet képet feltölteni, és van versenyzési lehetőség. Az alkalmazás tárolja is az eredményeket, ami nagyon hasznos a későbbi adminisztráció szempontjából. Az eredményekkel pontokat le-

het gyűjteni, a legjobbak pedig (90-től 100%-os eredményig) nálam egyből ötöst kaptak. A program böngészőből is használható, nem szükséges letölteni az applikációt.

Redmenta

A másik, általunk rendszeresen használt program, a Redmenta elsősorban nagyobb tesztek készítésére alkalmas: összefoglaló órákon gyakorlásként, a témazáró anyagának összeállítására, de órai munkához is használtuk. Előnye, hogy sokféle feladatípusot kínál fel; a Socrative-nál felsoroltakon kívül például „párosítás” és „sorrend” típusokat. Elsősorban asztali gépeken működik jól, de tudtuk használni okostelefonnal, órán is. Az eredmények ebben a programban is tárolódnak, és csoportokat lehet benne létrehozni. Így a Redmenta segítségével a diákok azt is megtanulják, hogy hogyan kell egy több lépcsős regisztrációs folyamatot végigcsinálni.

4. A FELMÉRÉS MÓDSZERE ÉS EREDMÉNYEI

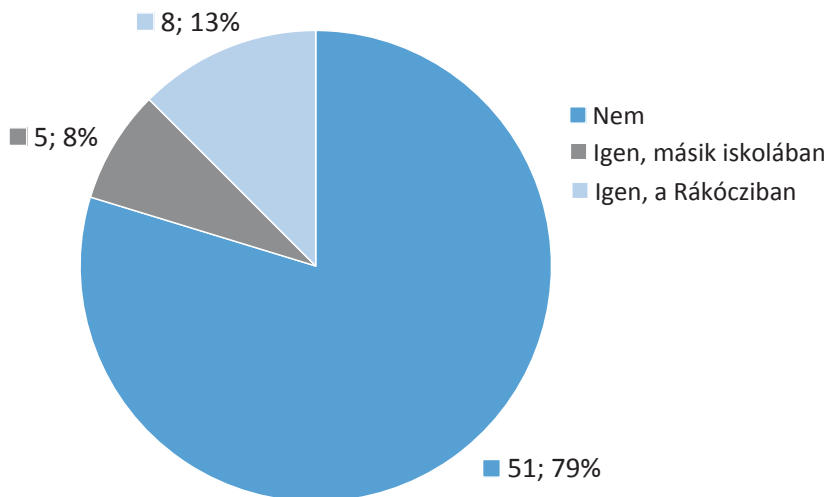
A 2015/16-os tanév elején a bejövő (hetedik és kilencedik) osztályaimban végeztem egy gyors felmérést az iskolai okostelefonhasználatról.¹ Ennek eredményét szemlélteti az 1. ábra.

¹ A felmérések eredményeinek bemutatásakor nem jelzem külön, melyik applikációra gondolnak válaszádkor a diákok; minden esetben a Socrative és a Redmenta alkalmazásokról van szó.

1. ÁBRA

Tanórai, oktatási célú okostelefon-alkalmazások használatának megoszlása 7. és 9. osztályos diákok körében, az arányokat évfolyamonként feltüntetve

Használtam már a tanár kérésére oktatási célú okostelefon alkalmazást órán



FORRÁS: Havassy András, saját szerkesztés

Ezt követően a második félév elején, a Socrative fél évig tartó használata és a Redmenta kipróbálása után végeztem a jelen műhelytanulmány alapjául szolgáló felmérést. Először szempontokat gyűjtöttem a diákok megkérdezésével. A „miért szereted az órai (tanár kérésére, tanulási célból) történő okostelefon használatot?” kérdésre 99 választ kaptam. Ezek közül idézek alább. Azért adok közre nagyszámú diákvéleményt, mert egyrészt a felmérés szempontjai ezekből készültek, másrészt számomra nagyon tanulságos, hogy a diákok egy általános kérdésre milyen szabadon, változatosan és lényegre törően fogalmazták meg

a véleményüket. (A válaszokat többnyire telefonról küldték; betűhíven idézem őket.)

„Mert modern és sokkal jobban lekoti a tanulók figyelmet. En személy szerint nagyon szeretem főleg hogy ha kevesebbet készülök akkor is megtanulom órán a dolgokat. Jó meg hogy rogtan kapunk visszajelzést a válaszok után”
 „Érdekesebb lesz tőle az anyag és könnyebben tanulható”
 „Mert érdekes számomra és játékos módon tanulhatok ennek köszönhetően.”
 „A socrativeos feladatok jók, van miért küzdeni (pontok) és a visszajelzésekből folyamatosan tanulhatunk.”

„Szerintem sokkal érdekesebb, mint mondjuk papíron egy tesztet kitölteni, ez közelebb áll a diákokhoz, mert a mobil úgyis mindig elől van.”

„Mert modern, interaktív módon jobban megragadnak a tananyag egyes részei, illetve versenyezhetnek az osztálytársaimmal a tudásom felhasználásával ami egyben hasznos és szórakoztató!”

„Vizuális típus vagyok így könnyebben megjegyzem az új anyagot. Telefonon dolgozni olyan mintha szórakozna az ember, és az új pontos rendszer plusz motiváció, így gyakrabban előfordul, hogy akár otthon, akár óra előtt átnézem az anyagot.”

„Mert szórakoztatóan, az észrevételünk nélkül tanuljuk meg az anyagot és ráadásul hatásosan. Ezen kívül még jó jegyet is lehet vele szerezni szóval duplán hasznos és nem stresszes, mint a dolgozat! :)”

„Azért, mert így van lehetőség csapatban dolgozni, ha valami miatt nem sikerül a lehető legjobban a teszt, akkor sem kapunk rá rossz jegyet, valamint szerintem segíti a tanulást, hogy a feladatsor megoldása után a problémás kérdéseket mindig elmagyarázza a tanár.”

„Könnyebben lehet jó jegyet szerezni, és sok jegyünk van, így ha véletlenül bekerül egy rosszabb jegy könnyebb javítani. Kedvet csinál a tanuláshoz, mert játéknak fogjuk fel és nem dolgozatnak.”

„Az tetszik benne, hogy felmérhetem, hogy mennyire sikerült megtanulnom az anyagot és kiderül belőle, hogy mik a lecke igazán lényeges részei”

„Így legalább nem csak ostobaságokra használom telefont Jobban rögzülnek a fontos dolgok”

A diákok által írtakat tömör szempontokká fogalmaztam, és ezekből készültek a kérdőívek. Azért több, mert a szempontokat tartalmuk alapján *tanulási, érzelmi és praktikus* csoportokba osztottam. Erre a csoportosításra a szempontok viszonylag nagy száma miatt volt szükség, illetve azért, hogy az eltérő jellegűeket külön kezelhessem. Ráadásul a kérdőívet a többség órán töltötte ki telefonon; egy bizonyos mennyiség felett a sok szempont már áttekinthetetlen lett volna. (Az otthoni kitöltés sokkal kevésbé hatékony, kevesen csinálják meg.) Egyébként a három szempontsor eredményeiből egy összesített sorrend is készíthető, hiszen ugyanabban az időpontban ugyanazok a diákok válaszoltak.

Azt kértem a diákoktól, hogy a felsorolásokból a számukra legfontosabb szempontokat, maximum a szempontok felét válasszák ki. Az űrlapot (2. ábra) úgy állítottam be, hogy nem lehetett a tételekből ennél többet kiválasztani.

A három szempontsorból álló kérdőív eredményeit a 3., 4. és 5. ábrák szemléltetik.

2. ÁBRA

Az egyik szempontsor a felméréshez használt úrlapon

Melyek a tanórai okostelefon használat számodra legfontosabb előnyei? (tanulási szempontok)

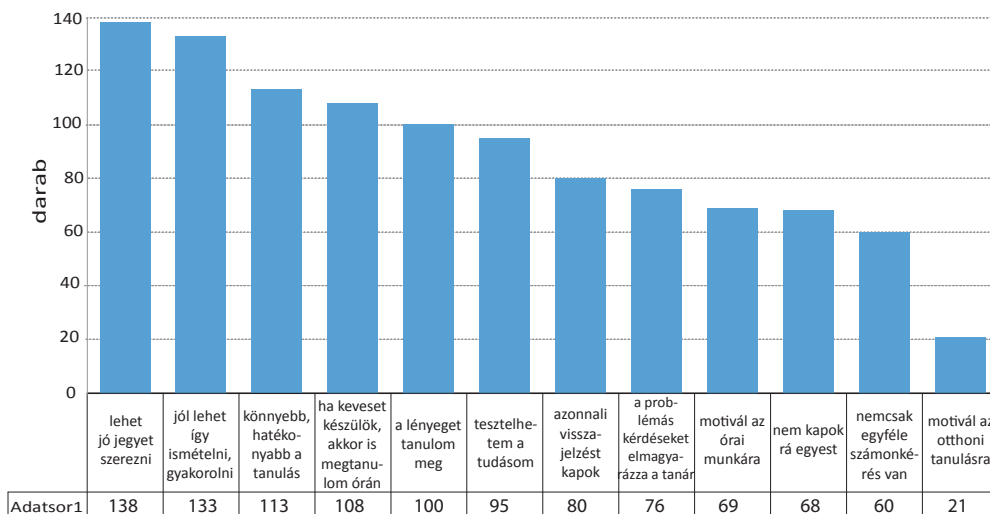
Válaszd ki a számodra legfontosabb, maximum 6 szempontot! Kérlek olvasd el és fontold meg az összes lehetőséget!

- könnyebb/hatékonyabb a tanulás
- jól lehet így ismételni, gyakorolni
- ha keveset készülök, akkor is megtanulom órán
- a lényegét tanulom meg
- a problémás kérdéseket elmagyarázza a tanár (a teszt után)
- nem csak egyféle számonkérés van
- motivál az otthoni tanulásra
- motivál az órai munkára
- lehet jó jegyet szerezni
- nem kapok rá egyest
- tesztelhetem a tudásom
- azonnali visszajelzést kapok

FORRÁS: Havassy András, saját szerkesztés

3. ÁBRA

Tanulási szempontok



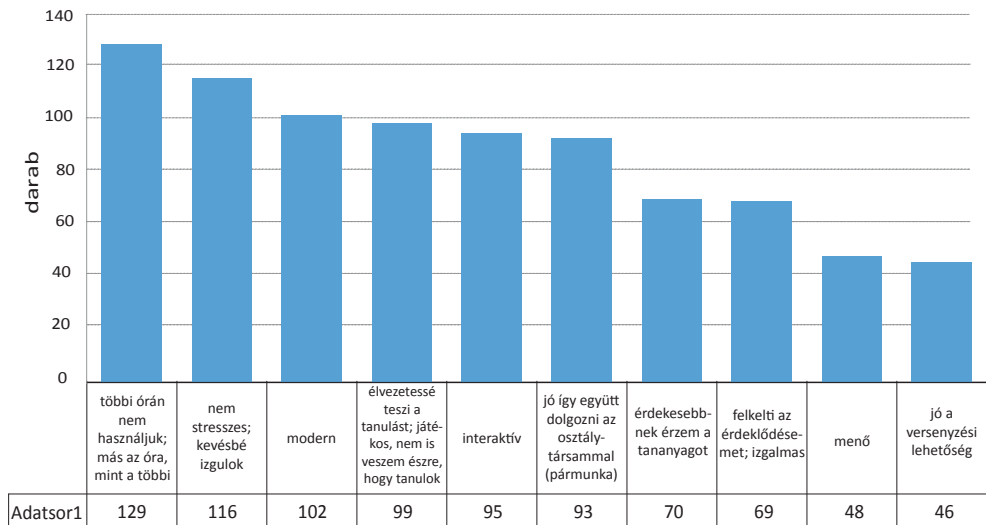
FORRÁS: Havassy András, saját szerkesztés

A kitöltők száma 196. A lehetséges válaszok maximális száma $196 \times 6 = 1176$. A beérkezett válaszok száma 1061. A válaszok számának átlaga $1061/196 = 5,41$. Az adatokból látható, hogy érdemes volt

korlátozni a választható szempontok (válaszok) számát, mert a legtöbben éltek a lehetőséggel és a maximális 6 szempontot kiválasztották.

4. ÁBRA

Érzelmi szempontok



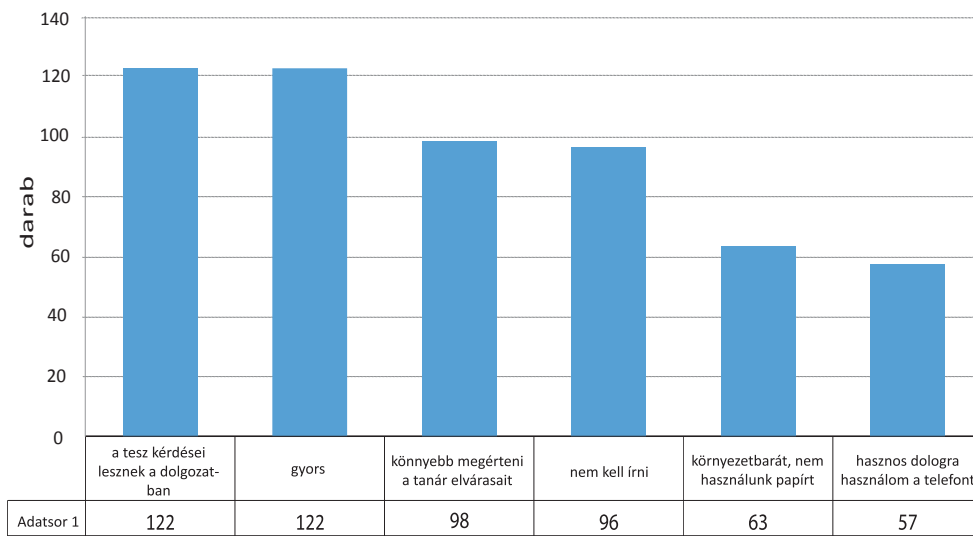
FORRÁS: Havassy András, saját szerkesztés

A kitöltők száma 196. A beérkezett válaszok száma 867. A lehetséges válaszok maximális száma $196 \times 5 = 980$. A válaszok számának átlaga $867/196 = 4,42$. Az adatokból itt is az látható, hogy érdemes

volt korlátozni a választható szempontok (válaszok) számát, mert a legtöbben éltek a lehetőséggel és a maximális 5 szempontot kiválasztották.

5. ÁBRA

Praktikus szempontok



FORRÁS: Havassy András, saját szerkesztés

A kitöltők száma 196. A beérkezett válaszok száma 558. A lehetséges válaszok maximális száma $196 \times 3 = 588$. A válaszok számának átlaga $558/196 = 2,85$. Az adatokból ebben az esetben is az látható, hogy érdemes volt korlátozni a választható szempontok (válaszok) számát, mert a legtöbben éltek a lehetőséggel és a maximális 3 szempontot kiválasztották.

4. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS ÖTLETEK

A fenti adatokból messzemenő következtetéseket nem szeretnék levonni, egyrészt azért, mert egyelőre csak egyszeri felmérés történt, amit a továbbiakban tervezek megismételni. Másrészt az adatokból ugyan kiderül a diákok véleménye, de az nem, hogy tényleg „jobban tudják-e” az adott tantár-

gyat, vagy „csak” a kedvük, a hangulatuk jobb. Ugyanakkor az a véleményem, hogy ha „csak” a tanulásához, az órai munkához való hozzáállásuk javul, már az egy olyan eredmény, amiért érdemes lehet a mobil-eszközök tanórai használatát kipróbálni.

Néhány adat esetében – például a versenyzési lehetőség csekélyebb választottságánál (4. ábra) – figyelembe kell venni, hogy az adott funkciót a felmérés előtti időszakban milyen mértékben használtam (a versenyzést például nagyon ritkán), ezért egy megismételt felmérésnél az ilyen jellegű szempontok eredménye jelentősen megváltozhat.

Az adatok további értelmezéséhez két szempontot szeretnék hangsúlyozni. Az egyik, hogy a „leggyengébb” eredmények sem feltétlenül rossz eredmények. A tanulási szempontoknál a „motivál az otthoni tanulásra” (21) számomra azt jelenti, hogy

a diákok 10-11%-a be tudta venni a legfontosabb szempontok közé, hogy azért (is) tanul otthon, mert így az órai munkában eredményesebb lesz, illetve a diákok több mint egyharmada a legfontosabb szempontok között említi, hogy az okostelefon használata motiválja őt az órai munkára (69).

A másik – amit újra kiemelnék –, hogy a szempontokat a diákok fogalmazták meg. Számomra önmagában is fontos, hogy a diákok mindenekelőtt kimondták, hogy az órai és az otthoni munkájukat pozitívan befolyásolja az okostelefonok használata. Emellett talán a felmérés hitelességét is növeli, hogy a diákok tudták, hogy ezeket a szempontokat ők találták ki, és nem egy tőlük független felsorolást kaptak.

Az elektronikus tesztek egyik nagy előnye, hogy azonnal javított eredményt kapunk. Bár a teszt összeállítása és az adminisztráció megmarad feladatnak, a rendszeres értékeléssel rendszeres visszajelzést tudunk adni a diákoknak.

Az okostelefon-használattal fokozható a diákok órai aktivitása. Kreatívan használva a különböző alkalmazásokat nemcsak óra eleji tudásfelmérést készíthetünk, hanem az órák más részein is használhatjuk kiégésítőként. Ilyen lehetőség például a

mindenki számára egyértelmű internetes keresés vagy a talán kevésbé nyilvánvaló adatfeldolgozás (például a következő instrukcióval: „keress egy kördiagram-szerkesztő applikációt és azzal dolgozd fel az adatokat”).

Helyettesítések alkalmával, főleg ha nem szakosként kell órát tartani és nincs elvégzendő feladat, bizonyos tesztípusokat (pl. ország-főváros, megye-megyeszékhely) bármelyik osztállyal lehet játszani.

Érdekes és fontos tapasztalat volt egy diszlexiás diákom esete, aki eredményeinek második félévi javulását azzal magyarázta, hogy a telefonos munkának hála megszabadult attól a nehézségtől, ami energiája jelentős részét lefoglalta (az írás), és

jobban tudott a tanulásra koncentrálni.

A diákok konstruktív hozzáállását jól jellemzi az alábbi eset: iskolánkból egy csoport az USA-ban volt diákcsere-programon, és a hazaúton, a frankfurti várakozás alatt eszükbe jutott, hogy pont akkor van földrajzórá; kerestek egy wifit, és részt vettek az óra eleji teszten. De ugyanezt az a magántanuló diákom is rendszeresen megtette, aki abban a tanévben külföldön tartózkodott.

a diákok több mint egyharmada a legfontosabb szempontok között említi, hogy az okostelefon használata motiválja őt az órai munkára



SZONTAGH PÁL

Kompetenciaértelmezés a keresztyén pedagógiában¹

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

Éppen ezért teljes igyekezettel törekedjete arra, hogy hitetekben mutassátok meg az igaz emberséget, az igaz emberségben ismeretet, az ismeretben önuralmat, az önuralomban állhatatosságot, az állhatatosságban kegyességet, a kegyességben testvéri szeretetet, a testvéri szeretetben pedig minden ember iránti szeretetet. Mert ha ezek megvannak és gyarapodnak bennetek, nem lesztek a mi Urunk Jézus ismeretében sem téitlenek.
(2Pt 1,5-8)²

Napjaink köznevelésének központi kérdése a pedagógus-minősítés. Nemcsak, sőt nem is elsősorban mint tanügyigazgatási aktus, hanem sokkal inkább, mint pedagógiai paradigmák: a nyolc pedagóguskompetenciához tartozó tételmondatokkal, indikátorokkal leírható-e, és ha igen, hogyan írható le a kiváló pedagógus? A felekezeti intézményekben dolgozó nevelőkkel kapcsolatban további kérdések is felvetődtek. Hogyan egyeztethető össze a keresztyén világnézet a pedagógusi szereppel? A pedagógusi professzió általánosan érvényesnek tartott leírásai ellene

mondanak-e a Szentírásnak, vagy érvényesek a keresztyén pedagógiára is?

A tanulmányban egyaránt idézek katolikus és protestáns gondolkodókat is

a pedagógusi professzió általánosan érvényesnek tartott leírásai ellene mondanak-e a Szentírásnak, vagy érvényesek a keresztyén pedagógiára is?

a keresztyén neveléssel kapcsolatban. Meggyőződésem ugyanis, hogy e témakörben sokkal több, ami a felekezeteket összeköti, mint ami szétválasztja. A református *Karácsony Sándor* szavaival: „Szándékosan beszéltem mindvégig általában a

vallás, s nem az ilyen vagy olyan vallás erőiről. Minden vallás ígér és ad erőt. Nekem a magam vallása ígérte és adta azokat az erőket, melyekre nevelő munkám közben

¹ Tanulmányomban alapértelmezésben a protestáns „keresztyén” terminológiát használom. Ettől akkor tértek el, ha az idézett szerzők a „keresztyény” kifejezést használják.

² A tanulmányban szereplő bibliai idézetek forrása a Magyar Bibliatársulat által 2014-ben kiadott revideált új fordítású Biblia (RÚF).

szükségem volt. Hadd mutassak hát reá hálás szívvel, mint bő és kiapadhatatlan forrásra – kinek-kinek a maga vallására.”³ A nevelés-oktatás világa mindenkor, de napjainkban különösen dinamikusan változó világ. Folyamatos változásra (reformációra) van szükség. A reformáció oktatása (a református vagy tágabban értelmezve a keresztyén oktatás) nem képzelhető el az oktatás reformációja (tartalmi és módszertani megújítása) nélkül. A keresztyén pedagógusokkal kapcsolatos társadalmi és szakmai elvárásokra vonatkozóan alapvető jelentőségű *Kotschy Beáta* (2000) kérdőíves kutatása. Eszerint a keresztyén pedagógusokkal szemben támasztott követelmények közül a legfontosabb a pedagógiai elhivatottság, ezt követi a szakértői tudás, az erkölcsi tisztaság, a rendezett magánélet, és egy ötös listában csak negyedik helyen áll a hitélet fontossága. Érdekeség, hogy a protestáns válaszadóknál a hitélet fontossága a második helyre került a pedagógiai elhivatottság után, megelőzve még a szakértői tudást is. A protestánsok a hitéleti elkötelezettség kategóriáján belül is átlagon felüli jelentőséget tulajdonítanak az egyházi közösségek, gyülekezetek életében való részvételnek. Az Országos Református Tanár-egyesület (ORTE) etikai kódexe szerint: „Kívánatos, hogy a nevelők hitben élő, áldozatkész tagjai legyenek saját gyülekezetüknek és egyházuknak. (ORTE, 1998, 8. o.) *Kotschy* kutatásában a válaszadók szerint „a keresztyén pedagógust egyrészt a gyermekek tisztelete, a velük való szeretetteljes viszony, a feltétlen bizalom, a keresztyén testvériség jellemzi, másrészt a példamutató keresztyén élet”. Egy 2007-es vizsgálat alapján a református intézményekben tanító pedagógusok többsége

„tudatosan döntött az adott iskola mellett, választásukban a keresztyén értékekhez és a református lelkiséghez való kötődés játszott szerepet.” (*Bacsikai*, 2008, 114. o.)

A Kotschy-féle kutatás eredményei alapján a keresztyén pedagógus módszereiben nem különbözik szignifikánsan általában a pedagógusoktól. *A keresztyén pedagógia esszenciája* című holland kézikönyv szerint „a keresztyén tanárt önmagában véve semmi sem különbözteti meg más tanártól, aki felelősséget és tehetséget kapott, hogy diákokat készítsen fel arra, hogyan váljanak a társadalom hasznos tagjává, hogyan bontakoztathassák ki személyes adottságaikat. Ha azonban a tanár hívő (...), akkor munkája minden elemében Istenről és az Ő eljövendő országáról fog szólni.” (*Kalkman, de Kool és Roeleveld*, 2012, 33. o.) Mindez alátámasztja azt a feltevésünket, hogy a keresztyén pedagógus minősítésében, megítélésében érvényesek a 326/2013 (VIII.30.) *Kormányrendeletben* megfogalmazott pedagóguskompetenciák és az azokhoz tartozó indikátorok.

A kompetenciák, vagyis a hivatásra való alkalmasság biblikus értelmezésére az Újszövetségben találhatunk utalást: „*Nem mintha önmagunktól, mintegy a magunk erejéből volnánk alkalmasak arra, hogy bármit is megítéljünk; ellenkezőleg, a mi alkalmasságunk Istentől van. Ő tett alkalmassá minket arra, hogy az új szövetség szolgálói legyünk.*” (2Kor 3,5-6.)⁴

A kompetenciaalapú értékelésben ez így fogalmazódik meg: „A tanári, pedagógusi (vagy pedagógiai) kompetenciák azoknak a pszichikus képződményeknek, a tudásnak, az attitűdöknek és a képességeknek az

³ Forrás: Karácsony Sándor (2003): *Magyarság és nevelés. Válogatott tanulmányok*. Áron Kiadó, Budapest. 55.

⁴ Erről bővebben lásd: *Kodácsy* (2010)

összességét jelentik, amelyek **alkalmassá teszik** a pedagógusokat arra, hogy tevékenységüket eredményesen elláthassák.” (idézi: *Kotschy*, 2011, 5. o.) A *326/2013-as Kormányrendelet* 7. § (2) határozza meg a pedagóguskompetenciákat.

A *Kormányrendelet* alapján a pedagóguskompetenciákat a pedagógusminősítés eljárásában indikátorok segítségével értékelik a szakértők: „A minősítő vizsga és a minősítési eljárás során a pedagóguskompetenciákhoz kapcsolódó indikátorok alapján minősítő bizottság értékeli a pedagógus tevékenységét.” (7.§ 1. bek.) „Az indikátorok a kompetenciákban megfogalmazott tudás, képességek és attitűdök olyan leírható, tevékenységekben megnyilvánuló jelei, melyek a külső megfigyelő számára megragadhatóak.”⁵

Az indikátorok értelmezését, validitását megjelenésük óta komoly szakmai vita kísérte és kíséri. Elméleti megalapozói úgy gondolják, hogy „ahhoz, hogy a pályán történő előrejutás viszonylag objektív alapokon nyugodjék, hogy az előmenetel megállapításában közreműködő kollégák számára megfelelő fogódzó álljon rendelkezésre, szükség van a sztenderdekre. A sztenderdek, amennyiben megfelelő indikátorokká, megragadható tevékenységekké bontjuk le azokat, és kidolgozzuk a megítélésükre szolgáló értékelő eszközök rendszerét, hozzájárulnak ahhoz, hogy a pedagógusok előmenetele könnyebben megítélhető legyen, és ez a megítélés országosan hasonló kritériumok alapján történjék.” (*Kotschy*, 2011, 17. o.) Ismertek

ugyanakkor olyan markáns megfogalmazások is, melyek szerint „ez az értékelési, minősítési rendszer – miközben sok eleme van, amely korszerű, és felhasználható lenne egy szakmailag és oktatáspolitikai szempontból jobban átgondolt rendszerben – nem alkalmas a magyar oktatási rendszer előtt álló feladatok megoldásának elősegítésére.” (*Nabalka*, 2015a, 13. o.)

A pedagógusminősítési *Útmutató* – éppen a széles körű szakmai viták eredmé-

nyeként – folyamatosan változik,⁶ várható az indikátorok számának és megfogalmazásának változása is. Éppen ezért jelen tanulmányban csak

a nyolc pedagóguskompetenciát vizsgáltam abból a szempontból, hogy mennyiben vonatkoztathatók azok a bibliai alapokon álló, keresztyén pedagógus értékelésére, megfeleltethetők-e az egyes kompetenciák a Szentírásnak.

A Biblia tükrében való megmértetés különösen fontos szempont a keresztyén iskolák pedagógusai számára, hiszen például „a református iskola pedagógusai mind nevelői-oktatói munkájukat, mind kollegiális-testvéri kapcsolataikat erre építik” (*ORTE*, 1998, 2. o.), illetve ahogy a katolikus nevelők etikai kódexe fogalmaz: „hitünk és életünk alapja és zsinórmértéke a Biblia, Isten Igéje. A Szentírásból ismerjük meg az üdvösségre vezető utat, az Istennek tetsző helyes élet alakításának elveit.” (*KPSZTI*, 1998, 2. o.)

Különösen fontosnak tartom ennek az összehasonlító vizsgálatnak az elvégzését azért is, mert létezik olyan szakmai álláspont, mely szerint a „keresztyén

⁵ Forrás: *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez – harmadik, javított változat*, 24. o. Az egyszerűség kedvéért ezt a forrást a továbbiakban *Útmutató (3)* hivatkozással, és elődjeit hasonlóképp, a megfelelő sorszámmal jelöljük.

⁶ Lásd *Útmutató (1)*, *Útmutató (2)*, *Útmutató (3)*. Tanulmányomban a 2016 januárjában érvényes előírásokra hivatkozom.

intézményben dolgozók még egy kilencedik kompetenciát is hozzátehetnének a meglévő nyolchoz, és ez nem lenne más, mint a keresztyén értékek átadásának kompetenciája. (...) A hitéleti tartalmak megjelenítése a pedagógiában gyakorlatilag tantárgy-független, s bár indikátorlistával való értékelése nehezen képzelhető el, egyházi közegben jogosan támasztott igény a pedagógussal, vagy akár vezetővel szemben a keresztyén értékek méltó képviselése és továbbadásának képessége.” (Deák Varga, 2015, 68. o.)

Megítélésem szerint viszont a keresztyén nevelés nem különálló pedagóguskompetencia, azok a speciális keresztyén pedagógusi ismérvek, amelyeket már az előzőekben is tárgyaltunk, megjelennek az általánosan elfogadott kompetencia-területeken belül is. Az

alábbiakban igyekszem kompetenciánként bemutatni, hogy a bibliai alapokon álló pedagógus személyiség elvárásai a jelenleg hatályos pedagógus minősítési rendszerrel összhangba hozhatók. Az egyes kompetenciákhoz rendelt bibliai igehelyek természetesen önkényesen választottak, mégis, talán képesek a maguk teljességében igazolni kiindulási tételemet, amely összecseng *Rózsai Tivadarnak*, a Debreceni Református Kollégium Gimnáziuma vallásánárának 1973-as kijelentésével: „átvitt értelemben ugyan, de nevelési szakkönyvünk valóban a Biblia.” (2014, 38. o.) Kutatásom során újra és újra megtapasztalhattam, hogy „a Biblia tényleg a meglepetések könyve. Nem idegenek tőle azok a helyzetek, amelyek vezetői felelősségről, irányításról, feladatmegosztásról vagy éppen válságkezelésről szólnak.” A bibliai modellek és a jelen problémáinak összekapcsolása jótékonyan hathat „egy olyan világban, amely az emberi élet egységét felcserélte az egsz

területek fragmentális megközelítésével” (Bölcskei, 2010, 11. o.).

1. KOMPETENCIA: Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás

Nyilván nem megkérdőjelezhető, hogy a szaktudományos és módszertani tudás az alapja a pedagógusi tevékenységnek. A szaktudományos felkészültségnek és igényességnek azonban vannak az általános, örök értékekben megfogalmazható követelményei is. Sem hiteles pedagógus, sem hiteles vezető – általánosab-

ban fogalmazva semmilyen keresztyén szakember – nem képzelhető el magabiztos, naprakész szaktudás nélkül. A Biblia is fontosnak tartja a szak-

tudást. Sok példát hozhatnánk erre a Szentírásból, itt most csak Mózes második könyvére utalunk, ahol a szövetség ládájának elkészítéséről ír: *„Készítsenek nekem szentélyt, hogy közöttük lakjam! Egészen úgy készítsétek el, ahogyan megmutatom neked a hajlék mintáját és az egész folszerelés mintáját! A szövetség ládája: Készítsenek egy két és fél könyök hosszú, másfél könyök széles és másfél könyök magas ládát akáciafából! Vond be színarannyal, kívül-belül vond be, és készíts rá körös-körül aranysegélyt! Önts négy aranykarikát, és erősítsd azokat a négy alsó sarkára: két karikát az egyik oldalára, két karikát a másik oldalára. Készíts rudakat is akáciafából, és azokat is vond be arannyal! Dugd a rudakat a láda oldalain levő karikákba, hogy azoknál fogva hordozni lehessen a ládát. Legyenek a rudak a láda karikáiban, ne vegyék ki azokból! Tedd a ládába a Bizonyosságot, amelyet neked adok! Készíts egy két és fél könyök hosszú, másfél könyök széles födelet is színaranyból! Készíts két kerület,*

a keresztyén nevelés nem különálló pedagóguskompetencia

szintén aranyból! Ötvösmunkával készítsd azokat a fedél két végére. Az egyik kerúbót az egyik végére készítsd, a másik kerúbót a másik végére, a fedél két végére készítsétek a kerúbókat! Legyen a kerúbók szárnya kiterjesztve fölötte úgy, hogy takarják be szárnyukkal a fedelet! Egymás felé forduljanak, de a kerúbók arca a fedél felé nézzen! A fődélet tedd rá a láda tetejére, a ládába pedig tedd bele a Bizonyoságot, amelyet neked adok.” (2Móz 25,8-21.)

A Bibliában a szakudományos tudás kompetenciája elsősorban az isteni parancsok teljesítésében, a kinyilatkoztatások, próféciák értelmezésében, kontextusba helyezésében nyilvánul meg.

Az Újszövetségben az alapos, átfogó szaktudás Jézus tanításaiban is megjelenik: *„Már az ünnepi hét fele elmúlt, amikor Jézus felment a templomba, és tanítani kezdett. A zsidók csodálkoztak ezen, és ezt kérdezték: Hogyan ismerheti ez az Írást, hiszen nem is tanulta? Jézus így válaszolt nekik: Az én tanításom nem az enyém, hanem azé, aki elküldött engem. Ha valaki kész cselekedni az ő akaratát, felismeri erről a tanításról, hogy vajon Istentől való-e, vagy én magamtól szólok.”* (Jn 7,14-17)

Az apostolok tanításában éppúgy, mint az indikátorokban különös hangsúlyt kap az elmélet (a hit) és a gyakorlat (a cselekedetek) egysége: *„Látjátok tehát, hogy cselekedetekből igazul meg az ember, és nem csupán a hit által.”* (Jak 2,24) A tanítás, a bölcsesség a személyes magatartáson keresztül nyilvánul meg és válik érzékelhetővé: *„Kicsoda bölcs és értelmes közöttetek? Mutassa meg a magatartásával, hogy mindent bölcs szelíd-séggel tesz!”* (Jak 3,13)

2. KOMPETENCIA: Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók

A tervezés a Szentírásban többféleképpen értelmeződik. Az alapvető attitűd Jób gesztusa: *„Hadd tanítsalak benneteket Isten hatalmáról! Nem tartom titokban a Mindenható tervét.”* (Jób 27,11) Az emberi tervezés elsőrenden az isteni megváltás tervének részekre

bontása, ha úgy tetszik, operacionalizálása. A terv készítője tehát valójában Isten – a tervezés hívő dimenziója eszerint: *„Most tehát, akik azt mondjátok: »Ma vagy holnap elmegyünk abba a városba, és ott töltünk egy esztendő, kereskedünk és nyereséget szerzünk«, azt sem tudjátok, mit hoz a holnap. (...) Inkább ezt kellene mondanotok: **Ha az Úr akarja, akkor élünk, és ezt vagy azt fogjuk cselekedni.**”* (Jak 4,13-15)

A keresztyén pedagógus tervezése során a célok tudatosításából indul ki. Pál apostol megfogalmazásában: *„De egyet teszek:*

ami mögöttem van, azt elfelejtve, ami pedig előttem van, annak nekifeszülve futok egyenest a cél felé

ami mögöttem van, azt elfelejtve, ami pedig előttem van, annak nekifeszülve futok egyenest a cél felé, Isten mennyei elhívásának Krisztus Jézusban adott jutalmáért.” (Fil 3,14)

Ahogy ugyancsak Pál apostol fogalmazza meg: *„Én tehát úgy futok, mint*

aki előtt nem bizonytalan a cél, úgy öklözők, mint aki nem a levegőbe vág.”

(1Kor 9,26)

A keresztyén pedagógus szükségzerűen használja a szociális tanulásban rejlő lehetőségeket – ez sem ellenkezik a Biblia

látásmódjával: „*Vassal formálják a vasat, és egyik ember formálja a másikat.*” (Péld 27,17) és alkalmazza a differenciálás elvét – „*Az egyiknek adott öt talentumot, a másiknak kettőt, a harmadiknak pedig egyet, kinek-kinek képessége szerint, és elment idegenbe.*” (Mt 25,15)

3. KOMPETENCIA: A tanulás támogatása

Minden pedagógus épít a tanulók szükségleteire, igyekszik felkelteni és fenntartani érdeklődésüket, hiszen enélkül nem jöhet létre a nevelési folyamatban nélkülözhetetlen interakció. A Bibliában ezt a kompetenciát leginkább Jézusnak és az apostoloknak a különböző közösségekben személyre szabottan megfogalmazott tanításaiban érhetjük tetten: „*Mindezt példázatokban mondta el Jézus a sokaságnak, és példázat nélkül semmit nem mondott nekik, hogy beteljesedjék, amit az Úr mondott a próféta által: „Példázatokra nyitom meg számat, a világ kezdete óta rejtett dolgokat jelentek ki.”* (Mt 13,34-35)

Van azonban ennek a „tanulásmódszer-tannak” ószövetségi előzménye is: „*Fiam, ha megfogadod mondásaimat, és parancsaimat magadba zárod, ha figyelmesen hallgatsz a bölcsességre, és szívből törekszel értelemre, bizony, ha bölcses-ségért kiáltasz, és hangosan kéred az értelmet, ha úgy keresed azt, mint az ezüstöt, és úgy kutatod, mint az elrejtett kincseket, akkor megérted, mi az Úr félelme, és rájössz, mi az istenismeret.*” (Péld 2,1-5.)

ha úgy keresed azt, mint az ezüstöt, és úgy kutatod, mint az elrejtett kincseket

ismerd meg juhaidat egyenként, törődj gondosan a nyájakkal

4. KOMPETENCIA: A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség

A jó tanár nem tantárgyakat, még csak nem is osztályokat, hanem személyiségeket oktat-nevel. Kiemelt figyelmet szentel a sajátos nevelési igényű, valamilyen szempontból hátrányos helyzetű személyiségek fejlesztésének, a tanulói személyiség(ek) sajátosságait megfelelő módszerekkel, sokol-

dalúan tárja fel. A Példabeszédek könyvében keresztül Istentől ezt tanulhatja a keresztyén pedagógus: „*Ismerd meg juhaidat egyenként, törődj gondosan a nyájakkal, mert*

a kincs nem marad meg örökké, sem az ékszer nemzedékről nemzedékre!” (Péld 27,23) Az ószövetségi textusra „válaszol” az Újszövetségben Jézus Krisztus: „*Én vagyok a jó pásztor, én ismerem az enyéimet, és az enyém ismernek engem, ahogyan az Atya ismer engem, én is úgy ismerem az Atyát, és én életemet adom a juhokért.*” (Jn 10,14)

Jézus egész földi munkásságában megfigyelhető az az attitűd, ahogy a

lelegesettebbekhez, a társadalmi perifériára szorultakhoz fordul: „*Mondom nektek, hogy ugyanígy egyetlen megtérő bűnös miatt nagyobb öröm lesz a mennyben, mint kilencvenkilenc igaz miatt, akiknek nincs szüksége megtérésre.*” (Lk 15,7)

Bár látszólag távoli asszociáció, de talán nem erőltetett a párhuzam két jól ismert újszövetségi történet és a pedagógusokkal szemben támasztott 21. századi követelmények között. A házasságtörő asszony történetében egy pillanatra szembekerül a törvény és az irgalom (ha úgy tetszik a célrendszer és az egyéni bánásmód)⁷ szempontja. Jézus egyértelműen kijelöli a keresztyén ember attitűdjét az ilyen helyzetekben. *„Ekkor odavezettek az írástudók és a farizeusok egy asszonyt, akit házasságtörésen értek, középre állították, és így szóltak Jézushoz: Mester, ezt az asszonyt házasságtörés közben tetten érték. Mózes azt parancsolta nekünk a törvényben, hogy kövezzük meg az ilyeneket. Hát te mit mondasz? (...) Amikor továbbra is faggatták, felegyenesedett, és ezt mondta nekik: Aki büntelen közületek, az vessen rá először követ. (...) Mikor pedig Jézus felegyenesedett, és senkit sem látott az asszonyon kívül, így szólt hozzá: Asszony, hol vannak a vádlóid? Senki sem ítélte el téged? Ő így felelt: Senki, Uram. Jézus pedig ezt mondta neki: Én sem ítéllek el téged, menj el, és mostantól fogva többé ne vétkezz!”* (Jn 8,3-5;7;10-11)

5. KOMPETENCIA: A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység

A közösségfejlesztés a pedagógiai tevékenység alfája és ómegája. Mint már fentebb említettük, a keresztyén nevelésnek külö-

nösen is alapvetése a gyülekezetfejlesztés, a testvéri közösségek építése. Jézus alapvető tanítása a személyválogatás nélküli szeretet és bizalom, ami nélkül eredményes pedagógiai (vagy vezetői) tevékenység sem képzelhető el. *„Testvéreim, amikor a dicsőséges Urunkba, Jézus Krisztusba vetett hitetek szerint éltek, ne legyetek személyválogatók.”* (Jak

2,1) Szabóné Botka Irénnel együtt elmondhatjuk, hogy keresztyén iskolában pedagógusként dolgozva „könnyebb dolgunk van a szociális kompetenciák

fejlesztése szempontjából, mint a világiakban, hiszen a krisztusi szeretet hirdetése és a Biblia nevelő hatása óriási előnyökhöz juttat bennünket e téren.” (18. o.)

Egyes kutatások szerint a felekezeti iskolákban a hozzáadott pedagógiai érték éppen a keresztyén tanításokon alapuló integrációs szemlélet miatt lehet magasabb. „A felekezeti iskolák azért produkálhatnak nagyobb hozzáadott értéket, mert küldetésükből kifolyólag felkarolják a nehéz helyzetben lévő társadalmi rétegek gyermekeit és felvállalják iskoláztatásukat. Másrészt – eltekintve a specifikus esetektől – a felekezeti iskolák heterogenitásra törekednek a gyerekeket alkotó társadalmi csoportok szempontjából, ugyanakkor általánosan jellemző a tudatos törekvés a diákok közötti kapcsolati háló építésére, erősítésére és ennek az intézményi kereteken túli megtartására.” (Brassai és Bustya, 2014, 14. o.) A Református Oktatási Stratégia alapján a „református iskolarendszer fontos alapértéke, hogy nem hatja át a magyar oktatási rendszert erősen megterhelő társadalmi szegregáció.” (ROS, 1998, 53. o.) Ennek az elvnek a gyakorlati megvalósulását támasztja alá M. Császár Zsuzsa kutatása,

ne legyetek
személyválogatók

⁷ V.ö.: 4.9. kompetenciaindikátor: Az általános pedagógiai célrendszert és az egyéni szükségletekhez igazodó fejlesztési célokat egységben kezeli. (Útmutató [3])

amely szerint a református köznevelési intézmények tanulói jelentős arányban hátrányos helyzetű családból származnak. (77. o.)⁸

A felekezeti iskolák pedagógiai hozzáadott értéke tekintetében beszédes adat, hogy *Nahalka István*nak a hozzáadott érték alapján 2015-ben közölt rangsorában az egyházi intézmények jobban szerepelnek, mint az eredményességi listákon (2015b). Míg az utóbbi lista első tíz helyezettje között nincs egyházi fenntartású, az előbbin harmadik és ötödik helyezést értek el egyházi iskolák, olyanok, amelyek a „klasszikus” első százban nem szerepelnek (Mezőtúri Református Kollégium, Bonyhádi Evangélikus Gimnázium).

A közösségépítés keresztyén feladatáról ezt olvassuk a Szentírásban: „*Ügyeljünk arra, hogy egymást szeretetre és jó cselekedetre buzdítsuk. Saját gyülekezetünket ne hagyjuk el, ahogyan egyesek szokták, hanem bátorítsuk egymást annál is inkább, mivel látjátok, hogy közeledik az a nap*” – írja az apostol. (Isid10,24-25)

A keresztyén pedagógus éppen ezért együttműködést támogató, motiváló módszereket alkalmaz munkája során, megélve azt, amit az apostol tanít:

„*Semmit ne tegyetek önzésből, se hiú dicsőségvágyból, hanem alázattal különbnek tartásotok egymást magatoknál; és senki se a maga hasznát nézze, hanem mindenki a másokét is.*” (Fil 2,3-4)

6. KOMPETENCIA: Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése

Az értékelés napjaink pedagógiai kultúrájának sarkalatos pontja, állandó viták kereszttüzében áll: szöveges értékelés, jeggyel történő értékelés, személyre szabott értékelés...

és senki se a maga hasznát nézze, hanem mindenki a másokét is.

„Tény, hogy az értékelés folyamatának lehetnek kényelmetlen mozzanatai, de semmilyen tervezett, tudatos tevékenység nem

lehet meg nélküle, különösen a pedagógiai-szakmai munka.” (*Deák Varga*, 2015, 67. o.)

A keresztyén pedagógus értékelési viszonyrendszerének középpontjában az örök isteni értékek állnak. Ezek megélésére törekszik a hívő ember, tudva azt, hogy az igazi és teljes értékelést Isten adja. A peda-

A keresztyén pedagógus értékelési viszonyrendszerének középpontjában az örök isteni értékek állnak. Ezek megélésére törekszik a hívő ember, tudva azt, hogy az igazi és teljes értékelést Isten adja.

gógiában azonban az értékelés fontos pont. Ebben két Ige lehet irányadó a számunkra: „*Ti azért legyetek tökéletesek, miként a ti mennyei Atyátok tökéletes.*” (Mt. 5,48) Ha ez a földi életben maradéktalanul megvalósíthatatlan is, a Biblia pontos eligazítást ad az értékelés felelősségének dimenziójáról: „*Mert amilyen ítélettel ítélték,*

olyannal fogtok megítéltetni; és amilyen mértékkel mérték, nektek is olyannal mérnek majd.” (Mt 7,2)

⁸ A felekezeti iskola alapításával előidézett szegregáció feltételezett veszélyére válaszol épp a közelmúltban egy nyilvános vitát lezáró megállapodás, amelyet a kormányzati képviselő, egyházi, önkormányzati tankerületi vezetők és a vitát indító civil szervezet képviselője írt alá.

http://magyarhirlap.hu/cikk/72229/Peldaerteku_antiszegregacios_lepes

7. KOMPETENCIA: Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás

A keresztyén pedagógus csapatjátékos. Együttműködés és az azt segítő kommunikáció nélkül elképzelhetetlen eredményes nevelőmunka. Az együttműködést segítő kommunikációt a kölcsönösség és a konstruktivitás kell, hogy jellemezze. Ennek a konstruktív együttműködésnek több szép példáját adja Pál apostol a korinthusiaknak írott első levelében: „*Én ültettem, Apollós öntözött, de Isten adta a növekedést*” (1Kor 3,6), és „*Az Istentől nekem adott kegyelem szerint, mint bölcs építőmester, alapot vettem, de más épít rá. Vigyázzon azonban mindenki, hogyan épít rá.*” (1Kor 3,10) A krisztusi tanításban való együttműködést egy szép hasonlattal így jellemzi ugyanott: „*Mert ahogyan a test egy, bár sok tagja van, de a test valamennyi tagja, noha sokan vannak, mégis egy test, ugyanúgy a Krisztus is.*” (1Kor 12,12)

A kompetencia-leírásnak az együttműködés és a problémamegoldás között felismert szoros kapcsolata sem új keletű: „*Jobban boldogul kettő, mint egy: fáradozásuknak szép eredménye van. Mert ha elesnek, föl tudják segíteni egymást. De jaj az egyedülállóknak, mert ha elesik, nem emeli föl senki.*” (Préd 4,9-10)

A tanulókkal folytatott kommunikáció követendő pedagógusi attitűdjével kapcsolatban nemcsak a vallásánárookra igaz Thoma László megállapítása: „A partner, a követésre méltó tanító olyasvalaki, aki segít eligazodni és tájékozódási pon-

tokat nyújtani a rábízott diákoknak, akik meg akarják ismerni a körülöttük lévő világot, önmagukat, Istent.” (56. o.)

Nemcsak a kommunikáció tartalmában, de a megvalósítás formáiban, a kommunikációs helyzethez való rugalmas alkalmazkodásban is van mit tanulnunk Jézus Krisztustól. Máté evangéliumában

ezt olvashatjuk: „*Azon a napon kiment Jézus a házból, és leült a tenger partján, de nagy sokaság gyűlt köré, ezért hajóba szállt, és leült; az egész sokaság*

pedig a parton állt. Azután elmondott nekik sok mindent példázatokban.” (Mt 13,1-3)

Ebben a rövid részletben is megtapasztalhatjuk, ahogy a Mester a megváltozott tanítási szituációhoz alkalmazkodó hatékony kommunikációs teret alakít ki,⁹ majd a hallgatóság igényeinek megfelelő módszertani megoldást választ.

8. KOMPETENCIA: Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

A keresztyén iskolákkal kapcsolatban az egyik leggyakrabban említett kifejezés az elkötelezettség. Ez nemcsak világnézeti elkötelezettséget jelent, hanem a hivatás iránti elkötelezettséget, alázatot is. A hívő embertől a vele szövetséget kötő Isten az ügye iránti elkötelezettséget várja. Az isteni kinyilatkoztatásban gyökerező, a felhalmozódott tudást átadni kívánó, szolgáló elkötelezettség már a Zsoltárok könyvében megfigyelhető: „*Figyelj, népem, tanításomra, fordítsátok felém fületeket, amikor beszélek! Mert példázatra nyitom számat, ősrégi*

⁹ Vö. 7.8. kompetenciaindikátor: A tanuláshoz megfelelő hatékony és nyugodt kommunikációs teret, feltételeket alakít ki. (Útmutató [3])

titkokat akarok hirdetni. Amiket hallottunk és tudunk, mert őseink elbeszélték nekünk, nem titkoljuk el fiaink elől, elbeszéljük a jövő nemzedéknek: az Úr dicső tetteit és erejét, csodáit, amelyeket véghezvitt.” (Zsolt 78,1-4)

Elkötelezettség, hivatástudat nélkül sem tanítani, sem közösségeket vezetni nem lehet. Ennek az attitűdnek szükségszerű velejárója a folyamatos önképzés, a szakmai kapcsolatrendszer ápolása, az innováció. „A keresztyén közösség vezetését – legyen az akár egy tanulóközösség – egyetlen minőség minősíti, a keresztyén elkötelezettség. Ebből a szempontból Pál továbbra is etalon.” (Koczor, 2015, 106. o.)

A keresztyén pedagógus mindezek alapján tisztában van szakmai felkészültségével, személyiségének sajátosságaival, és képes alkalmazkodni a szerepelvárásokhoz. Szerepfelfogásának kulcsa a felelősségtudat, megbízhatóság, a hitben gyökerező elköteleződés: „*Hálát adok Krisztus Jézusnak, a mi Urunknak, aki megerősített engem, mert megbízhatónak tartott, amikor szolgálátra rendelt*” (1Tim 1,12).

amiket hallottunk és tudunk, mert őseink elbeszélték nekünk, nem titkoljuk el fiaink elől, elbeszéljük a jövő nemzedéknek

EPILÓGUS

A pedagógusként, tanügy-igazgatási szakemberként dolgozó szerző nem tagadhatja érzelmi viszonyát tanulmánya tárgyához. Mint a református keresztyén köznevelés szakmai szolgáltatója, a református pedagógusképzés oktatója és mint a pedagógusminősítés rendszerének kialakítását kívülről segítő szakértő is fontosnak tartja a szintézis megteremtését az örök emberi, nevelési értékek, a korszerű pedagógia és napjaink nevelési kihívásai között. E tanulmány

célja nem kevesebb, mint megindítani ezt a szintetizáló gondolkodást az egyházi és szakmai közvéleményben (bővebben lásd erről Szontagh, 2016b). Isten ígését alapul véve, azt kiindulópontként kezelve vizsgálhatjuk a jelen kihívásait is. Így hívó emberként talán jobban képesek leszünk kapott feladatainknak pedagógusként, intézményvezetőként vagy akár minősítő szakértőként is megfelelni, hiszen „*a felülről való bölcsesség először is tiszta, azután békeszerető, méltányos, engedelkeny, irgalommal és jó gyümölcsökkel teljes, nem részrehajló és nem képmutató.*” (Jak 3,17)

IRODALOM

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról Letöltés: http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=162771.314277 (2016. 01. 26.)

Útmutató (1): Antalné Szabó Ágnes, Hámori Veronika, Kimmel Magdolna, Kotschy Beáta, Móri Árpádné, Szöke-Milinte Enikő és Wölfling Zsuzsanna: Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Letöltés: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/kiegeszitett_utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez.pdf (2015. 12. 30.)

- Útmutató (2)*: Antalné Szabó Ágnes, Bella Tibor, Hámori Veronika, Kimmel Magdolna, Kotschy Beáta, ... és Wölfling Zsuzsanna: Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez – második, javított változat. Letöltés: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez_v3.pdf (2015. 12. 30.)
- Útmutató (3)*: Antalné Szabó Ágnes, Bella Tibor, Hámori Veronika, Kimmel Magdolna, Kotschy Beáta, ... és Wölfling Zsuzsanna: Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatra lépéshez – harmadik, javított változat. Letöltés: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_3jav.pdf (2015. 12. 30.)
- Bacska Katinka (2008): Református iskolák tanárai. In: *Református Oktatási Stratégia*. Református Pedagógiai Intézet. 114-115.
- Brassai László és Bustya János (2014): *Jelentés a veteményeskertből – hozzáadott értékek a református felekezeti iskolákban*. Romániai Református Pedagógiai Intézet, Kolozsvár.
- Bölcskei Gusztáv (2010): Ajánlás. In: Tomka János és Bógel György: *Vezetés egykor és most. A Biblia és a menedzsment*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 11.
- Deák Varga Kinga (2015): A pedagógus mint vezető. *Evangelikus Nevelés*, 23. sz., 62-70.
- Kalkman, B., De Kool, R. F. és Roeleveld, M. E. (2012): *A keresztyén pedagógia esszenciája*. RPI-OGO-Driestar Educatief.
- Karácsony Sándor (2003): *Magyarság és nevelés. Válogatott tanulmányok*. Áron Kiadó, Budapest
- Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet (1998): *Etikai kódex a Magyar Katolikus Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára*. KPSZTI, Budapest. Letöltés: http://www.kpszti.hu/etikai_kodex (2016. 08. 04.)
- Koczor Tamás (2015): Vezetési modellek a Bibliában. *Evangelikus Nevelés*, 23. sz., 101-107.
- Kodácsy Tamás (2010): Tehetség és kompetencia a Bibliában. *Magyar Református Nevelés*, 11. 3. sz., 2-10.
- Kotschy Beáta (2000): A keresztyén pedagógus és iskola. Letöltés: <http://vigilia.hu/regihonlap/2000/5/kot0005.html> (2015. 12. 30.)
- Kotschy Beáta (szerk.) (2011): A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. Letöltés: http://www.epednet.ekt.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjej.pdf (2015. 12. 28.)
- M. Császár Zsuzsa (2015): *A magyarországi református közoktatásnak és társadalmi környezetének területi szempontú vizsgálata*. Református Tehetségfondó Alapítvány, Budapest.
- Nahalka István (2015a): *A pedagógusok minősítési rendszerének kritikája*. Letöltés: <http://www.tani-tani.info/sites/default/files/nahalka.pdf> (2015. 12. 30.)
- Nahalka István (2015b): *Még egy rangsor!* Letöltés: http://www.tani-tani.info/meg_egy_rangsor (2016. 01. 07.)
- Országos Református Tanáregyesület (1998): *Etikai kódex a Magyarországi Református Egyház közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok számára*. Letöltés: <http://www.reformatus-sp.sulinet.hu/srkg/nagyrefi/dok/etikai%20kodex.pdf> (2015. 12. 30.)
- Református Pedagógiai Intézet (2008): *Református Oktatási Stratégia*.
- Revideált új fordítású Biblia*. Magyar Bibliatársulat. Letöltés: www.abibliamindenkie.hu (2016. 01. 10.)
- Rózsai Tivadar (2014): *Az egyház jövője. Tanulmányok a református keresztyén nevelés kérdéseiről*. Tiszántúli Református Egyházkerület, Debrecen.
- Szabóné Botka Irén (2009): Az élménypedagógia, avagy hogyan fejlesszük a szociális kompetenciá(n)kat. *Magyar Református Nevelés*, 10. 4. sz., 18-22.
- Szontagh Pál: Kiegészítő szempontok az egyházi fenntartású köznevelési intézményekben folytatott szakértői tevékenységhez. In: *Módszertani segédlet pedagógusminősítési szakértők számára*. 2. füzet. Letöltés: http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/modszertani_segedlet_2.pdf 40-43. (2016. 04. 09.)
- Szontagh Pál: *A református többlet az oktatásban*. Letöltés: <http://www.reformatus.hu/mutat/12015/> (2016. 04. 09.)
- Thoma László (2014): Vallástanári attitűdök. *Magyar Református Nevelés*, 10. 4. sz., 49-57.

Két írás Prievara Tibor *A 21. századi tanár* című kötetéről

Az itt következő, Prievara Tibor kötetéről¹ szóló írásokkal az új pedagógus nemzedéket szeretnénk köszönteni. Nem ezzel a kötetrel jelent meg ez a nemzedék, és nem is 2015-ben. Az ezredforduló óta sokféle voltak már jelei jelenlétüknek, de azt gondoljuk, a kötet jeles dokumentuma annak, hogyan válik egy tanár hiteles és hatásos pedagógiai személyiséggé, miközben egészen másféle szellemi anyagból egészen másféle pedagógiát épít, mint ami ismerős volt ez ideig. Ez már – a magam és nemzedéktársaim, tehát a hatvanat elhagyó nemzedék perspektívájából – az a történet, aminek csak a szegélyét láthatjuk. Örvendhetünk rajta vagy épp sopánkodhatunk is, ez a szellemi szöttes már nélkülünk készül, s nyilván és szükségképp valamelyest ellenünk is. Rendjén való.

Mifelénk erős szokás, hogy a megújulás intézményesítetten zajlik, és többnyire nagy ágyúropogtatással, miközben az igazi változások szinte észrevétlenek és nagyon személyesek. Figyelünk a nagy ütközetekre, hiszen elkerülhetetlen, de figyeljünk a csendes változásokra is, mert ezek a pedagógia eleveenségének a bizonyítékai, biztosítékai. (TG)

1. Tóth Teréz: Kötetlenség kötöttségek közt

„...mert akármennyire is töprengünk, belül a lelkünk tele van könnyűséggel, finom rézszezséggel, a **szabadság enyhe mámorával**, de nem tántorgunk, nem inog a térdünk ettől, mert a sok nehéz tudás olma már régen jól megüledett a szívünk vagy inkább valahol a gyomrunk alján, miként az erős, tengerre épült hajók tökesúlya, s a világnak ez a keserű ismerete, ha le is lassítja **ugyan** vitorlánkat, de szilárdságot ad (...) ez él igazán, ez az, amit létezésünk folyamán létrehoztunk, amit életre hívtunk életünk anyagából, a többi és a további, a fedélzet rengése-ingása, a külsőbb rétegek, mint ez a mai ilyen-olyan életünk, már könnyű, és csak játék, maradék nyári nagyvakáció”²

Prievara Tibor, Nádori Gergely mellett a méltán népszerű Tanárblog szerzője, a fővárosi Madách Gimnázium angoltanára öt év tanári tapasztalatait írta meg kötetében. Módszereit 21. századinak nevezi, és hogy

minősítése mennyivel válik majd többé, mint egy időmegjelölés, azt éppen az idő dönti el. Mindenesre attitűdjét és munkamódszerét érdemes lesz látószögünkbe vonni, hiszen kétség nem férhet hozzá: a

¹ Prievara Tibor: *A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története*. Neteducatio Kft. Modern Pedagógus Sorozat, 2015.

² Otlík Géza: *Iskola a határon*. Az idézet vendégszöveggként megtalálható Esterházy Péter: *Függő* című művében. Esterházy Péter (1986): *Bevezetés a szépirodalomba*. Magvető Kiadó, Budapest. 244. o. (A kiemelések ebből a műből származnak.) Esterházy Péter 2016. június 14-én hunyt el. A recenziót a virrasztásának másnapján kezdtem el írni – szeretném az ő emlékének ajánlani az írástomat. (TT)

gyakorlatban kipróbált és igazolt vagy éppen eredménytelen kísérletei korunk és a technológia által egyre közelebb hozott világunk lényeges pedagógiai kérdéseire adott lehetséges válaszok.

A kérdések a pedagógus lét egyre sürgebb, feszítő kérdései:

- Mit kezdünk az infokommunikációs technológiák és eszközök térnyerésével?
- Hogyan felelhetünk meg a szülők, tanítványok, a társadalom és a munkaerőpiac elvárásainak?
- Mit kell megennünk önmagunk pedagógus-identitásának őrzéséért és formálásáért?

AZ ÖT KÉSZSÉG AZONOSÍTÁSA

Angoltanárként Prievara élvezheti azt a helyzeti előnyt, amit minden angolul tudó pedagógus ismerhet: a tudás tárháza jóval gazdagabb, mihelyt angol nyelven írom be a keresőbe a kulcsszót, tudásom napról napra bővíthető a TED-előadások követésével. Prievara nemzetközi konferenciákra is jár, olyannyira jártas az innovatív technológiákban, hogy zsűrizni is felkérlik nemzetközi versenyeken. Nem angoltanároknak írt azonban módszertani könyvet, illetve nem csak nekik. Pedagógusként, értelmiségiként, a tudás letéteményeseként reflektál a világra, nyújt ötleteket, épít fel értékelési rendszert, igyekszik definiálni és felülvizsgálni olyan, többé-kevésbé bejáratott fogalmakat, mint innováció, digitális bennszülött versus bevándorló, demokrati-

kus elvek az oktatásban, a tanár szerepe, paradigmaváltás stb. Ahogyan a bevezetőben írja: „Az elsődleges cél az, hogy a változás belső folyamatait meséljem el, a pedagógia tudományos szűrőjén keresztül.”

Könyvének legnagyobb értéke a reflektivitás: minden – saját vagy átvett – ötlet, kezdeményezés és gondolat felülvizsgálata, mérlegelése; a hibák, tévedések azonosítása a javítás, az igazságkeresés folytonos igényével. Kissé leegyszerűsítve: ha tanárként azt tapasztalja, hogy a diákok valamely feladatot nem vagy nem úgy ké-

szítenek el, ahogyan ő elképzelte, akkor nem „a lusta diák a hibás, én megmondtam, mit csináljon, hiszen leadtam az anyagot” rendkívül kártékony tanári attitűdjét követi, hanem a probléma megértésével kezd, esetenként a diákokat is bevonva, majd újragondolja és javítja, módosítja a feladatot.³ Vagy ahogyan Nádori Gergely írja a könyv Utószavában: „Egy pedagógiai határozatlansági relációval szembesülünk (hogy visszakanyarodjunk Heisenberghez), minél általánosabb kijelentéseket akarunk tenni, annál ellentmondóbbak leszünk, és minél egyértelműbb állítást akarunk tenni a tanítással kapcsolatban, annál partikulárisabb lesz az”(186. o.).

A 21. századi tanárban Prievara az Innovative Teaching and Learning (ITL – Innovatív tanítás és tanulás) 21. századi képességekre vonatkozó nemzetközi kutatásának eredményeit és kódolási rendszerét veszi kiindulási alapul.⁴ Ebben olyan készségeket azonosítottak, amelyeket a Microsoft Partners in Learning⁵ által finanszíro-

³ Erre jó példa a teljes hatodik fejezet: A rendszer 1.0 összeáll – és meg is bukik. Ebből a fejezetből kiderül, hogy a remek elvek alapján összerakott rendszer első verziója miként omlott össze saját súlya alatt.

⁴ A kutatási zárótanulmány innen letölthető: ITL Research, 2011: INNOVATIVE TEACHING AND LEARNING RESEARCH, 2011 Findings and Implications <http://download.microsoft.com/download/c/4/5/c45eb9d7-7685-4afd-85b3-dc66f79277ab/itlresearch2011findings.pdf> (2016. 11. 20.)

zott kutatásában megkérdozett munkaadók a jövőbeni munkavállalóktól leginkább elvárják: együttműködés, tudásépítés, IKT használat, valós problémák megoldása és innováció, önszabályozás. Prievara – vállalva a haszonelvűség esetleges vádját is –, következetesen végigmondja és tanári gyakorlatában, óratervek készítésénél, projekt-tervekben alkalmazza a felsorolt készségek fejlesztését. Ehhez egy négyfokú kódolási rendszert használ, amelyen az adott projekt, tanóra elhelyezhető aszerint, hogy az ITL-kutatás öt készségét milyen szinten fejleszti a diákokban. A lényeg nem az, hogy mindig minden egyes tanóra elhelyezhető legyen a legmagasabb szinten, de az már baj, ha mindig vagy leggyakrabban a legalsó szintnek tudják csak megfeleltetni – írja Prievara. A könyv mellékletében leírt kódolási rendszer előnye, hogy konkrét, osztálytermi és projekt-feladtból vett példákön keresztül mutatja be a szerző az öt készség fejlesztésének számszerűsíthetővé, ezáltal mérhetővé tételét – nemcsak a különböző tantárgyak köréből; tantárgyközi feladatok, projektek is szerepelnek a példák között.

AZ ÉRTÉKELÉSI RENDSZER

A Tanárblog olvasói, és akik a képzéseire jártak, jól ismerhetik a Prievara által kidolgozott értékelési rendszert, amellyel stresszmentesebbé, önszabályozóvá igyekszik tenni a tanulási folyamatot, miközben

együttműködés,
tudásépítés, IKT használat,
valós problémák megoldása
és innováció, önszabályozás

stresszmentesebbé,
önszabályozóvá igyekszik
tenni a tanulási folyamatot,
miközben a hagyományos
osztályozási rendszerbe
is beilleszti a saját
pontrendszerét

a hagyományos osztályozási rendszerbe is beilleszti a saját pontrendszerét. A számítógépes videójátékokhoz hasonlóan pontszerzési lehetőségeket épít be a tanulási és értékelési folyamatokba, míg a tanévet 4 (illetve 5) szintre osztja. A gamifikáció módszertanával éri el, hogy a tanulók önmagukhoz képest fejlődnek, azaz szintet lépnek; ha nem sikerül a pontszerzés, újra próbálkozhatnak. A versengést, az egymással való összehasonlítás kényszerűségét (ami a hagyományos osztályozási rendszer velejárója) minimálisra csökkenti, minden tanuló, aki ténylegesen elvégzi a feladatokat, szerezhethet pontot (health pontnak, egészségpontnak, rövidítve HP-nek nevezték el a tanulók). Amikor a pontokat osztályzatokká konvertálják, a legjobb jegyeket nem lehet megszerezni csak azzal, ha valaki jó nyelvtudással bír, de egyébként nem különösebben erőlteti meg magát az előre kiadott feladatok elvégzésében.

A rendszer a tanítási-tanulási folyamatban hozzáadott értéket tudja megmutatni, nem a hozott értéket. Alapvetően folyamatcentrikus és nem eredményalapú értékelést követ. Ugyanaz az előnye, ami a hátránya is egyben. A tanulásra ösztönöz, nagyfokú önállóságot biztosít. A tanár által definiált feladatok, az előre megadott értékelési szempontokkal, minden szint elején tisztázottak, ugyanakkor mindig teret adnak az önszabályozásnak. A tanuló összeállíthatja a dolgozatfeladatokat, önálló előadást készíthet, esszé írást olyan témáról, ami

⁵ Nemzetközi oktatási program, hazai honlapja: <https://www.microsoft.com/hu-hu/oktatasi/kozoktatasi/pil/>

illeszkedik a szint témáihoz, ugyanakkor saját érdeklődési köréhez vagy továbbtanulási szándékához is kapcsolódhat. Szódogozatban plusz pont jár a kötelezőn túl megtanult szavakért stb.. Ugyanakkor azt a különbséget, ami a tanulási folyamat kezdetén is magas szinten lévő tanulók és a szorgalmas, ámde a nyelvi készséget tekintve alacsonyabb szinten lévő tudása között van, nem tudja kimutatni ez az értékelési rendszer. A 12. fejezet tartalmazza a diákok véleményét a pontrendszerrel, ami általában pozitív, ám a fenti dilemma miatt többen nem érzik igazságosnak. Ugyan a rendszer elemeinek kialakításában Prievara nagy hangsúlyt fektet a hagyományos, tudásszintet mérő elemek beépítésére, a végeredmény mégis inkább azt mutatja meg, hogy a tanuló az ITL-készségek terén milyen fejlődést ér el. Ezt a végeredményét tudja osztályozattá, illetve év végi jeggyé konvertálni. Prievara pontrendszerét több pedagógus adaptálta saját tanítási gyakorlatába, közülük heten mutatják be tapasztalataikat a könyv utolsó fejezetében.

Éppen a már említett reflektivitásnak köszönhetően sikerül a könyvben néhány mítosz valóság tartalmát megkérdőjelezni. Az infokommunikáció oktatásban való felhasználása még a netgenerációnak sem olyan egyszerű, magától értetődő, mint azt többen gondolják. A digitális bennszülött generáció online tölti napjai nagy részét, kommunikál, játszik, zenét hallgat, de „nem fordul elő gyakran, hogy egy történelem témazáró dolgozat előtt a diákok azzal búcsúznak az iskolában, hogy akkor otthon egy közösen szerkeszthető gondolatlátképpen együtt ismételnék délután a dolgozatra” (79. o.). Prievara Nádorival együtt megkérdőjelezi a nemzedék tudatos és sokszínű jelenlétét a digitális térben.

A digitális bevándorlókról a szerző megjegyzi, hogy többen (tanárok) „mentségül és kifogásként” használják a kifejezést, mondván, ezzel már nem tudnak mit kezdeni, „a diákok ugyanis bennszülöttként mindent sokkal jobban tudnak, mindenhez jobban értenek” (81. o.). Véleménye és tapasztalata szerint ez nem igaz, a gyerekek „ránk, tanárookra várnak, hogy megismerhessék a digitális világ olyan részeit, amelyek a segítségünk és iránymutatásunk nélkül nem fedeznének fel” (81. o.).

Az infokommunikációs eszközök pedagógiában történő használatával is ta-

addig kísérletezik
(akár bukások és kudarcok
árán is)

but döntöget: vizsgálata szerint csak és kizárólag a pedagógiai elkötelezettség ereje korrelál az IKT-technológia tanulási-tanítási folyamatokba való bevonásának mér-

tékével. Még a kezdeti eszközhasználati nehézségek, tájékozódási ügyetlenségek is legyőzhetőek, ha a tanár a tanulás felől közelítve gondolkodik a saját hivatásáról és fejleszti magát. „Ennek oka egyszerűen az, hogy ő érzi, ezek az eszközök hogyan tehetik sikeresebbé a munkáját, így nem adja fel, és addig kísérletezik (akár bukások és kudarcok árán is), amíg sikerül hatékonyan integrálnia az IKT-eszközt a tanulási folyamatba” (47. o.).

Rendkívül tanulságos a diákok viselkedésének beépítése a tanítási-tanulási folyamatba. Minden szint után kérdőívet töltenek ki, ebből tájékozódik Prievara a rendszer működéséről, és indokolt esetben finomítja, változtatja, kicserél elemeket. Rögtön az elején kiderült, hogy a nagyfokú szabadság sokakat hátráltat: „Belefájdul a fejem a szabadságba” – írja egyik diákja. A diákok kifejezetten igénylik a rendszer biztosította kötöttséget: „A legjobb az volt számomra (azt hiszem, kreatív diák

vagyok/voltam), hogy a rendszer kötetlenséget és szabadságot biztosított egy szigorúan kötött rendszeren belül” (142. o.). A már említett dilemma is gyakran előfordul visszajelzésként, és a diákok kiskapukat is találnak: „Azonban azt is tapasztaltam már, hogy a pontrendszer nem éri el ezt a célt, ha a diákok, azaz a mi szemszögünkben nincs önmagában értéke annak, amit tanulunk, amire pontokat kapunk, mivel ez esetben a motivátlanság vegyítve a ténnyel, hogy ebben a rendszerben a rossz jegyek elkerülhetőbbek, azt eredményezi, hogy hajlamosabbak vagyunk kevesebbet tanulni, mintha azt az évek során megszokott értékelési rendszer keretei között tennénk.” (143. o.) Prievára hitet tesz a pontrendszer mellett a feltárt nehézségek ellenére is, ugyanis a feladatok meghatározása, az időzítés megtervezése, az együttműködés, az önszabályozás inkább jellemzi majd a diákok későbbi munkavégzését, mint az egyértelműen meghatározott, napi rendszerességű feladat-meghatározás.

a rendszer kötetlenséget és szabadságot biztosított egy szigorúan kötött rendszeren belül

Prievára Tibor könyve bátor, okos és hiánypótló írás a 21. századi magyar pedagógia irodalmában. Elsősorban nekünk, tanároknak szól, korra, nemre, szakterületre való tekintet nélkül. Őszintesége folytán

saját (eltitkolt) dilemmáinkkal is foglalkozik, a lépéstartással, a lépés-kényszerrel, amit a sokat emlegetett felgyorsult, technológia vezérelt világunk ró ránk. A könyv segítségével sokkal köze-

lebb kerülhet bárki az első lépések megtételéhez. A kötet révén megismerhetünk egy pedagógiai programot, és persze elemzői, bírálói vagy éppen adaptálói is lehetünk.

(Szerkesztői hiányosságok: Sir Ken Robinson idézett előadásaihoz nincs forrás. [51. és 64. o.]. Az Economist című lap kutatását is forrásmegjelölés nélkül taglalja a könyv két oldalon keresztül [34-35. o.]. A hetedik fejezetben fölvázolt szerkezetet nem követi a könyv tagolása.)



2. Veszprémi Attila: Egy élhető forradalom filozófiájáról

BEVEZETÉS

A Madách Gimnázium angoltanárának öt év paradigmaváltó gyakorlatát bemutató iskolai kézikönyve mellett nem volna szabad elmenünk közös szó, szavak nélkül. A lapokon ugyanis a jelenkorban *mindenki* hasznára váltható, 21. századi módon emberközpontú (és nem *képzet*-központú), cselekvő pedagógia körvonalazódik, olyan, amely elsősorban nem a komplex módszertanok hagyományrendszerében igyekszik megtalálni a helyét, hanem abban a közös valóságban, amit az élő iskola – élő diákokkal, tanárokkal, illetve szülőkkel – állít, mutat, üzen magáról nap mint nap. Legitimitása sem felettes erkölcsiségből (szakmai múltból vagy normatív világképből) adódik; a legitimitás mindenkori alapja a diákok (illetve a pedagógusok és egy s más tekintetben a szülők) lehetséges és szükséges nyugalma, önbizalma, önállósága, munkaképessége és az ezekben való fejlődési lehetősége – háttérben a jelen gazdasági normatíváival, az előtérben pedig annak tudatával, hogy ha *bármilyen* módon felelőtlenek vagyunk tanárként, ezek a gazdasági normatívák éppenséggel „halálra stresszelt” (azaz megfelelni nem, vagy csak az életük árán tudó) vagy „zombivá vált” (azaz megfelelni csak a robotvá válás árán tudó) emberek százazreit is kitermelhetik. Mindez egyútt tulajdonképpen egy nagyon egyszerű pedagógusi alapállás *tudatosságát* tükrözi: „segíteni, ha akarok, akkor *valóban* akarok neked, ártani pedig *valóban nem*.” Ugyan-

akkor így tenni, így dolgozni nap mint nap: óriási munka. (Sokan nem *ehhez* a tudatossághoz szoktunk hozzá.)

A 21. századi tanár alapállásának megfelelően nem tudományos nyelven beszél, hanem a figyelem nyelvén. Ez utóbbit valahogy úgy lehetne definiálni: *figyelem, amely nem elsősorban ügyekre (vagy küldetésre) irányul, hanem diákokra, akiknek viszont figyelme saját érdekükben saját ügyükre kell hogy irányuljon*. Ez a pedagógiai önzonosság szerkezetét is átalakítja. Ez az önzonosság már nemcsak a gyerekekről, a világról és önmagáról szerzett, rendszeres és reflektív tudással való azonosulásból, hanem önmaga részleges visszavonásából és a másik ember önzonosságának így biztosított térből épül.

A könyv három nagy feladatot végez el. Először is kísérletet tesz az iskola és az információs társadalmi valóság kibékítésére. Aztán töviről-hegyire elmeséli egy új szemléletű, megvalósult és működő iskolai munkaszervezési-értékelési rendszer folyamatos kifejlődésének történetét. Közül hét különböző adaptációs beszámolót is, illetve egy erős és impulzív hangvételű utószót a barát és kolléga Nádori Gergelytől. Mindeközben pedig a tanárság új, a *tisztességességén* és a *hasznosságán* alapuló filozófiáját vázolja föl.

Kétségtelen, hogy a könyv legnagyobb ajándéka a pedagógusoknak az az adaptálható, továbbgondolható értékelési (és munkaszervezési) rendszer, amely a meglévő iskolai kereteken *belül* képes biztosítani egy pedagógiai forradalom „hasznosíthatóságát”. Írásomban azonban elsősorban nem

segíteni, ha akarok, akkor
valóban akarok neked,
ártani pedig valóban nem

erre az – egyébként önmagát is kiválóan bemutató – rendszerre, hanem a könyvben körvonalazódó 21. századi pedagógia emberi arcára igyekszem felhívni a figyelmet.

21. SZÁZADI ALAPKÉPESSÉGEK ÉS AZ ISKOLA

Az első öt rövid fejezetben a szerző mai iskolai kihívásokat vesz sorra öt „21. századi alapképesség” mentén. Közben és utána is fontos tévhiteket oszlat, gyakori közhelyeket árnyal diákokról, szülőkről, pedagógusok IKT-használatáról. Mielőtt pedig belefogna saját felforgatott gyakorlatának Nagy Történetébe,¹ kijelöli a tanulói autonómiát mint pedagógiai alapvetést, illetve felsorolja az annak gyakorlásához nélkülözhetetlen eszközöket.

Mindezt röviden, egyszerűen teszi, csökkentve ezzel a pedagógiai zajt az olvasó fejében. Másfelől pedig: az iskola, a diákok valóságától egy pillanatra el nem szakad. Az új kihívásokból nem gyárt iskolán túli, „felettes” narrációt. Az alapképességekről szóló szövegek témájuknak kritikai expozíciói: mindent *azonnal* az iskolai valóság – a tantervi teljesítés, az óraszervezés, a diák-tanár kapcsolat, a fanyalgások és lehetőségek, az idő és az eszközök – fényébe vonnak. (19–29. o.)

A felsorolt 21. századi alapképességek közül az első az együttműködés. Ahelyett azonban, hogy az együttműködést *elváránánk* (és természetesen mindig csak *a diákokét* – egymással és velünk), legyen maga a rendszer együttműködő – sugallja

a szerző. Ne feltétlenül tevékenységként gondoljunk az együttműködésre, hanem mint a munkaszervezés és az értékelés *terére*. A kollaboratív munka maga sem arra való, hogy osztályozható produktum szülessen belőle, hanem arra, hogy hibák, sikerek, felfedezések kontextusa legyen, amelyben *az egyéni sikerek, felfedezések és hibajavítások* értékelhetők. Ez nemcsak a szerző pedagógiájának alapvető szemlélete; a kötetben leírt tanári tevékenység maga, az új rendszer gondos építése-átalakítása is folyamatos *kollaboráció*.

Aztán: *tudásépítésre* kell kondicionálódni? Igen, de ez akkor válik hasznunkra,

ha nem akadályozza (főleg mennyisége által) a tantervi haladás követelményének teljesítését, hiszen ma még jelentős részben ennek kimenete is meghatározza az érvényesülést. Továbbá: közös otthonra kell lenni

a kötetben leírt tanári tevékenység maga, az új rendszer gondos építése-átalakítása is folyamatos kollaboráció

az *IKT-használatban* – de ahhoz először le kell számolni a digitalizálódó társadalmat körülengő mítoszokkal. *Valós problémák megoldására és innovációra* kell fókuszálnunk – de ahhoz, hogy ne megint „iskolását játsszunk” (a szerző kifejezése), ezek lassú, organikus szemléletű bevezetése szükséges. (Csak én teszem hozzá, de az, *ahogy* Prievara Tibor a gyerekek más tantárgyi orientációját beépíti az angoltanításba, lényegében a diákok iskolai előmenetelének *valós* problémáját hozza be a tanulási folyamatba. Ez fontos, hiszen talán ugyanolyan készségek kelleneek saját, egyéni valós feladataink megvalósításához, mint általában az emberi közösségekéhez a „külvilágban”.) Végül: *önszabályozást* tanulunk? Mindenképp, ám a tanulá-

¹ A kifejezést még véletlenül sem ironikusnak szánom. A történet valóban nagy, mert arról szól, hogy néhány osztályteremnyi helyen hogyan lehet a lehető legtágasabb pedagógiai teret megteremteni.

si utak egyéni tervezhetőségéhez (mert erről van szó) olyan értékelési rendszert kell kidolgozni, amely képes *értékként tekinteni* a diákok *egyéni* teljesítményeire és önmagukhoz viszonyított fejlődésére.

HIEDELMEK OSZLATÁSA ÉS ÁRNYALÁSA

A tévhitekből és a közhelyek szorításából való kivergődés elemi érdek. „Nem olyanok a [diákok], mint amilyenek gyakran saját maguk hiszik magukat. [...] Rossznak, iszákosnak, felelőtlennek gondolják saját generációjukat.”

Ugyanakkor: „Szeretnék, ha tanítanák őket, értik és érzik, hogy miért fontos a tudás számukra, és néha már akkor türelmetlenebbek, ha ezt nem kapják meg, és csak elbeszélgettük az órát.” (35–36. o.) Arról persze, hogy „milyenek is”

a diákok, összehasonlíthatatlanul árnyaltabb képet kapunk *az egész könyvből*. A pedagógusi figyelmet szinte fizikailag leképező narrációnak és annak, hogy a diákok véleményeiből is nagy mennyiséget mutat be a kötet, valódi tudásárnyaló ereje van e tekintetben is. A szerző ezen túl számba veszi „a jelen munkaerőpiacának szorításában” (37. o.) tapasztalatokat szerzett szülők elvárásait és az információs technológiák által (is) átalakult munkaerőpiac jellemzőit. Mindennek mérlege pedig a következő: „[...] a 21. századi képességeket komolyan veszem, és megpróbálom a fentebb leírtak alapján integrálni az osztálytermi gyakorlatba” (40. o.).

Kulcsfontosságú, hogy észrevegyük: könyvének tanúsága szerint Prievara Tibor, noha deklarált célja a 21. századi mun-

kaerőpiacon majdani munkavállalóként sikerre segíteni a fiatalokat, *korántsem a tanulásra és a tanításra, hanem az ezek tartalmát és kereteit meghatározni kívánó gazdasági rendszerre tekint normatív mechanizmusként*. A megkülönböztetés fontos. A gazdaság normatív (vagy inkább: preskriptív) rendszere nem kollaboratív, csupán *elvárja* azokat a képességeket a leendő munkavállalóktól, amelyek számára hasznosak. Az önismeretet és az emberi kapcsolatokat lehetővé tevő képességeket, nyitottságokat is csupán saját működése érdekében kéri tőlünk. (Mondhatni *mi magunk* nem érdekünk a rendszert.) Ezen a ponton válik kétségbeesítően fontosá a

korántsem a tanulásra és a tanításra, hanem az ezek tartalmát és kereteit meghatározni kívánó gazdasági rendszerre tekint normatív mechanizmusként

munkaerő-piaci elvárások mentén dolgozni kívánó tanár döntése: mosolygó, esetleg mosolytalan komisszár (az elvárások propagátora) lesz, vagy annak az iskolai helyzetnek a megteremtője, amelyben az elvárások teljesítéséhez a diákokban

olyan képességek, rutinok fejlődhetnek ki, amelyek anélkül teszik lehetővé a megfélemlést, hogy *túlságosan* igénybe vennék a személyt magát. Azaz: megmaradhat-e az ember az iskolában és azon túl önmagának – esetleg még a gazdasági rendszer formálójává is válhat-e, ahelyett, hogy ez fordítva történne. A szerzőt az általa emlegetett és fel is vállalt lehetséges vád – a haszonelvűség – véleményem szerint nem érné jogosan. Prievara Tibor mint tanár tudatában van az elvárásoknak, tudatosítja őket másokban, de tanulásszervező és értékelő rendszerével nem az elvárások szerint *formálja* a diákokat, hanem önmagukhoz – saját erejük, lehetőségeik, sőt, tévútjaik vagy lázadási lehetőségeik felfedezéséhez – *engedi oda* őket, miközben az iskolai munka szervezésével a munkaerőpiacon

elvárt képességeket igyekszik fejleszteni. Rendszerében nem a diák szolgálja a mechanizmust, hanem a mechanizmus a diákot. Épp ez – a modern kori elvárások és a diákok közé helyezkedő szerep – teszi a pedagógust *tisztességes* pedagógussá. A szerző következtetései a 21. század kibernetikus valóságából indulnak ki, mégis sokkal inkább szolgálják az élő iskola érdekét. Hiába tűnik elsőre algoritmizáló eljárásai miatt programozottnak ez a pedagógia, valójában a *módszer* az, ami programozott, a módszer állandó (!) kontrolljaként pedig olyasféle szeretetteljes pedagógiát látunk, amelyben nem az iskolát fordítják le a gazdasági rend algoritmusaira (és tüntetik el benne), hanem épp fordítva: a rend algoritmusait az iskola nyelvére. Mégpedig egy olyan iskolára, amelynek nyelve diákok és tanárok közös kódjára épül. Ez a kód igazodik a gazdasági renدهz, de nem rendelődik alá annak.

Ezt támasztja alá az is, hogy a digitális iskolakultúra jeles narrátora és alakítója IKT-ügyben hangsúlyos kritikai felvetéseket sorakoztat, amelyek konkrét tévedéseket és veszélyes azonosulási lehetőségeket igyekeznek leleplezni.

Elsőként: az IKT és a tanár viszonyát, az *innovatív eszközhasználatot* a szerző felmérése szerint nem befolyásolja sem a hozzáférés, sem a tapasztalat foka, sem más, csupán egyetlen faktor: a pedagógiai hit. Az a tanár, aki inkább a tanulás (a diák), és nem a tanítás felől közelíti meg a tanárságot, figyelmének ilyen természete miatt „[...] érzi, hogy ezek az eszközök hogyan tehetik sikeresebbé a munkáját” (47. o.). Az IKT-től idegenkedő tanár nagy valószínűséggel idegenkedik (tudatosan

vagy sem) a tanárközpontúságot nemigen tűrő kollaborációtól is. Ez a megállapítás azonban nem korparancsként hangzik a könyvben, csupán felismerésként.

Másodsor: A Prenskeyhez köthető, *digitális bennszülöttek és bevándorlók* közötti szakadék-narratíva érvényességét ma már nem lehet nem vitatni. Prievara Tibor is elmondja, hogy a „bevándorlók” ugyan „akcentus nélkül” használják a digitális nyelvet, átlagukban azonban szűk-körűen (nem innovatív) és szokáskövető (nem kreatív) módon. Jellemzően nem kooperatívak, elsősorban csetelnek, játszanak és közösségi életet

élnék (79. o.). A netes tevékenységformáik „ritkán egészülnek ki a tanulást támogató elemekkel” (80. o.). Mondhatni, a diákok nem használják digitális anyanyelvüket *ar-ra, amire alkalmas*. Ki tudja, miért, csupán szűkebb szeletét látják az online világnak. Ezért kártékony a pedagógusok kialakuló digitálisbevándorló-öntudata; mert elhazudja, hogy a digitális kompetenciák fejlesztésében a diák segítségre szorulhat. (Az már egy újabb kérdés, hogy aki lelkes segítő, az képes-e félretenni saját segíteni akarásának tartalmát, azaz saját szokáskövető mintázatait, és *tényleg* a diákra koncentrálni. De persze, képes, és erre – nem digitális fókusszal – bőséges bizonyítékok találunk a könyvben.)

Harmadsor: A szerző oszlatni próbálja az *IKT-használat mindenhatóságát* övező hiedelmeket is: „Előfordul, hogy ha belegondolunk, arra kell rádöbennünk, hogy az óra célját IKT nélkül hatékonyabban valósíthatjuk meg (mint amikor egy tanár azt gondolja, hogy az órán a cset hasznos és izgalmas, pedig meny-

következtetései a 21. század kibernetikus valóságából indulnak ki, mégis sokkal inkább szolgálják az élő iskola érdekét

...arra kell rádöbennünk, hogy az óra célját IKT nélkül hatékonyabban valósíthatjuk meg”

nyivel gyorsabb és hatékonyabb a gépeket kikapcsolni, és beszélgetni.” (24–25. o.) Előbb azonban érzékletesen leírja, hogy a tanulás szempontjából mennyire értelmetlen lehet egy diák és tanár számára is „fantasztikusan sikerült” IKT-s nyelvóra (24. o.).

Negyedszer: én a legfontosabbnak az új információs világrend pedagógiai mítoszának *kritikáját* tartom, illetve azt, hogy ez a kritika – a mai iskola alkalmazatlanságának felmutatása *mellett* – ilyen markánsan megjelenik egy módszertani paradigmát váltó könyvben: „Nem lehet, hogy az iskolákban a digitális forradalom újratermeli az ipari forradalom által létrehozott osztályokat a szó mindkét értelmében?” (77. o.) A szerző az iskola meg-nem újulása nyomán új típusú társadalmi polarizációt, e-learning anyagokon, online kurzusokon nevelkedett digitális munkásosztályt vizionál, amelynek tagjai még nehezebben szabadulnak majd társadalmi kereteik közül:

Egyrészt ellentétben az offline munkásosztállyal, nem érzik magukat kizsákmányolva – ki az, aki szakszervezeti tüntetésre megy, ha éppen elért egy játékban a negyedik szintre?! Másrészt az internet bősége sokkal jobban elszigetelhet, bármilyen furcsa is. Nem nehéz bármilyen marginális témáról annyit új információt találni nap mint nap, ami akár két-három óra elfoglaltságot is biztosít. Ha valaki például Arsenal-szurkoló, akkor is találhat naponta legalább tíz cikket, közösségi oldalakon csoportokat, elemzéseket, statisztikákat, videókat, blogokat és fórumokat, ha nyár van és egyetlen meccset sem játszik a csapat. [...] [A digitális munkás] valószínűleg öltönyt hord majd, számítógép mögött ül és a folyosón kávégépet várja, de a lényeg ugyanaz. Egy virtuális futószalag mellett kell egy jól körülhatárolt

munkafázist elvégeznie. Ugyanakkor nem lesz osztályöntudata, nem érzi magát kizsákmányolva, és boldogan végzi a munkáját. Mindez persze kissé túlzó, de egy dolog világosan látszik: gépet bámuló, egy digitális szép új világban élő tömegtermelt e-learning zombik helyett lehetne egy, az internet lehetőségeit a végletekig kihasználó, önmagát fejlesztő, kreatív, sokoldalú, digitálisan is művelt, valóban egymással sokban vagy majdnem mindenben egyenlő generáció nevelni. És itt kell feltennünk a kérdést: hol vannak ehhez a tanárok, akiket ilyen tudás-forradalom sikere múlik? Nézzünk körül a saját iskolánkban. Látjuk őket? (78–79.)

A mai munkaerőpiac tehát, ha „satuba szorítja” is a diákot, a tanárt és a szülőt, semmiképp sem teszi értelmetlenné az oktatást. A modern technológiai és világrend kritikai szemlélete egyben azt is jelenti: nem megfelelni és megfeleltetni akarunk, hanem (újra és újra) az ember boldogulásáért cselekszünk, folyton változó körülmények között.

AZ ÚJ ÉRTÉKELÉSI RENDSZER JELENTŐSÉGE

Az ötödik fejezetben az új értékelési rendszer alapvető elemeként szó esik a tanulói autonómia támogatásáról, illetve ezt megsegítő informatikai háttéréről. A tanulói autonómia a szerző értelmezésében nem más, mint a tanulási folyamat *tartalmáért* való tanulói felelősségvállalás. A virtuális osztályterem, a fájlmegosztás és az új értékelési rendszernek szerkezetet építő gamifikáció pedig az így folyó munka technikai segédeszközei, illetve értékelő alapkontextusa. A szerző itt kérdőjelezi

meg a gamifikáció alkalmazását illető (sejthetően a digitális bevándorló-öntudat felől jövő) korlátozó hiedelmeket is, illetve világossá teszi, hogy a játékosítás miért *nem* egyszerűsítő-automatizáló, hanem felszabadító eljárás. Mindhárom rendszerképző szempontja az embert helyezi a középpontba. Ezek szerint a gamifikált értékelési rendszerben ezek érvényesülése szükséges:

1. Váljon el az értékelés az osztályozástól (azaz utóbbi mint külső motiváció *ne keveredjen* a diák önértékelésével);
2. Legyenek a gyerekek önmagukhoz mérhető;
3. A rendszer legyen elfogadható és élhető *különféle helyzetekben* (lustaság, időhiány, különböző hátráltató életállapotok).

A hatodiktól a tizenharmadikig tartó fejezetek tartalmazzák a már említett Nagy Történetet. A szerző gyakorlatilag *elbeszéli* gimnáziumi angoltanársága teljes megújulásának történetét, egy új értékelési rendszer (pontrendszer) lassú és organikus kifejlődésével a középvo-nalban. A 13. fejezetben (*Pontrendszer lépésről lépésre*) rövid útmutatót is kapunk a rendszer bevezetéséhez. „Nem kínos itt elkezdenni olvasni a könyvet” – mondja józanul az alcím (145. o.). Pedagógusként *tanulni* azonban igazán a sűrű pedagógiai figyelemkoncentrációval teli elbeszélésből, e pedagógiai figyelemben való alámerülésből lehet. A recenzenek sem akarózik vázlatolni ezt a mellébeszélés nélküli történetet, amely leginkább egy iskolai környezetben játszódó fejlődési (vagy kaland-) regényre hasonlít, s a rendszer kezdeti, látványos bukásától a diákok által összeállított dolgozatok és az önszabályozó rutinok egyéni utakból összeálló többé-kevésbé

finoman dohogó gépezetének munkába állásáig tart. Itt eltanulhatóvá válik a valódi figyelem a diákokra, tanári önmagunkra és a köztünk, velünk zajló folyamatokra. *Maga a könyv is ezzel a figyelemmel íródik – következképp olvasható is így.*

A könyvben körvonalazódó pedagógiai filozófia keresetlen (mert minden társadalmi igazodása ellenére *intuitív*), a leírt gyakorlat viszont elhivatottan „keresett”. Az elbeszélés tulajdonképpen egy éven át tartó *keresés* – az osztályban, a gyerekekkel együtt *értelmes* rendszert kialakítani kívánó közösségi kutatómunka – folyamatának, eredményeinek,

kudarainak és az általa katalizált változásoknak a története. A könyv épp ezért kiváló kézikönyv: a történet elsősorban *a konkrét tervező és cselekvő munka* elbeszélése egy olyan iskolatörténeti korszakban, amikor a tanári munka mibenléte kérdésessé vált. És az, *ami le van írva*, olyannyira kézzel fogható összefüggéseket, ismerős és kevésbé ismerős pedagógiai helyzeteket és feladatokat sző történetté, hogy a szöveg ritkán látott közelségbe hozza olvasóját az iskolai valósággal.

Prievara Tibor pedagógiája a központi szabályozású iskolarendszerbe csak annyiban illeszti magát, amennyiben felméri annak kereteit és igényeit. A könyvben *nincs* válságelemzés. A szerző – pedagógusszerpét tudatosan keresve és alakítva – nem visszatekintő módon viszonyul az iskolarendszerhez; nem *mond le* róla, nem *száll ki* belőle, és nem akarja *igazolni* vagy *meggyógyítani* sem. Ehelyett benne marad, és minden figyelmét, erejét arra fordítja, hogy azt a lehetőség-halmazt, amely bizonyos *értelmes* feladatok elvégzéséért közös fedél alá költöző, egymást alapvetően bán-

talmazni vagy kontrollálni nem akaró emberek rendelkezésére áll a munkához, úgy tudja *elrendezni*, hogy a munka átlagában eredményes, a munkamenet tervezhető, a kritériumrendszer kiismerhető, a kommunikáció partneri és az egyéni akarat szabad lehessen minden érintett számára.

TISZTESSÉGES ÉS HASZNOS PEDAGÓGIA

A tisztességes és a hasznos jelzők az iskolával kapcsolatban hagyományosan óvatosan kezelendők. Egy korábbi recenzióban egy hasonló célkitűzésű, de igencsak más eredményt produkáló kötet lehetséges olvasóit igyekeztem türelmes kitekintésre – az önmagába szerelmes tanár fakasztotta mitikus ködből való kitekintésre – ösztönözni.² Erre szerintem nagyszerű lehetőséget nyújt Prievara Tibor könyve. A könyvet bevezető anekdota – a bajokat soroló ausztrál oktatáskutató és a szerző találkozásánál – nem csupán hangulatos történet (15–16. o.). A kutató először ellenszenvesnek tűnő válasza (a megoldás „nem az én dolgom, hanem a tiéd”) és a szerző pár óra alatt lezajló, különös hangulatváltozása jelzi, hogy az utazás kezdetét a saját ragaszkodásunk terhéől való megszabadulás élménye jelenti. Ez a tanárság félelmetes szabadságára ébreszt rá, amely ugyan adott, mégis tudatosan *választani* kell ahhoz, hogy jól tehesünk vele.

Ez a pedagógia tisztességes, mert benne a *döntés* jut vezető szerephez egy olyan világban és oktatási rendszerben, ahol ennek – legalábbis ennyi – tere nincsen.

Tisztességes a *teljesítmény*, a *csalás* vagy a *kihasznlás* átruházott felelősségétől és a felelősségérzet fejlődésének teret adó *javítási lehetőségek* állandó szélesítésétől a megosztott tudástartalmak *használhatóságán* át az egyszerű „békén hagyás” szükségességének felismeréséig. A családi lehetőségek felfedezésének „díjazásától” az elvárások helyett lehetőségeket megfogalmazó segítségig. Az elvárás jelen van, persze, de az nem a tanáré, hanem a világé. Tudatában vagyunk, eleget teszünk neki, de nem *képviseljük*.

A tisztesség alapvetően az őszinteségben rejlik. Egyfelől tudatosítjuk, hogy diákok, tanárok többé-kevésbé ugyanannak az elvárásrendszernek a szorításában dolgozunk, másfelől ebben a pedagógiában nem

eljátsszuk (modelláljuk)

azt, hogy együttműködünk, hanem mindenkit *hagyunk működni*. Az értékelési rendszert pedig úgy kell ehhez fölépíteni, hogy abból jöjjön ki az „együtt”. Ezt pedig a ha-

gyományos pedagógusszerep rendszerszintű, konkrét visszahúzódása eredményezheti. A tanárnak nem célja többé a diák fejlesztése, inkább egy olyan tér képzése, ahol a diák választhatja célul a fejlődést, és ehhez megkap minden segítséget.

És ez a pedagógia hasznos, mert a pedagógiai cselekvés nem a kontrollált átadás és ellenőrzés, hanem egy magas színvonalú, dinamikus önkontrolláló rendszer kidolgozása és működtetése. A fent idézett kitétel ellenében, miszerint a diákok „értik és érzik, hogy miért fontos a tudás számukra”, lépten-nyomon kiderül a könyvben, hogy a hús-vér diákok egyfelől sokszor nem tudják, *mit tegyenek* saját érdekükben (sőt, azt sem, hogy mi a saját érdekük, vagy hogy mi az, hogy „saját”),

egy magas színvonalú, dinamikus önkontrolláló rendszer kidolgozása és működtetése

² Veszprémi Attila (2013): A mindent átható normativitás – Sebő József: A katedra túloldalán – Fiatal pedagógusok füveskönyve. *Új Pedagógiai Szemle*. 63. 11-12. sz., 105-109.

ezzel egy időben viszont szeretnék saját magukat érvényesíteni, és képesek is rá. Különös 21. századi helyzet, amire a pedagógia gyakran válaszol úgy, hogy *eszközöket* (gépeket, könyveket, tanulási technikákat, jótanácsokat) ad a diáknak. Az eszköz azonban béníthat is. Ha nem derítettem fel (vagy nem én derítettem fel), hogy *mit* kell tennem, akkor az eszköztől sem tudom (vagy nem akarom tudni), hogy *mire* kell szolgálnia. Akkor az eszköz csak matatósra, megúsásra, illetve kudarcok és esetleges önmagamról alkotott tévhitek összeszedésére jó. Prievára Tibor eszköze viszont, az új értékelési rendszer nem a diákok kezébe kerül, hanem, mondhatni, köréjük: arra való, hogy olyan teret képezzen, ahol a diákok végre fel tudják deríteni: iskolai életük egy-egy szakaszában épp *mit kell tenniük*, hogy a képességük önálló cselekvésben érvényesülhessen. Megint jelzem: facilitátor-szerepről és kooperatív

iskoláról sokat és régóta hallunk, ám a *mit* felderítésével mégis nagyon gyakran foglalkoznak a diákok helyett a tantervek, pedagógiai programok, a pedagógiai hitek – vagy ellenkezőleg: a tanár olyannyira visszahúzódik a folyamatból, hogy a tanulási tartalom meghatározójának szerepére azonnal és erőszakosan bejelentkezik a munkaerőpiac.

A pedagógiai tisztességesség jele az érzelmek tudatos szelektálása is. A tanár igyekszik kontrollálni azokat az indulatait és érzelmeit, amelyek lelkes tanár-szerepéből indulnak. „Sokat gondolkodtam, beszélgettem velük erről (kicsit sértődötten, hogy ha már én otthon három órát készülök egy órára, ugyan lehetne bennük annyi, hogy rendesen dolgoznak, és nem fintoognak, főleg így, hogy éppen paradigmaváltunk), aztán rájöttem, hogy nekik

van igazuk. Nem tehetem, hogy folyamatos kreatív erőfeszítést várok tőlük, nyitott feladatokból áll az óra, a tankönyvet elhanyagoljuk és bizonytalanná válik a tanulási folyamat.” (26. o.) Önmagával ellentétben azonban a diákok érzelmeit nem akarja felülbírálni, sokkal inkább segíteni egy olyan pedagógia létrejöttét, amely *nem tesz hozzá* a bajokhoz, és belátja, hogy nem lehet egy érzelmi együttathót intellektuális vagy pragmatikus eszközökkel kiiktatni. El kell fogadni jelenlétüket, és akkor *nem feltétlenül okoznak konfliktust*. Még akkor is így kell tenni, ha ez módszertani dilemmák karjaiba sodor. „Annyi minden van, ami miatt egy 15–17 éves tanuló szomor-

kodik és sír – én nem szeretnék ezen a listán egy újabb elem lenni. Az sem jó, hogy ’ez nem az, hogy hülye vagy, hanem gondok vannak az esszé-írással’. Mert erre a válasz: ezt tessék elmondani az anyukámnak is. Az sem

járja viszont, hogy mindenkinek ötöst adok, mert akkor teljesen megelégedve önmagukkal, azt gondolhatják a diákok, hogy ők kiválóan teljesítettek, és minden a legnagyobb rendben van. Pedig nem!” (55. o.)

Persze nem akarom elhallgatni, hogy olvasás közben több helyütt megakadtam vagy egyenesen megörökönyödtem. Ezzel együtt azonban mindig észrevettem, hogy azzal, amit a szerző mond, vagy épp azzal, amit *nem* mond, a legsajátabb dilemmákat, legszemélyesebb problémákat vagy kérdéseket hozták elő belőlem. Azt gondolom, mindenki bele fog akadni saját bogáncsaiba a szövegben, a diákokat jellemzően „csak nyűgöző szabadság”-tól a durva barátját kipoztoló lány reflektálatlan igazáig. A legfeltűnőbb a könyvben az okok keresésének hiánya. A szerző szinte soha

a diákok érzelmeit nem akarja felülbírálni, sokkal inkább segíteni egy olyan pedagógia létrejöttét, amely nem tesz hozzá a bajokhoz

nem keres okokat a jelenségek mögött, sokkal inkább elfogadja a jelenségeket, és azok figyelembevételével kíván pedagógiát művelni.

Úgy érzem azonban, hogy a szerző nem azért nem kérdez rá az okokra, mert ne érdekelnék a válaszok, hanem mert ennek a pedagógiának a *figyelő segítség* a konkrét gyakorlata. Egyszerűen sokszor *nincs szüksége* az okok firtatására, hogy az legyen, ami: tisztességes és hasznos. (Ebből következik, hogy a könyvnek sem ez a kérdésfeltevés a dolga.) A diákokon itt elsősorban nem *változtatni* akarunk egy bennünk interiorizálódott kultúra nevében, hanem felelősséggel választott fejlődési útjukon segíteni őket (illetve az út felelősségteljes választására lehetőséget adni). Ez pedig egyben a bizalom. Prievara Tibor

legalább annyira elfogadja kultúrának azt, amiben a gyerekek élnek, mint amennyivel „haszonelvi” okokból szélesíti a gyerekek kulturális horizontját. Ilyen értelemben ez a pedagógia tartalmaz egy lehetőséget (talán többet is) annak a zen mesternek a tudásából is, aki, mikor a szomszéd lány szülei annak újszülött gyermekét áthozták neki, és őt az apasággal megvédették, így szólt: „Valóban?” Majd a csecsemőt átvette, és egy évig szeretettel gondját viselte, míg az igazság ki nem derült, és a gyermeket pironkodva vissza nem kérte a család.

ÖSSZEFOGLALÁS

A 21. századi tanár minden bizonnyal a modern pedagógiai tudásmegosztás egyik legértékesebb dokumentuma. Olvasása közben a szemünk előtt áll össze egy meg-

valósítható (és meg is valósított), adaptálható (és adaptált) őszinte, hibáit és képlékenységet titkolni nem akaró iskolai együttműködési rutin képe, amelyben a diákok a *teljesítés* helyett *tervezni és dolgozni* kezdhetnek, a *megfelelés* helyett terük nyílik az *önérzetre*, az *önismeretre* és az *önálló fejlődésre*, és amely – közösen és állandóan kontrollált tartalmánál és szerkezeténél fogva – *többé-kevésbé fel van vértézve az ellen, hogy pedagógiai hiedelmek uralkodhassanak el benne.*

A történetbe szövődő pedagógiai

elemek természetesen más szakirodalmakban, diskurzusokban is előkerülnek. Prievara Tibor ugyan nem találta fel a spanyolviaszt, inkább egy kicsit többet tett: *nekiállt dolgozni vele*, és ennek történetét le is írta.

A 21. századi tanár egy szükségesnek mutatkozó, „itt és most” külső legitimációk nélkül megvalósítható iskolai (ezen belül: tanári) forradalom szerény *kiáltványa és kézikönyve*. A cím nem vezet félre paradigmaváltó sugallatával. A forradalom megvalósítható, mert a tanári attitűdváltásban keresendő, és nem a tartalomban. A tartalom – amit a könyv felkínál – *egy olyan rendszer, amelyben élhető* a forradalom, amelyben az a bizonyos attitűdváltás mindenki hasznára válik. Van olyan, hogy valaki szeretetteljes pedagógiát emleget, de a gyakorlatban eltéved, aki meg nem emlegeti, talán valóban azt gyakorolja. *A 21. századi tanár* kiváló tisztázó, kreativitást ébresztő kézikönyv és „beszélgetőkönyv” is egyben: egyéni szembenézéshez és közös megbeszéléshez is. Sokszempontú vitaindítóként, katalizátorként – értelmes, hasznos tananyagként – a tanárképzés is használhatná.

Prievara Tibor ugyan nem találta fel a spanyolviaszt, inkább egy kicsit többet tett: nekiállt dolgozni vele, és ennek történetét le is írta



SCHMIDT RICHÁRD – NAGY ÁDÁM

A PÁWA – egy mai ifúsági szubkultúra leírása

„...mindenkinek van egy saját önarcképe magáról, és szerintem én sz*r ember vagyok. Mert mindenkit kinézek a f*szba. Én nem fogok senkinek se könnyörögni. Igazából mindenki álarckokat hord, és nem önmagukat adják, csak azért, mert ez egy mocskos világ. És a mocskos világban, hogy kell viselkedni? Mocskosul. Úgy nem tudsz feljutni, ha kedves vagy meg szorgalmas. Oda kell b*szni mindenkinek. Vagy nem tudom. Az etikettben ez nem így van, de én most így élek.”
(Részlet az egyik 15 éves PÁWA-fiú interjújából)

ISKOLA – VILÁG

A pedagógiai térben folyó szubkultúra-kutatások időbeliségük szerint jórészt három szegmensre oszthatóak:

- A múlt század régmúltbeli munkái, köztük Karácsony csucsai frontja, vagy 8-éves háborúja, még ha a leírás nem is felel meg tökéletesen a pedagógiai szociográfia dekonstrukcionista kívánalmainak, így inkább esszéisztikus leírások (Karácsony, 1943/1998; Karácsony, 1944/1999).
- Derékhaduk a rendszerváltás előttről származik, ha még akkor nem is hívták pedagógiai etnográfának: ilyenek Hunyady és Trencsényi úttörő-vizsgálatai, Loránd Ferenc Kertész utcai iskolaleírása, Nemes Péter csövesei, H. Sas Judit jövőtervei, Gazsó, Pataki és Várhegyi diákéletmód-kutatásai vagy Géczy vadrarancsai (Hunyady és Trencsényi, 1980; Loránd, 1976; Nemes, 1984; H. Sas,

1975; Gazsó, Pataki és Várhegyi, 1971; Géczy, 1990/2015).

- Kisebbségi részük a rendszerváltás után, de még az információs társadalmi jellegzetességek meg nem jelenésekor, annak figyelembe nem vételével készült, ilyen Szapu Magda máig meghatározó zűrkorszakja (Szapu, 2002), amely a kaposvári fiatalok világában mutatja ki a zene mint szubkultúra-alkotó tényező jelentőségét, vagy Mészáros hamar ismertté vált Techno-house szubkultúrája (Mészáros, 2003), amely e zene kedvelőinek éjszakai világába kalauzol el.

A rendszerváltás előtt még azt jelezték a kutatások, hogy erős a vágy a hagyományos beilleszkedésre, minél feljebb való jutásra a társadalmi hierarchia lépcsőin, s hagyományos a nemi szerepmegosztás és értékrend is.¹ (H. Sas, 1976) Az info-

¹ H. Sas Judit 804 fiatalot kérdezett meg ún. projektív teszttel egy 10 év múlva lévő nap milyenségéről.

kommunikációs eszközök elterjedése óta azonban a fiatalok világa alig hasonlítható a korábbi korok fiataljainak életéhez. Átalakul időháztartásuk, családi, iskolai, munkaerő-piaci státuszuk, másként osztják be, másra használják szabadidejüket, más lesz számukra e fogalmak jelentése is, miként átalakul(t) számukra a kapcsolat, a közösség, a szórakozás, a tanulás

fogalma is. Az információs társadalom korának egyik legfontosabb problémája, hogy a felnövekvő generációk, beleszületve a digitális korbba, miképpen alakítják át az ismert társadalmat és hogyan alakítja az őket (*Rab, Székely és Nagy*, 2008). Felmerül tehát, hogy vajon az Y és Z generáció milyen új struktúrákat hozott létre, s vajon az ezredforduló utáni szubkultúra-kutatók fel tudnak-e tárni új szubkultúra-csoportokat. Ezek közül leltünk rá a bizonyára más városokban is jelenlévőnek érzékelt, de – a cikk végén kiderül – nyilvánvalóan más névvel illetett PÁWA szubkultúrára.

A szubkultúra-kutatás során a klasszikus dokumentumelemző, desk research módszer mellett kívülálló és mintegy féléves – az Ifjúsági Közösségi Térben és a környező plázákban történt – résztvevő megfigyelést (20–25 fő), valamint részben strukturált interjúkat alkalmaz-

tunk² (5 fő, egy 18 éves lány; és két-két 14-15, illetve 18 éves fiú). A megfigyelés fővárosi plázákban,³ a Déli pályaudvar–Széll Kálmán Tér vonzaskörzetében található utcai közösségi tereken és a Budapest

Hegyvidéken található Ifjúsági Közösségi Térben történt. Az interjúalanyok mind PÁWA-nak tartják magukat. Mindannyian fővárosiak, életvitelszerűen Budán tartózkodnak

(iskola, lakhely és/vagy szórakozási közegük miatt).

1. A MAKROKÖZEG – A MAI TÁRSADALOM FIATALJAI

Az Y generáció (digitális bennszülöttek, Google-generáció)⁴: a '80-as években, a '90-es évek első felében született korcsoport

tagjai kisgyermekként találkoztak az internettel, digitális bennszülöttekként magabiztosak az eszközök kezelésében, a hálózati térben való eligazodásban, természetes köze-
gük a digitális univerzum,

netes személyiségük tudatosan alakított. Erős médiafüggés jellemzi őket, gyorsan reagálnak a technológiai változásokra. Ez a korcsoport az információs társadalom nemzedéke: már gyerekkorban, a maga ter-

a fiatalok világa alig
hasonlítható a korábbi
korok fiataljainak életéhez

természetes közegük a
digitális univerzum, netes
személyiségük tudatosan
alakított

² A részben strukturált interjú főbb vizsgált területei:

- Szocioökonómiai státusz, családdal kapcsolatos kérdések (életkor, lakáskörülmények, előzmények, különösen az elmúlt fél év; szülők bemutatása, velük való kapcsolata; referenciaszemélyek, apa, edző, tanár stb.);
- Szabadidő (kikapcsolódási helyek, fontossági sorrend felállítása, trendek [követi-e], digitális világgal való viszony);
- PÁWA-kérdések: mutassa be a stílust (ismertetőjegyek, stílusvonások); saját magát helyezze el benne, jó és rossz oldala;
- Iskolával kapcsolatos kérdések: tanulmányi eredmény, jövőkép, elakadások;
- Amit még fontosnak tart.

³ Mammút Bevásárlóközpont, Árkád Budapest Bevásárlóközpont.

⁴ A generációs logikáról lásd *Nagy és Tibori*, 2016.

mészetességével elkezdte használni az infokommunikációs technológiákat: „A magyarországi Y generáció gyakorlatilag behozta azokat a lemaradásokat, amelyek korábban jellemzőek voltak. Az Y generáció már nagyrészt a rendszerváltás után válik gyermekből ifjúvá, a számítógéppel és az internettel, ha otthon nem is, az iskolában már mindenképpen találkozik” (*Székelly*, 2014). Társas kapcsolataik egy időben zajlanak a valós és virtuális világban, a mobil és az internet használatával helyfüggésük jóval kisebb a korábbi korosztályokénál. Az Y generáció sok szempontból különbözik a korábbi generációktól, tagjai fogékonyak a kulturális tartalmak iránt, vonzódnak a csoporttevékenységekhez, a közösségi térhez, teljesítményközpontúak, magabiztosak, többnyire azonosulnak(!) a szüleik által vallott értékekkel, magasan képzettek (többségük számára fontos az iskola, fontos a jó iskolai teljesítmény). Gyorsan befogadják az információkat, a szöveg helyett a képet és a hangot preferálják, előnyben részesítik a véletlenszerű kapcsolódásokat (hypertext), vágyaik azonnali és gyakori kielégítésére törekcsenek, előnyben részesítik a játékot a „komoly” munka helyett, a technológiát nem kényelmetlen, de szükségszerű társnak, hanem barátnek látják. (*Prensky*, 2001). E generáció tagjai együtt mozognak a globális trendekkel, elsőként képesek elsajátítani az új technikai eszközök haszná-

egyszerre írnak blogot,
hallgatnak zenét,
követik e-mail- és
közösségiháló-forgalmukat,
döntéshozataluk felgyorsul

latát, sokszor az edukációs irányt is megváltoztatva, a digitális világban ők vannak otthon, az idősebbek csupán bevándorlók.

A Z generáció (Facebook-nemzedék): ők a '90-es évek második felében, illetve az ezredforduló után születtek. Tagjai „számítógép-szüzességük” elvesztésekor már a webkettő,⁵ a közösségi hálózati tér teljességével találkoztak, nem is tudják, milyen az élet internet nélkül, elsődleges kommunikációs felületük már nem is az e-mail, hanem a közösségi háló. E nemzedékre már nemcsak a hálózatos magatartásformák és az internet használata mint digitális szocializáció a jellemző, hanem az információfogyasztás mellett az információszolgáltatás is.

Ez a nemzedék már nem ismeri a vezetékes hálózat, a mobilok és az internet nélküli világot. Legfontosabb kulturális, nemzedéki különbség a korábbi generációkhoz képest, hogy nemcsak tartalmat fogyasztanak, hanem tartalmat is szolgáltatnak, gondoljunk csak a youtube-ra a facebookra, twitterre, torrentoldalakra (és ha azt hisszük, hogy mindez pusztán játék, emlékezzünk például a 2013-as márciusi hóviharra, amikor a hagyományos média csődöt mondott, és helyette a közösségi oldalak vették át az elsődleges információszolgáltató funkciót). Eszközkezelésük készség szintű, jellemző rájuk a multitasking, a párhuzamos cselekvés: egyszerre írnak blogot, hallgatnak zenét, követik e-mail- és közösségiháló-for-

⁵ A webkettő kifejezés olyan második generációs internetes szolgáltatásokra utal, amelyek elsősorban az online közösségek aktivitására, pontosabban a felhasználók által előállított tartalmakra és azok megosztására épülnek. A megjelenése előtti, Y generációs szolgáltatások jellemzője az volt, hogy a felhasználó által online olvasható, hallgatható, nézhető tartalmakat – a hagyományos egyirányú médiához hasonlóan – kevés alkotó hozta létre (míg az azt megelőző X generációs tartalmak nem a digitális térben léteztek). Ezzel szemben a webkettő lényege éppen az, hogy a tartalmat maguk a felhasználók hozzák létre és megosztják egymással. Jó példa a nyílt forráskódú, bárki által szerkeszthető Wikipedia – szemben a hagyományos módon szerkesztett Britannica Online enciklopédiával (Y generáció), sőt a klasszikus lexikonok (X generáció) offline verzióival – vagy a torrentoldalakkal. (*Rab, Székelly és Nagy*, 2008).

galmukat, döntéshozataluk felgyorsul. E generáció tagjai nemcsak magukévá teszik, hanem a mindennapokban használják és a maguk képére formálják ezeket az eszközöket és tartalmakat, gyakorlatilag nincsenek helyhez kötve. A Z generáció szocializációs környezete gyökeresen különbözik a korábbi generációkétól, ebből adódóan másképp tanulnak, másképp barátkoznak, másképp szórakoznak (*Tóbi*, 2013). Ez a különbség nem elsősorban szubkulturális (öltözködésben, nyelvhasználatban mutatkozik meg), hanem az információszerezési és kommunikációs stratégiákban. Egyidejűleg több csatornán „fogyasztanak” (multitasking), együttes fogyasztásuk meghaladja az egy fő által „fizikailag” elérhető mennyiséget és nagy részükben nincs semmilyen reflektív tudatosság a tipikus és megszokott internethasználatuk (pl.: letöltés, fájlcsere) jogi-intézményi környezete iránt. Ráadásul a világ változásai nemcsak a psziché racionális részére hatnak, hanem érzelmi életüket is alapvetően befolyásolják. Sokan az érzelmi feszültséget katarzisélmény nélkül „öntik ki” magukból. Ezen „érzelmi inkontinenciához” az az elvárás kapcsolódik, hogy „mások tegyenek tisztába” bennünket (legalábbis érzelmileg) (*Tari*, 2011). Így saját érzéseinket rajtuk keresztül éljük meg (gondolhatunk itt a blogoszféra egy részére, kommentek ezreire, de bizonyos identitáshelyzetekre, párkapcsolati aspektusokra, vagy akár a munka világára is). Magyarországot tekintve végképp eltűnik a nagyságrendekben értelmezhető különbség a világ nyugati felétől, kialakul egyfajta globális ifjúsági kultúra, mivel az innovációk jellemzően alig néhány hónapos késéssel jelennek meg a hazai piacon.

2. A MIKROKÖZEG

A XII. kerületben található Ifjúsági Közösségi Tér elhelyezkedése kifejezetten ideális ifjúsági közösségszervező munkához. A Hajnóczy utca és Krisztina körút sarkán található intézményegység a Vérmező és a Városmajor szomszédságában található, amely parkok a környéken élő fiatalok számára évtizedek óta hagyományos találkozóhelyek. A közelben található Buda szíve, a Széll Kálmán tér, illetve a Déli pályaudvar, amely csomópontokon rendszeresen

találkoznak a buliba, szórakozni induló fiatalok.

Négy pláza (MOM Park, Mammut, Budagyöngye, valamint a Hegyvidék Bevásárlóközpont) gyalog is elérhető az Ifjúsági Tértől

és a közelben van a szintén közösségi tér funkciót is betöltő Millenáris Park. Az intézmény ötéves fennállása alatt zömmel e felsorolt közösségi terekről áramlottak fiatalok a Parkba.

A főváros budai oldala rendelkezik néhány olyan sajátossággal, ami a fiatalokkal való munkában is kiütöközik. Tapasztalataink szerint mobilitás tekintetében erős lemaradás tapasztalható, a pesti oldalon lakók könnyebben átjárnak Budára, mint fordítva: számos olyan fiatal járt a budai Ifjúsági Közösségi Térbe, akikben fel sem merült, hogy átkeljenek a Dunán. A korábban felsorolt intézmények jól kijelölik azt a zónát, ami a környékeliek – köztük a fiatalok – alapvető terüül szolgál. A másik izgalmas jelenség a jelentős vagyoni különbséggel élő családok együttélése, amely a fiatalok körében is számos sajátosságot eredményez. Nem érezhető a jobb élet-körülmények között élő fiatalok gögje és

a pesti oldalon lakók könnyebben átjárnak Budára, mint fordítva

lenézése szegényebb társaik iránt, egyfajta kölcsönös szolidaritás figyelhető meg közöttük. Akinek van valamije, az megosztja társaival, legyen ő akár másmilyen anyagi helyzetben.

A közösségi tér hétköznaponként délután (14–20 óra között) tart nyitva. Elsősorban 13 és 18 év közötti fiatalokat fogad, szolgáltatásai ingyenesek. A 13 éves alsó korhatár illeszkedik a szubkultúrához csatlakozás egyre korábbra tolódásához (*Mészáros*, 2003). A tér munkatársai igyekeznek a fiatalok számára a szabadidő eltöltésére alkalmas programokat kínálni, amelyeket a helyi ifjúsági korosztály igényei mentén alakítottak ki. Lehet pingpongozni, csocsózni, dartsózni és kártyázni, társasjátékozni, de lehetőség van számítógép használatra, internetezésre, van wifi és teleföntöltési lehetőség. Lemosható, szabad belső felületeken lehet graffitizni és tagelni.⁶ A nyitott ifjúsági munkával (*Szabó*, 2004) dolgozó közösség mindennapjait alapvetően minden tagja befolyásolhatja, felnőtt segítő és bejáró kamasz egyaránt javaslatot tehet a tevékenységre.

A közösségi térre jellemző „családszerű szerveződést” csak részben magyarázza a betérő fiatalok családjainak gyakori diszfunkcionális működése⁷ (*Minuchin*, 2005). A jelenség mögött az ifjúsági munka nagyobb mérvű átalakulása is megfigyelhető, miszerint a klasszikus szolgáltató funkciók kezdenek háttérbe szorulni és a posztmodern fiatalság alakító-részt vevő félként

kapcsolódik az ifjúsági munkába (*Krolopp és mtsai*, 2016). A környékbeli fiatalok számára igazodási pont a közösségi tér, ki lazább, ki szorosabb szállal kötődik hozzá.

Szubkultúrák tekintetében igen heterogén társaságról beszélünk, rapperek, rockerek, önmagukat semmilyen szubkultúra mentén sem definiáló kamaszok is tagjai a közösségnek. Na meg persze a PÁWA-k.

a környékbeli fiatalok számára igazodási pont a közösségi tér, ki lazább, ki szorosabb szállal kötődik hozzá

3. A PÁWA-KULTÚRA JELLEGZETESSÉGEI

Amikor először hallottuk tinik körében a PÁWA szót elhangzani, még nem értettük a jelentését. Kezdetben csak a sok apró egybeesés (a divat, a mediatisáció, a státuszszimbólumok: az iphone, a plázakultúra fontossága stb.) segített eligazodni ebben a felsejülő szubkulturális világban. A gyakorlati ifjúsági munka során derült ki számunkra, hogy ez a szubkulturális lét milyen óriási mértékben határozza meg a tinik világát, tágabban értelmezve pedig milyen erős hatással van az ezen túlmutató, de vele összefüggő kulturális trendekre.

A divatvilág egyik legnagyobb eseményén, a 2016-os firenzei divatshow-n részt vevő férfiakat a fotós pávaként jellemzi, mert az elkészült videóban úgy billegetik magukat, akárcsak egy valódi természetfilmben. Az esemény részeként Firenze utcái megtelnek öltözködésmániás férfi-

⁶ tag (címké, cédula): A tagelés (tagging) a graffiti művészetében terjedt el, amikor is a graffitisek otthagyták/hagyják kézjegyüket a város különböző pontjain. Ennek a „címkézésnek” keletkeztek közösségi oldalakon működő változatai.

⁷ A családi diszfunkciók közül a leggyakoribbak a családi kooperáció felborulása, a kommunikációs problémák, valamint a konfliktuskezelés zavarai, amelyek negatív hatással lehetnek egy kamasz fejlődésére. A közösségi térről a kamaszok gyakran mint második családjukról beszélnek, ahol indirekt módon újraélhetik az otthoni, családbeli szerepeiket.

akkal, akik nem követni, hanem diktálni szeretnék a divatot és nagyon boldogok, ha a streetfashion divatfotósok megcsodálják szettjüket és bekerülnek vele valamelyik divatmagazinba (Roazen, 2016). A hagyományostól eltérő férfiképet sugalló esemény és videója a látókörünkbe került kamaszfiúk számára a PÁWA-kultúra egyik etalonja, míg a benne szereplők referenciaszemélyek. A PÁWA-ság nemcsak fiúkra jellemző jelenség, hanem a lányokra is, bár esetükben kevésbé szembetűnőek a divatvezérelt lét külsőségei, sokkal inkább öndefiníció kérdése: annak tartják-e magukat vagy sem.

A plázák mint a szabadidő-eltöltés és a fogyasztás új katedrálisai (Sikos T. és Hoffmann, 2004) grandiózus és impozáns terei a csillogásnak és illúziógyártásnak (Pekker, 2015). A tinédzserek számára otthonos élettér, a vásárlási és kikapcsolódási lehetőségek végtelen tárháza.

A plázák szimbólumai egy vágyott világképnek, amit a PÁWA-fiatalok előszeretettel nagyítanak fel és állítanak szembe a nem PÁWA-k világgépével. „Cink,⁸ ha

*valaki a C&A-ban vásárol; végig mer benne menni az utcán, rajta röhögnek. Rajtam Mango van, nem ilyen csicska sz*r*” (18 éves lány). Nézeteik szerint nagyon fontos a külső, a legfrissebb divat és az ehhez szükséges vagyoni háttér, ami segítségével kiemelhetik magukat a tömegeből. „*Ohyan stíl vagyok, mint a Coco Chanel!*” – mondja egy interjúalanyunk. Holott hozzátartozik az igazsághoz, hogy ezek a srácok legtöbbször szorongók, magányosak, sokuk éhezik a minimum 50 ezer forintot érő márkás szerelésében; iphone-t használ, amit sosincs

pénze feltölteni. Gyakori, hogy az Ifjúsági Közösségi Térbe érkezésükkor az az első kérdésük, hogy van-e valami ennivaló. Felmerülhet a kérdés, hogy miből finanszírozza ezt a látszólagos fényűzést egy fiatal. Meglepő módon azt tapasztaltuk, hogy a kevésbé tehető szülők is előteremtik valahogyan a pénzt a fiatal drága és márkás dolgaira, de előfordul illegális pénzszerzés is, amikor maga a fiatal keresi meg kétes ügyleteivel a ruhára, parfümre valót, amik kellékei annak a színdarabnak, illúziónak (?), amelyben őt szeretik, tisztelik és saját értékrendje szerint jól él. Ebben a kompenzációs folyamatban pedig kiváló játszótársai a kamaszoknak a plázák.

A divatvezérelt PÁWA-val rokon az eredetileg tágabb értelmezéssel bíró „hipster” elnevezés, sok fiatal a két fogalmat egymás szinonimájaként használja. Az átlagos hipster aránylag jó hátterű családból jön,

lusta, kissé művészi lelkű, drága holmikban járó fiatal, jellemzője a kényszeredett „laza” stílus, ami egyszerre dekadens és menő (Lami, 2016).

Mindkét stílus közös sa-

játja a márkás ruházat fontossága, ám egy igazi PÁWA-fiatal kizárólag Bershka, Pull and Bear, Zara vagy ezeknek megfelelő, tinik által kedvelt, de semmiképpen sem kommersz vagy olcsó ruhát hord. Az olcsó önmagában sem PÁWA-konform. „*A pénz az rohadt fontos, anélkül nincsen stíl, elő kell teremteni, én poharazok este, abból szépen lehet kapni*” fogalmazza meg életfelfogását az egyik 18 éves interjúalany. A fiú már csak részben él szülei támogatásából, éjszakai mulatókban poharakat szed, hogy előtremtse a pénzt költséges ruházkodásához.

a plázák mint a szabadidő-eltöltés és a fogyasztás új katedrálisai

⁸ Szleng szócska, jelentése szégyenteli, problémás.

4. AZ INTERJÚK ÉS MEGFIGYELÉSEK TANULSÁGAI

Az interjúk és a közösségben szerzett tapasztalataink alapján elmondható, hogy a PÁWA-fiatalok ambivalens módon, de erősen kötődnek szüleikhez.

Ugyanakkor ez a kötődés semmiképp nem példaképszerű kapcsolat, amelynek természetesen oka lehet kamaszkoruk is. A „hagyományos” kamasz-szülő képnak megfelelően, inkább vetélytársakat látnak bennük. Ugyanakkor a szándék, hogy felülmúlják szüleiket, első-sorban anyagi szempontú, ebben a csillogó, fényűző életmód lehetősége erős motiválóerő. Bizalmi szülő-gyerek viszonyról mindössze egyikük, egy immáron nagykorú fiatal lány számolt be, de esetében is számos olyan élethelyzet fordult elő (szex pénzért, ruháért, partibelépőért stb.), amiről szüleinek fogalma sem volt. Ezek a srácok szüleikkel viszonylag kevés időt töltenek, a felmenők munkájáról inkább saját fantáziából származó elképzelésekkel, mintsem valódi tudással rendelkeznek. Többségük jó családi hátterű, ami következtében a szülők finanszírozni képesek a PÁWA-lét kelléktárát. Elmondásuk alapján szüleik zokszó nélkül finanszírozzák öltözködési és egyéb stílusbeli igényeiket, 14-15 évesen nem egyszer 30 ezer forintot kapnak egy-két ruhadarab (pl. nadrág, póló) megvásárlására. Sajátos, hogy mindez egy-egy kevésbé tehető, eladósodott családban is megvalósul, ami tovább növeli a család adósságait (értsd: a számlát nem fizetik be, de az új iphone-t megveszik a gyerekek). Mindez természetesen mintaként szolgál a

fiatalnak, aki kifelé mást mutat, mint amit valójában megengedhetne magának.

Társadalmunk egyik legszomorúbb jelensége a sok családból hiányzó apafigura. Az apaszerepet betöltő férfi mind-egyik megkérdezett esetében hiányzott, sokszor nem is feltétlenül fizikálisan,

hanem intellektuális vagy emocionális értelemben (az édesapa elérhető, de nincs hozzá kötődés, van hogy hónapokig nem is beszélnek egymással). „Néha találkozom vele (az apjával). Apám jó arc,

mert van pénze, anyám 'spürkodik', de tőle nem mindig kérek, bár vele lakok” (18 éves fiú). Az apák hiánya más-más módon, de minden érintett fiatal megvisel, és ez alól a lányok sem kivételek: „*Dühös vagyok rá, basz*k megkeresni, én nem fogom őt!*” (18 éves lány). Az apák által képviselt szabályokat, kereteket sokszor ezek a fiatalok csak halvány határvonalként ismerik meg. Sok összefüggés figyelhető meg az apák hiánya és a hatalommal való viszony tisztázatlansága,⁹ a devianciák jelentkezése, valamint az érzelmi labilitás között. A következmények igen sokrétűek lehetnek, amelyek behatóbb vizsgálatát mindenképp szükségesnek tartjuk.

A vizsgált fiatalok esetében igen változatos képet mutatnak a tanulmányi eredmények, voltak közöttük igen jól és elég rosszul teljesítő kamaszok. A közös az iskolához, mint szükségtelen rosszhoz való hozzáállás volt: az iskolát nem szeretik, haszontalannak tartják, bár közülük páran jobb esetben elfogadják és teljesítik az elvárásait. Az adott időszakban a tanulmányi problémák jelentkezése általában együtt járt egyéb szociális

⁹ A hatalmat kamaszok esetében a szülők, az iskola, illetve a szélesebben vett társadalom felől a rendőrök, az ellenőrök stb. képviselik.

problémákkal (nevelőotthonba kerülés, eladósodás, szülők válása), illetve devianciák (droghasználat, prostitúció) megjelenésével.

A PÁWA-k számára nagyon fontos önmaguk kiemelése kortársaik közül, amit rendszeresen hangoztatnak is („*mi menőbbek, divatosabbak vagyunk, mint a többiek*”). Ezen életformának fontos sajátja a kortársak elismerése: PÁWA csak az lehet, akit társai, a többi fiatal is elismer annak. A közösséghez tartozó PÁWA-fiatalok egymás társaságát keresik, egymást erősítik: dicsérik a másik öltözékét, tippeket adnak, közösen néznek videókat az interneten. A közösségbeliek számára nem ismerős más PÁWA-fiatalokat – pl. akit látnak az utcán, iskolában – viszont lenézik, akár szidalmazzák is („*csetfejtű*”, „*divatmajom*”, „*buzeráns*” stb.). Lenéző viselkedésüket egyfajta hóbortnak tekintik a többiek, s miután kortársaik között valóban aránylag magas státusszal bírnak, ezért kevés hátrányuk származik a másokat lenéző viselkedésükből.

Az interjúalanyok szerint a PÁWA-kat az öltözködésük, viselkedésük, vásárlási szokásaik és a baráti körük határozza meg: „*drága és menő cuccokat vásárolunk*”. A barátok megválasztásánál hasonló szempontok érvényesülnek: trendi fiatalokkal barátkoznak, akik szintén magukon viselik a PÁWA jellegzetességeit. Ugyanakkor meglepően erős a PÁWA-fiatalok önismerteti érzékenysége.

Azt gondolnánk, hogy a PÁWA-fiatal szabadidejében a plázákban és körülötük cselleng, de ez csak részben igaz. Egy átlagos fiatalnál talán valóban több időt tölt plázában, de az interjúk alapján az derült ki, hogy ezek a fiatalok ugyanúgy járnak iskolába, néha közösségi terekben,

parkokban lógnak a haverjaikkal, s – a Z generációhoz hasonlóan – sok időt töltenek otthon egyedül (vesd össze: *Nagy és Fazekas*, 2016). A tetemes otthoni szabadidőben a PÁWA alapvetően „online cselleng” és keresi önmagát. Ilyenkor közösségi oldalakon cseveg, lájkokat gyűjt, fényképeket készít magáról és tölt fel az internetre, sorozatokat néz. A PÁWA-fiatalok többsége javarészt közösségi oldalakon és a hozzátartozó applikációkon található meg a neten (facebook, instagram, snapchat), kisebb részt pedig a témához kapcsolódó blogokat, sorozatmegosztó oldalakat használja. A közösségi oldalak használatának egyik elsődleges célja saját megosztásainak közzétételén, illetve a lájkok gyűjtésén keresztüli enerzsítés, míg a videómegosztók mint-

PÁWA csak az lehet, akit társai, a többi fiatal is elismer annak

egy útmutatói a PÁWA-létnek. (Tucatnyi tinisorozat van, amely gazdag fiatalok életét mutatja be, az általunk megkérdezett fiatalok számára ezek a filmek szolgálnak útmutatóként). A PÁWA-fiatalok társaiknál is otthonosabban mozognak az online térben, persze, elsősorban a közösség által legitimált oldalakon. Egy PÁWA gyakorlatilag sosem offline, ugyanakkor az interneten való otthonosság és a készség szintű számítógéphasználat nem feltétlenül járnak együtt: az általunk vizsgált csoport is pusztán az általa használt és kedvelt oldalakat, programokat tudja használni.

A megkérdezett fiataloknál tipikus kamaszkori időkezelés volt megfigyelhető, nem tapasztaltunk különösebb eltérést a korosztályi átlaghoz képest. A fiatalabbak (14-15 évesek) esetén a jelenbirt fontossággal, reális jövőtervezésük legtöbbször pár napos távlatokat ölelt fel, a távolabbi jövőkép inkább vágyálmok képében jelentkezett („*divattervező leszek, mert az sokat keres*” – 15 éves szakmunkástanuló).

A felnőttkor küszöbén járó fiatalok már képesek voltak reális célokat megfogalmazni. „*Poharazok estéknént, de később szeretném befejezni a sulit*” – mondja egy 19 éves fiú. „*Jogi asszisztens leszek, az sokat keres, utánanézem*” – fogalmazta meg terveit egy 18 éves fiú.

A PÁWA-fiatalokra egyaránt jellemző az önsorsrontás és a devianciák felé sodródás. A legális pénzszerzési formák mellett meglehetősen kétes ügyletek¹⁰ is szerepelnek: seftelés (adják-veszik a cuccaikat, a belső hierarchiának megfelelően ár alatt vagy felett), prostitúció, kábítószer-terjesztés. Tapasztalataink szerint a szerfogyasztás (együtt jár a terjesztéssel) és a prostitúció a PÁWA-k között alapvetően rejtett formában jelenik meg, maguk az elkövető fiatalok nem címkézik tetteiket:

„*ő csak lefeküdt vele és barátilag kapott pénzt*” (18 éves lány), „*nem kábszeres, csak együtt lógott a haverokkal*” (18 éves fiú).

a PÁWA-fiatalokra egyaránt jellemző az önsorsrontás és a devianciák felé sodródás

az értékválsággal küzdő nagyvárosi fiatalok küzdelmét ábrázolja

ami az értékválsággal küzdő nagyvárosi fiatalok küzdelmét ábrázolja. Ahogy az egyik 15 éves interjúalanyunk mondta: „*ez a PÁWA-lét konkrétan: nem vagy annyira gazdag, de azt mutatod.*”

A korábbi mintákkal ellentétben szülő és gyermek ma már nem igazán része egymás világának. Az érintett szülők többsége jobb esetben csak sejteni véli, mit csinál napközben (este?) gyermeke, fordítva pedig sok esetben igény sem mutatkozik a másik hétköznapjainak megismerésére. Esetünkben ez azt jelenti, hogy a fiatalok alig ismerik szüleik szereprepertoárját, a munkahelyi, vagy általánosabban a felnőtt szerep sokszor alig jelenik meg a szülő-gyerek kapcsolatban.¹¹ A szülői

iránytű hiánya nélkül a fiatal nem lesz képes kialakítani saját értékrendjét, értékorientációjuk bizonytalanra válhat. Ebben a helyzetben a kortárs hatások befolyásoló

ereje még az átlagos kamasz lázadásánál és leválási folyamatánál is jóval nagyobb lesz. Ilyesfajta értékorientáció híján pedig egy sajátos, a média és a plázakultúra által megrajzolt értékrendet tesznek magukévá a fiatalok, sokszor hasonszőrű kortársaik által közvetített úton. Ennek az átmeneti értékrendnek pedig legfontosabb alkotórésze a csillogás, a külsőségek és a látszat fenntartása, aminek eredményeként a kama-

5. MAGYARÁZATOK, PEDAGÓGIAI KÖVETKEZTETÉSEK

Véleményünk szerint a PÁWA-fiatalok a mikszáthi gavallér, a dzsentri világát jelenítik meg XXI. századi köntösben. A PÁWA-jelenség egyfajta láttelekként is értelmezhető, olyan keresztmetszeti képként,

¹⁰ Munkánk során alapvetően inkább sokproblémás, sodródó kamaszokkal találkozunk, hiszen általában azok a fiatalok kerülnek az ellátórendszer látóterébe, akik életében valamilyen probléma van, és ez torzítja a szubkultúráról kialakított kép hitelességét, hiszen a kisodródással kevésbé érintett fiatal ritkábban jelenik meg a közösségi térben. Azok a fiatalok tehát, akik mintavételül szolgáltak, az átlagnál gyakrabban sodródnak deviancia felé, de ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy a PÁWA-fiatalok is csak a sokproblémás kamaszok közül kerülnének ki. Tapasztalataink szerint ez a jelenség tetten érhető a kevésbé veszélyeztetett csoportban is, pusztán az interjúalanyok kerültek ki a közösségi térben aktív fiatalok köréből (bizalom, elérhetőség stb.).

¹¹ A szülő szerep természetesen megjelenik, de ez a felnőtt létnek csak egy szűkebb aspektusa, ami ráadásul korántsem egyenrangú kapcsolatot feltételez.

szok magukra aggatják a jólét valós és vélt díszleteit.

Így érthetővé válik, hogy a PÁWA szó eredete nem elsősorban a névadó madárfaj-

hoz köthető. A szubkultúrát tagjai találóan az általuk sűrűn látogatott négy pesti pláza (Pólus Center, Árkád, Westend, Aréna) kezdőbetűiről nevezték el.

IRODALOM

- Gazsó Ferenc, Pataki Ferenc és Várhegyi György (1971): *Diákéletmód Budapesten*. Gondolat, Budapest.
- Géczy János (2015): *Vadnarancsok I-II*. Athenaeum, Budapest.
- H. Sas Judit (1975): „Egy napom tíz év múlva”. *Fiatalok elképzelései jövő életükről – és a jelen valóság. Társadalmi Szemle*, **34**, 2. sz.
- Hunyady Györgyné és Trencsényi László (1980): *Úttörőcsapatok a mérlegen*. ILV Ságvári Endre Könyvszerkesztőség, Budapest.
- Karácsony Sándor (1943/1998): *A csucusai front (Egy tanár és egy osztály története)*. Exodus, Budapest.
- Karácsony Sándor (1944/1999): *A 8-éves háború*. Exodus, Kolozsvár.
- Kovács Ágnes Lilla és Lippai Roland (2014): Apa is csak egy van – átalakuló férfiszerepek. *Hetek*, **18**, 45. sz.
- Krolopp Györgyi, Ferenczy Tamás, Fitos Renáta és Schmidt Richárd (2016): *Ifjúságszolgáltató közösségi munka nehéz kamaszokkal*. Ifjúságszakmai Kalendárium, ISZOSZ-ISZT, Budapest.
- Lami Juli (2016): *A hipster én vagyok*. Letöltés: <http://www.ellemagazin.hu/test-lelek/2012/07/09/A-hipster-en-vagyok/> (2016.10.01.)
- Loránd Ferenc (1976): *A Kertész utcaiak (iskolám története)*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Lorentzen, J. (2013): A háziasszony aranykora és az apa elűzése otthonról. *Fordulópont*, **15**, 4. sz.
- Mészáros György (2003): Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés. *Iskolakultúra*, **13**, 9. sz., 3–63.
- Minuchin, S. (2005): *Családok és családterápia– Családterápiás sorozat 15*. Animula Kiadó, Budapest.
- Nagy Ádám és Tibori Tímea (2016): Narratívák hálójában: az ifjúság megismerési és értelmezési kísérletei a rendszerváltástól napjainkig. In: Nagy Ádám és Székely Levente (szerk.): *Negyedszázad*. ISZT, Budapest.
- Nagy Ádám és Fazekas Anna (2016): Offline helyett online szabadidő? *Médiakutató*, **16**, 2. sz.
- Nemes Péter (1984): *Ismerkedés a csövesek világával*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Prensky, M. (2001): Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, **9**, 5. sz.
- Pekker Bernadett (2015): *A pláza mint a XXI. század művelődési háza?* Magyar Pedagógiai Társaság, PTE Illyés Gyula Kar Gyermek kultúra Kutatócsoport, Szekszárd–Budapest
- Roazen, B. (2016): *Hypebeast, Meet the Peacocks of Pitti Uomo*. Letöltés: <http://hypebeast.com/2016/6/peacocks-of-pitti-uomo-mockumentary> (2016. 11. 27.)
- Rohr, R. (2001): *A férfi útja*. Ursus Libris, Budapest.
- Rohr, R. (2004): *A férfi útja II*. Ursus Libris, Budapest.
- Sikos T. István és Hoffmann Tamásné (2004): *A fogyasztás új katedrálisai*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest.
- Szapu Magda (2002): *A zürkorszak gyermekei: mai ifjúsági csoportkultúrák*. Századvég, Budapest.
- Szabó Csaba (2004, szerk.): *Kézikönyv nyitott ifjúsági szolgáltatások szervezéséhez*, Kecskemét.
- Székely Levente (2014): Az új csendes generáció. In: Nagy Ádám és Székely Levente (szerk.): *Másodkézből – Magyar Ifjúság 2012*. ISZT Alapítvány-Kutatópont, Budapest.
- Székely Levente, Rab Árpád és Nagy Ádám (2008): Virtuális ifjúsági munka. In: Nagy Ádám (szerk.): *Ifjúságügy*. Palócvilág – Új Mandátum, Budapest.
- Tari Annamária (2011): *Z generáció*. Jaffa Kiadó, Budapest.
- Tóbi István (2013): *Tudománykommunikáció a Z generációnak*. Pécs, PTE KTK, Letöltés: www.zgeneracio.hu/getDocument/801 (2015. 04. 24.)



SZÁVAI ISTVÁN

Az Arizona program – avagy egy iskola, ahol szabad kiküldeni a diákot az órától

PEDAGÓGIAI JELENETEK

Igazgatónk szeptemberben, az első iskolagyűlésen a következőket mondta a diákjainknak:

„Jó néhány éve úgy döntöttünk, hogy szeretnénk tiszta iskolában élni. Elegünk van az eldobált, padokban maradt papírokból, almacsutkákból. És lám, mára tiszta iskolában élünk. Azután néhány évvel ezelőtt elkezdtek szaporodni a verekedések, vérző arcú gyerekek között kellett volna igazságot tenni. Úgy döntöttünk, elegünk van az erőszakból, tettünk érte, és lám, ma már nem jellemző közöttetek az agresszió. Tavaly azt tapasztaltuk, hogy romlik az órák fegyelme. Egyre többször kell valakit kiültetni a folyosóra, hogy ne zavarja az órát. Márpedig mi sportiskola vagyunk, a ti tanulásra fordítható szabadidőtök kevesebb, mint a kortársaitoknak. A szellemi és fizikai adottságaitok alapján az átlagosnál erősebb tempójú és mélységű tanórai haladásra is képesek

lennétek, ám vannak közöttetek, akik nem rendelkeznek az ehhez szükséges motivációkkal, vagy akik egy-egy nehezebb élethelyzet következtében válnak képtelenné a fegyelmezett munkára. Elkezdtük keresni a megoldást. Megkérdeztünk benneteket és a születeket, megnéztünk más iskolákat, és végül úgy döntöttünk, hogy bevezetjük az *Arizona programot*.¹ Indul tehát a program, részletesebb tájékoztatást az osztályfőnököktől fogtok kapni.”

ELŐZMÉNYEK

A bajok, azt hiszem, a kompetenciaméréssel kezdődtek. Addig úgy éreztük, hogy minden rendben van: sportiskolai típusú általános iskolánkban a gyerekek többnyire jól tanulnak, jól sportolnak. Egyeseknek csak az egyik megy jól, néhányuknak egyik sem, és persze minden évfolyamon

¹ A tanórai konfliktusok kezelésére kidolgozott programot Edward E. Ford vezette be 1994-ben egy Arizona állam fővárosában, Phoenixben működő iskolában (innen az elnevezés). Magyarországra német közvetítéssel jutott el: a schwetzingeni Hilda-Schule programját adaptálta partnerintézményük, a pápai Weöres Sándor Általános Iskola. Azóta egyre szaporodik a programot alkalmazó iskolák száma. (Az itt bemutatott szolnoki adaptáció közvetlen környezetében is több iskolában működik Arizona program, például Cegléden a Várkonyi István Általános Iskolában, Karcagon a Kádas György Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Diákotthon és Gyermekotthonban, illetve Törökszentmiklóson a Hunyadi Mátyás Általános és Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Iskolában.

akad egy (néhány) „botrányfelelős”, alapvetően azonban jól érezzük magunkat; a tanárok és a gyerekek többsége szeret bejárni. Nem rossz dolog „Szecskásnak”² lenni. Az órákon ugyan vannak néha gondok: akad, akinek nincs felszerelése, aki zavaró megjegyzéseket tesz. Előfordul, hogy piszkálják az „akut” vagy „idült” bűnbakot, néhányan csúnyán beszélnek, de úgy vélem, ezek létező jelenségek mindenütt. Dolgozunk a problémákon, de pánikra azért semmi ok. „Mit nem adnának más iskolák, ha a mi »elvetemültjeink« lennének náluk a legrosszabb gyerekek!” Elég megnézni a *Lipdub* című filmünket,³ ahol az iskola valamennyi diákja és tanára megjelenik, és keresve sem találni köztük egy rezignált, fásult vagy dacosan ellenálló arcot.

Váratlanul ért bennünket, amikor a 2001-es első kompetenciamérésen a várt kiváló eredmények helyett a városi iskolák középmezőnyében találtuk magunkat. A megoldást természetesen a módszertani megújulás jelentheti: el kell érniünk, hogy az órák az intenzív fejlesztés színterévé váljanak. Épp ezért figyeljük a pedagógiai innovációkat, részt vettünk Oroszlány Péter tanulmányozási képzésén,⁴ használjuk a HEFOP és TÁMOP programokban kifejlesztett kompetenciaalapú oktatási programcsomagokat, sportiskolai mód-

szertani központ vagyunk és Tehetségpont három műveltségterületen. Az intenzív órai munkához azonban mindezek túl az akut konfliktusok kezelésében is szükségessé vált, hogy ügyességet, jártasságot szerezzünk.

Olvasgattunk, utánanéztünk a lehetőségeknek. Arra nem vállalkoztunk, hogy átrágnánk magunkat az iskolai fegyelem könyvtárnyi irodalmán; praktikus szempontú megközelítéseket kerestünk. Így találtam egy rövid leírást a pápai Weöres Sándor Általános Iskolában alkalmazott Arizona programról.⁵ Megrendeltük a program működését részletesen bemutató kiadványt.

„Magyarórán a tanár felteszi a kérdést: Melyik verssel foglalkoztunk az elmúlt órán? Pisti jelentkezik, majd kiesik a padból. A tanár titokban örül, Pisti végre tanult, felszólítja. Mire Pisti: WC-re kell mennem (öt perccel becsöngetés után). Ez az apró megjegyzés kizökkenti a tanulókat és a tanárt is az óra normális menetéből. Nem maradnak el a megjegyzések, a nevetések, Pisti kimegy, mire elcsitul a hangulat, jön vissza, ami újabb kizökkentéssel jár. Egy-egy ilyen kis jelenet néhány percet elvesz az órából, megzavarja az órai munkát.”⁶

² A szöveg a szolnoki Széchenyi Körúti Sportiskolai Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskolában működő Arizona programot mutatja be. A szerző az iskola pedagógusa, a program megvalósításáért felelős Arizona csoport vezetője; az előkészítéstől kezdve aktív részt vállalt a folyamatban.

³ A film a következő linken tekinthető meg: <https://www.youtube.com/watch?v=AkPyOt9MDmo>. (A cikk szerzője 4.50-nél látható, a biciklin.)

⁴ Oroszlány Péter (1949–2006) az AKG alapító tantestületének tagja, tanulmányozási képzések szervezője, vezetője.

⁵ Sajnos a program leírása az iskola azóta megújult honlapján nem olvasható, de kereséssel a régi honlapon megtalálható: http://old.weoressuli.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=239&Itemid=147

⁶ ARIZONA PROGRAM, avagy lehetőségek a konfliktusok kezelésére a tanórán. Pápai Weöres Sándor Általános Iskola.

Mit tehet ebben a helyzetben a tanár? Nyilván helyzete, típusa válogatja. A klasszikus, szigorú didakta először „helyi jellegű” erőszakot alkalmaz: ide tartozik a „géppuskaszáj”, a (fizikai helyébe lépő) verbális agresszió, a megszegyenítés, becsmérlés, majd az osztályból kizavarás vagy az igazgatóhoz küldés. (Az osztályból történő kiküldésnek ismerjük a szabályozott változatát is: „Kimész, megállsz a nyitott ajtó előtt, hogy lássalak!”)

Ha a tanár távolodni kezd a klasszikus didakta szerepétől, igyekszik a minimumra szorítani a tanári erőszakot. Végző esetben inkább „kikel magából”.

Leveti tanári (varázsló-) köpenyét, és magánemberként háborodik fel, hogy ilyen gyerekek is léteznek. Vagy azon háborodik fel, hogy miféle helyzetbe is került most ő, az osztály és a gyerek; ez pedig már komolyabb távolodást jelent a fenti klasszikus szereptől. Távolodása közben mindent megtesz azért, hogy minél ritkábban kelljen „kikelnie magából”. Élménypedagógiát művel, étellel telíti a tantárgyi tartalmakat. Tanterv ide vagy oda, kidobja, ami szerinte nem oda való. A szükséges minimumra szűkíti a frontális közléseket, de időnként azért nála is előfordul, hogy egy gyerek látványosan elfordul a munkától, és közli, hogy ő most máshol szeretne lenni.

A szabad iskolákban a gyerek ilyenkor egyszerűen kimegy, és máshol lesz. *Summerhillben* csak az megy be az órára, akit a hely szelleme már meggyőzött arról, hogy érdemes tanulnia valamit. És persze a kínálatból azt vesz fel, amit akar. Az iskolát alapító A. S. Neill szerint, aki nem képes

olyan iskolát csinálni, ahová a gyerek magától is bemegy, nem érdemi meg, hogy iskolát csinálhasson.⁷

Az is elképzelhető, hogy a rendbontó diák nem szeretne máshol lenni. Érdekesnek, értékesnek tartja az órát, de másképp szeretne kommunikálni. Kommentálni szeretné a tanár szavait, magára irányítani a figyelmet, elvenni a teret mások elől (lásd például *A kis Nicolas* kalandjainak számos epizódját).⁸

Ez a szabad iskolában is csak egy bizonyos mértékig tolerálható. Ha nem mentél ki, akkor el kell fogadnod a helyzetet. Bele kell törődnöd, hogy ez a

legtöbbünknek így jó, ahogy van. Ha az ellenállásodnak vannak konstruktív elemei, a tanár vagy egy osztálytárs nyilván reflektál rá. De ha értelenségedből fakad, hagyd itt az egészet. Menj játszani, éj még egy kicsit a tanuláshoz – üzeni nekünk a szabad iskola.

De mit kezdjen az ilyen gyerekekkel egy olyan iskola, ami még csak törekszik a szabadság felé?

„Ha egy gyerek nem »működik« az osztályban, azokat a módszereket keressük, amivel a konkrét problémát gyorsan kezelni tudjuk, adott esetben akár úgy is, hogy egy másik pedagógus rendelkezésre áll. Bár ez egy kis iskola, el tudtuk úgy készíteni a beosztást, hogy mindig legyen szabad ember, akihez bemehet a gyerek. Sokszor az is elég, hogy csak egy picit külön legyen, lenyugodjon, vagy ha kell, beszélgessen a tanárral. Úgy látom, ez a megoldás egészen jól működik.”⁹

⁷ Neill, A. S. (2004): *Summerhill. A pedagógia csendes forradalma*. Kétezerregy Kiadó, Budapest.

⁸ Sempé és Gosciny (1985): *A kis Nicolas*. Móra, Budapest.

⁹ Interjú Csovesics Erikával, a Gandhi Gimnázium, majd a pécsi Budai-Városkapu Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művészeti Iskola főigazgatójával. <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1567> A teljes interjú itt olvasható: B. Tier Noémi (2015, szerk.): *Alma a fán – Iskolavezetők a méltányos oktatásért*. Tempus Közalapítvány, Budapest, 69-79. o.

Létezhet egyáltalán olyan helyzet, hogy egy tanár képtelen megoldani foglalkozás közben egy tanuló problémáját? (Már, ha Gordon szerint is a tanulóé a probléma.) Vagyis kérdés, hogy jól felkészült pedagógust, jól működő iskolát feltételezve, elképzelhető-e, hogy más megoldás híján ki kell küldeni a tanulót az óráról?

Az egyik válasz: Nem! A jó pásztor is otthagyja a nyáját, és az elbitangolt keresésére indul. Ha a tanár jól felkészült, az iskola jól működik, akkor egy tanuló dacos passzivitása, vagy aktív ellenszegülése olyan probléma, aminek a megoldása fontosabb kell legyen a tananyagnál.

A másik válasz: Sajnos, a serdülő időnként a legjobb iskolai világban, a legjobb tanár mellett is produkálhat olyan viselkedést, ami akkor és ott kezelhetetlen. A foglalkozás tartalma, módja nem tehető folyton vita tárgyává.

Mivel még nem tanítottam „legjobb iskolában”, és persze, nem rendelkezem a legjobb iskola tanárához illő pedagógiai tudásokkal, nem tudom, mennyi az első válasz relevanciája. Egy viszonylag jó iskolában tanító, viszonylag jól felkészült pedagógus, aki nem szeret kikelni magából, néha, sajnos, el kell mondja a gyerekeknek: az én órám nem viselkedhetsz így! Ha máshol akarsz lenni, kimehetsz a tréning szobába!

A kissé hosszúra nyúlt bevezető után, most érkeztünk el az *Arizona programhoz*.

HOGY MŰKÖDIK AZ ARIZONA PROGRAM?

Ha egy tanár úgy érzi, hogy a gyerek zavarja az óráját és ezt a zavart nem tudja

megszüntetni didaktikai módszerekkel vagy egyszerű „énközléssel”, lehetősége van arra, hogy szabályozott módon kiküldje a gyereket az óráról, biztosítva, hogy a tanuló felnőtt felügyelettel átgondolja a helyzetet, és tervet készítsen a megoldásra.

Minden terem falán ott a három alapszabály (ezeket a feliratokat a gyerekek maguk készítették el, a saját stílusukban – graffitiként, illusztrálva, vagy csak vidám színekkel, betűkkel):

1. Minden tanulónak joga van a zavartalan tanuláshoz.
2. Minden tanárnak joga van a zavartalan tanításhoz.

3. Mások jogait tiszteletben tartom.

A rendetlenkedő tanulót a tanár felszólítja, hogy hasonlítsa össze a viselkedését a három alapszabállyal, és fogalmazza meg, melyik szabály ellen

vétett. (Ha a tanuló nem tudja megnevezni a szabályt, a tanár teszi meg helyette.)

A tanár megkérdezi a diákokat, hogy képes-e betartani ezeket a szabályokat, vagy inkább kimegy a tréning szobába. A tanulón múlik, hogy változtat-e a viselkedésén, vagy inkább a tanterem elhagyása mellett

sajnos, a serdülő időnként a legjobb iskolai világban, a legjobb tanár mellett is produkálhat olyan viselkedést, ami akkor és ott kezelhetetlen

a tanulón múlik, hogy változtat-e a viselkedésén, vagy inkább a tanterem elhagyása mellett dönt

dönt. Amennyiben ez utóbbit választja, a tanár kitölt egy információs lapot, és a diák ezzel a lappal együtt elhagyja az osztálytermet.

Ha a tanuló bent marad, ám mégsem sikerül a viselkedésén változtatnia, a tanár kiküldheti őt a tréning-szobába.

Természetesen nincs szabály arra, hogy mi minősül az óra zavarásának, azt mindig

a tanár dönti el. Ha a diák azt választja, hogy elhagyja az osztálytermet, a tréning-szobába kell mennie, ahol az ügyeletes tanár várja az esetlegesen kiküldött gyerekeket. A tanár egy információs lapon (1. ábra) a megfelelő szöveg aláhúzásával jelzi a rendetlenkedés módját, és ráírja a lapra az osztályterem elhagyásának időpontját.

1. ÁBRA

Információs lap a kiküldés okáról

Információk a tréning-szoba felügyelője számára		
Terem:	Tanuló:	Osztály:
	közbekiabált, beszélt	megtagadta a munkát
	agresszív magatartást tanúsított	engedély nélkül elhagyta a helyét
	tárgyakat dobált az osztályban	zavarta padtársát, környezetét
	másokat megsértett	mobiltelefont, tabletet használt
	zenét hallgatott	
Egyéb:		
Tanár:		Tanóra:
Dátum:		Idő:

Forrás: A szerző saját dokumentuma

Mi történik a kiküldés után?

Az ügyeletes tanár a tréning-szobában átveszi az információs lapot, és az ott lévő űrlapon regisztrálja a tanulót. Itt a diák kap

egy tervkészítő lapot. Átgondolhatja, hogy melyik szabályt sértette meg, és hogy milyen következményei vannak a magatartásának magára és a társaira nézve. A következő lépésben tervet készít arról, hogyan tudná a jövőben az ilyen viselkedést elke-

rülni. A tervekészítő lap segíti a rendbontó tanulót a helyzet végiggondolásában. Kitöltendő részei a személyes adatokon túl:

Mi az oka, hogy így viselkedtem:
Azért kerültem a tréningzobába, mert a következő alapszabályt nem tartottam be:
Mit gondolsz, milyen következményei lesznek tetednek (magadra, társaidra, tanárodra nézve)?
Terveim:
Mit változtatnék meg a viselkedésemen, hogy ne sértsem meg az alapszabályokat?
Kinek a segítségét kérem?

Ha a felügyeletet ellátó tanár elfogadja a diák tervét, kitölt egy információs lapot, amivel a diák visszatérhet az osztályba, de úgy is dönthet, hogy a tréningzobában tölti az órát (az órai feladatokat mindenképpen pótolnia kell).

A tanuló az óra utáni szünetben köteles időpontot kérni a tanártól a történet megbeszélésére. A megbeszélés előtt a tanár magához veszi a tréningzobából a tanuló *Felelősségteljes gondolkodás és cselekvés* című lapját, ez lesz majd a kettejük közötti megbeszélés alapja.

Ha egy tanuló öt alkalommal volt a tréningzobában, segítő beszélgetésre hívjuk. Ezen a beszélgetésen részt vesz a diák osztályfőnöke és az Arizona csoport¹⁰ tagjai közül a tanuló által választott pedagógus.

Ha egy tanuló tíz alkalommal került a tréningzobába, a segítő szándékú beszélgetésbe bevonjuk a szülőt is, akit hivatalos levélben értesítünk az előzményekről, és időpontot egyeztetünk vele. Tizenöt alkalom után az intézmény vezetője, a tanuló osztályfőnöke, egyik szülője, a tanuló által

kiválasztott pedagógus és a tanuló vesz részt a beszélgetésen. (Eddig még nem jutott el a három év alatt egyetlen tanulónk sem.) Húsz alkalom után a Családsegítő és Gyermekjóléti Szolgálat felé jeleznénk a problémát, és közösen beszélgetnénk.

AZ ÖTLETTŐL A MEGVALÓSÍTÁSIG

Eddig tehát a program felépítése. A bevezetés előtt azonban azon is el kellett gondolkozni, hogy mennyire lesz mindez életszerű, mennyire fog illeszkedni a munkánkhoz?

Leválasztások

Áttanulmányoztam a programot bemutató dokumentumot, és leválasztottam minden olyan vélekedést és feltételezést, ami nem következik szigorúan a program alapvetéséből.

Például: „A mai gyakorlatban a minősítés a gyerekeknek szól, pedig a *viselkedését kell minősítenünk*, nem őt, a személyt. (Ezzel csak a negatív énkép kialakulását segítjük elő.)” Nem éreztem magunkra nézve indokoltnak a kritikát – úgy vélem, a gyakorlatban többnyire már a gyerek viselkedését minősítjük.

„Világos, betartható szabályok, keretek, határok kialakítása szükséges, amelyek *mindenkire egyformán vonatkoznak*.” Ez így életszerűtlen. Az egyes tanároknál nyilván mások lesznek a határok. A saját programunkban ezt a viszonylagosságot mindenképpen megjeleníteném.

¹⁰ Az Arizona csoport négy tagból áll: a programvezetőből, az ifjúságvédelmi felelősből és további két kollégából. A segítő beszélgetést a programvezető vezeti és az Arizona csoport egy további tagja is részt vesz a megbeszélésen. A csoport tagjai időnként együtt áttekintik a helyzetet, és ha kell, testületi ülés elé viszik a problémákat.

Hasonló a gondom ezzel a szövegrész-szel: „A tantestület részéről kiemelten fontos követelmények: *egységesség, következetesség, türelem.*” Az egységesség elvárása feltételez egy leendő egységes életkeretet is, tehát, hogy a gyereket a felnőtt életében majd egységesen viselkedő munkatársak, polgártársak veszik körül. Úgy vélem, szerencsésebb, ha ezt egy viszonylagos egységességre módosítjuk. Meghagyjuk a tanároknak azt a jogát, hogy a hivatali ügymenet helyett „énközléses üzenetekkel” próbálkozzanak. Meghagyjuk a lehetőséget, hogy bizonyos tantárgyak toleráljanak olyan „fegyelmeztelenségeket”, mint a munka közbeni (nem munka helyetti) beszélgetés, evés-ivás. Nem tartunk attól, hogy a tanulók, ettől mintegy vérszemet kapván, megpróbálják átvinni más tantárgyi órákra is a lazaságot.

„A program lényege, hogy a gyermeket „kikapcsolom a helyzetből” – kiküldhetem, de soha *nem indulatból!* A pedagógus részéről fontos a *segítő szándék* sugárzása, a gyermek maximális elfogadása.” Csakhogy az adott helyzetben éppen hogy nem fogadjuk el maximálisan a gyereket. Problémánk van az aktuális lelki státusával, vagy valamely személyiségjegyével. Odáig értem az elvárás, hogy nem szabad haragot zúdítani differenciálatlanul a gyerek személyére. De az érzelmek, indulatok kizárása elképzelhetetlen. Ha egyébként emberi kapcsolatban vagyunk a tanulókkal, azt bizony átjárják

bizonyos érzelmek, indulatok. Nehezen képzelhető el egy indulatmentes pedagógia, akkor is, ha a megnyilvánuló negatív tanári indulatok jó része működési zavarból fakad.

meghagyjuk a tanároknak azt a jogát, hogy a hivatali ügymenet helyett „énközléses üzenetekkel” próbálkozzanak

A leválasztások után maradt egy egyszerű kiküldő, esetmegbeszélő program.

A program pozitív hatása nyilván a javuló órai figyelem lehet.

Kockázatok, kérdések, részletek

Negatív hatása pedig? Ha a megbeszélések során nem a helyzettel foglalkozunk, ha kizárólag a gyerek felelősségét fessegetjük, azzal mintegy legalizáljuk a tanárok esetlegesen gyengébb órai teljesítményét. Elterelődik a figyelem a paradigmaváltásról – arról, hogy az iskolavezetés, a tantestület

húzóemberei mindenképpen szeretnének egy gyermekbarátabb iskolát.

Sokat beszélgettünk, vitatkoztunk minderről – modelleztük a programot, elképzeltünk különféle helyzeteket. Mi lesz, ha egy népszerűtlenebb tanár órájáról demonstratív

ha kizárólag a gyerek felelősségét fessegetjük, azzal mintegy legalizáljuk a tanárok esetlegesen gyengébb órai teljesítményét

kivonul az egész osztály? Mi lesz, ha néhányan elhatározzák, hogy „a mai órát kihagyjuk, inkább a tréningzobában kaszinózunk kicsit?” Mi lesz, ha egy gyerek egyszerűen nem megy ki?¹¹ Végül így döntöttünk, vitára bocsátjuk a kérdést, a szülők és a tanulók segítségét kérjük. Jelez-

¹¹ Ezt azzal védtük ki, hogy mivel a programot közösségi döntés nyomán vezettük be, aki megsérti a szabályokat, nemcsak a tanárral, hanem az egész közösséggel kerül szembe, tehát rögtön igazgatói fegyelmi intézkedés következik.

tük, hogy tényleg nehéz a döntés, a véleményüknek mindenképp súlya lesz.

Végül mintegy kétharmados többséggel döntöttünk a program mellett, azzal, hogy egy év után újragondoljuk, és ha szükséges, visszalépünk vagy módosítunk.

A tréningzsoba egyszerű tanári dolgozószoba lett, az ügyeletes tanár beült az épp esedékes munkáival, vagy kicsit szörfözött a neten. Ha jött egy tanuló, nem kezdte el feldolgozni vele az esetet. A szoba nem arra való, hogy a tanuló mintegy kibeszélje magából a történeteket, ezt majd a szünetben a kiküldő tanárral kell megtennie. Természetesen előfordulhat, hogy olyan tanuló érkezik, akivel a tanárnak már kialakult egyfajta személyes kapcsolata, és figyelemmel kíséri a sorsát. Ilyenkor a tréningzobában tartózkodó tanárnak nyilván lesznek kérdései, lesz mondani valója, de az semmiképp nem szerencsés, ha a helyzet ismerete nélkül megpróbálja támogatni a kiküldő tanár vagy a tanuló „igazságát”.

A program gondozását magam vállaltam. Elkészítettem a havi összesítőket, a félévi, év végi beszámolókat, vezettem a segítő beszélgetéseket, időnként kikértem a tanárok, tanulók véleményét.

Az első félév számszerű eredményei¹²

220 felsős tanulóból 42 volt tréningzobában, azaz minden ötödik gyerek volt kint legalább egyszer.

Durván naponta egy kiküldés történt. Egy tanulót küldtek ki hét alkalommal, három tanulót négy alkalommal, kilenc tanulót három alkalommal és szintén kilen-

cet két alkalommal, és húszan voltak azok, akiket egyszer küldtek ki a tanteremből. Az ötödikesek közül öten, a hatodikosok közül tizenketten, a hetedikből tizennégyen, míg a nyolcadikból tizenegyen fordultak meg a tréningzobában. Ha ugyanezt tantárgyak szerint nézzük, azt látjuk, hogy öt tantárgyból egy-egy kiküldés történt, két tantárgy óráiról kétfő-kétfő, négy tárgy óráiról három, három tárgyból négy, illetve öt tárgy esetében ennél is több: hat, nyolc, kilenc, tizenegy, huszonegy kiküldés.

A számokon túl egy kollégának természetesen lennének még kérdései. „Jellemzően milyen helyzetekben történtek a kiküldések, és hogyan élte ezt meg az érintett diák, a tanár és az osztály? Milyen volt a tréningzobában segítő pedagógusnak lenni? Változott-e a kiküldéssel kapcsolatos attitűd a rutinnal a tanárok, illetve a diákok oldaláról? Mi az, ami a program hatására más lett? Mi a legjobb a programban? Mi benne a legnehezebb?”¹³ Ha saját élményeimet elevenítem fel, egyszerűen megválaszolhatom őket.

Milyen helyzetekben történtek a kiküldések?

Magam csak helyettesítő tanárként tartottam délelőtti órákat, a helyettesítő tanár pedig kicsit vendég, az óra kissé rendhagyó, ezért ezekről az órákról kiküldésre nem emlékszem. „Fenyegetőzésre” igen. Volt azután néhány hónap tartós helyettesítem. Az 5–6. osztályokkal alapvetően jó volt a kapcsolat, az egyik 8. osztállyal néhány óra után „normalizálódott”. Az órák próbáltak élményalapúak lenni, a gyerekek jól fogadták őket, de azért néha meg kellett küzdenem a szokásos kihívásokkal.

¹² Részletesen elemeztük a történeteket, tanulónkénti, tanáronkénti, tantárgyankénti, stb. bontásban. Érdeklődőknek szívesen megküldöm az anonimizált táblázatokat.

¹³ A szerkesztő, Földes Petra kérdései.

Néhány gyerek unja az órát, próbálja poénkodásba átvinni. Vagy érdekesnek találja ugyan, de kis dacoskodásokkal kér több figyelmet, fontosabb szerepet, el szeretné venni mások elől a teret, megakasztja a csoportmunkát. Ha ilyenkor eljutottam az első felszólításig vagy a kiküldésig, annak az üzenete egy lemondó legyintés volt. „Nézd, próbáltam kezelni az akcióidat, de ennyi volt, tovább már nem tudom tartani veled a normális tanár–diák kapcsolatot, átváltunk egy hivatalnok–ügyfél viszonyra.”

Programfelelősként, hospitálások alkalmával persze a saját élményeimen túl is szereztem bizonyos tapasztalatokat,¹⁴ tanúja lehettem tanári túlérzékenységből, nárcizmusból, rossz hangulatból, előítéletekességéből megesett kiküldéseknek is.

Hogy élte meg a kiküldést az érintett diák, a tanár és az osztály?

A diákok hol azt érezték, hogy egy ilyen apróságért nem kellett volna kiküldeni őket, hol azt, hogy „hát igen, hülye voltam, nem kaptam észbe, nem tudtam megállni...” Elég gyakori volt, hogy másokat hibáztattak. „Piszkáltak, én csak visszazóltam.” Ritkábban a

tanár velük szembeni ellenséges beállítódását érezték a kiküldés okának. „Pikkelt rám, pikkelt az egész osztályra!”

Ha egyértelmű volt, hogy valaki szórakozik, az osztály helyeselte a kiküldést, néha maguk kérték rá a tanárt. Ez akkor is megesett, ha a renitens gyerek egyébként nagyon népszerű volt.

kis dacoskodásokkal kér több figyelmet, fontosabb szerepet, el szeretné venni mások elől a teret, megakasztja a csoportmunkát

ha egy nagyon felindult, zokogás vagy dühöngés küszöbén álló tanuló jött be, akkor, persze, nem a papír kitöltögetésével kezdtünk

A tanár az érzelmek meglehetősen széles skáláján élhette meg az eseményt,

a kedves kis cinkos mosolytól („Istenem, gyerek! Kedves, vidám srác/lány, de most jobb, ha kívül van”), a hideg távolságtartáson át a mély felháborodásig. („Rettenetes ez az igénytelenség, primitívség! Hát milyen ember lesz ebből!?”)

Milyen volt a tréningoszobai ügyelet?

Tréningoszobai élményeim már jóval számosabbak. Ha laptopon is elvégezhető feladataim voltak, beültem a tréningoszobába, felmentve ezzel az épp ügyeletos kollégákat.

Többnyire maradtam a semleges jelenlévő szerepében. Kijöttél? Na, akkor töltsd ki a lapokat. Ha beszélgetést kezdeményezett: „Nézd, nem lenne etikus, ha a kollégám háta mögött beszélne ki a dolgot. Majd veled megbeszéljed!” Néha, ha egy-egy

értelmes, de magatartás-zavarral küzdő tanuló jött ki, akivel rendszeresen elbeszélgetek a problémáiról, kihasználtam az időt és folytattam a legutóbb félbehagyott beszélgetést. Ha egy nagyon felindult, zokogás vagy dühöngés küszöbén álló tanuló jött

be, akkor, persze, nem a papír kitöltögetésével kezdtünk. Ilyenkor úgy éreztem, muszáj megértően felé fordulni, beszélgetni, amiből azután, persze, néha tényleg sírás vagy dühös kifakadás lett, de a vége mindig az volt, hogy „senki nem halt meg, van egy rossz helyzet, aminek az okát, amikor bejöttél, egyértelműen a tanárban láttad.

¹⁴ Egy komolyabb hatástanulmány sajnos nem fért bele az időmbe.

Most már kissé árnyaltabban érzed a helyzetet. Ha a fő felelősség még mindig a tanáron van és reménytelennek érzed, hogy ez egy beszélgetéssel megváltozzék, akkor, sajnos, csak annyiban tudlak támogatni, hogy fogd fel ezt egy tréninghelyzetnek, mert az életben lesz még részed hasonlóban.” Mivel egy-egy óravezetési bakimat, tapintatlanságomat korrigálva gyakran zártam azzal a dologgal, hogy „sajnos, nem vagyok az ország legjobb rajztanára, még ha ott vagyok is az első százban. Néha mellényúlok” – nem okozott különösebb problémát a kollégák hibáit (erényeik fel-tüntetése mellett) egy értelmes nyolcadikos előtt elismerni.

Időnként közösen ügyeltem egy-egy kollégával. Az osztályfőnökök, ha a saját osztályukba járó tanuló jött be a szobába, minden esetben megkérdezték, mi is történt, és felhasználták az alkalmat egy kis „lelki ráhatásra”.

A tanácsadó megbeszélések, a kiküldő kolléga és az osztályfőnök jelenlétében, már kissé kerekesebbek, szabályosabbak voltak. A diák többnyire elmondta, hogy hát ő ilyen, nem tud parancsolni magának, a tanárok elmondták, hogy igyekezzon, mert egyébként kedves, szerethető gyerek, de órákon nagyon bosszantó tud lenni (egyetlen tanuló volt, aki, úgy vélem, nem fért be ebbe a fiókba). Néha a diák kifejtette az iskolával és az érintett tanárral kapcsolatos kritikáját, amit részben helyeseltünk, részben vitattunk. Nagyjából ugyanez történt akkor is, ha a szülő is jelen volt (három-négy ilyen beszélgetés történt). Egyetlen beszélgetés során fogalmazódott meg az „erős karakterű”, pedagógus-szülő részéről szenvedélyes kritika a tantestület felé, de ez is belefért egy kollegiális-sporttársi kapcsolatba.

Hogyan változott a kiküldés gyakorlata?

A kiküldéssel kapcsolatos rutin változása abban volt tetten érhető, hogy az egyik hagyományos, tekintélyelvű módszerekkel dolgozó kollégánk a program bevezetésekor határozottan kijelentette, hogy ő nem fog gyereket kiküldeni. Valóban nem is nagyon élt ezzel a lehetőséggel, de a harmadik évben már tőle is kijött egy gyerek. Egy másik kolléga kialakított egy sajátos, belső kiküldést. Ha egy gyerek zavarta a munkát, megvonta tőle az aktív részvétel jogát. Nem jelentkezhetett, nem szólalhatott meg, csak figyelhette a többiek munkáját. Volt olyan kolléga, aki maradt a régi kiküldési formánál. A gyerek álljon ki a folyosóra az ajtó elé, és ha „megnyugodott”, jöjjön vissza.

A gyerekek viszonyulása nem nagyon változott, elfogadták, hogy „velük néha nem lehet bírni”. Néha próbálták viccesre venni a dolgot, ilyenkor figyelmeztettük őket, hogy a kiküldés választása mégiscsak azt jelenti, hogy egy hivatali ügymenetet választottak a tanár-diák kapcsolat helyett, ami nem sok jóval kecsegtet. Az, hogy egy-egy gyerek nyolcadikban azért jött ki, hogy „kipróbálja”, milyen is ez, még persze belefért.

Mi a legjobb a programban?

A program hatására megváltozott az óráról „kizavarás” minősítése. Eddig ez egy olyan cselekedet volt, ahol a tanár tudatosan megsértette a házirendet. A diák is tudta ezt, vagyis tudta, hogy ha követett is el hibát, bizony, a tanár is hibázott. A tanár sem ártatlan bárány; ha a jog mezejére te-relnének a konfliktust, neki is lenne félnivalója, még ha ezt a bizonyos jogszabályi keretet számtalan kritika éri is a köz-

beszédben. Kissé róka fogta csuka helyzet volt tehát. Mindezek, persze, így tudatosan nem gondoltattak végig, az esetek feldolgozása inkább indulati, érzelmi szinten történt.

A programmal ez az ambivalencia eltűnt: a tanár cselekedete már nem minősült jogsértőnek, viszont a megbeszélésbe a tanuló is jogszerűen vonhatott be más tanárt, szülőt és ezzel a korábbi „indulati” feldolgozás helyébe egy logikai, verbális feldolgozás lépett, amit, persze, továbbra is színezhettek bizonyos indulatok.

Mi a legnehezebb?

A program legnehezebb eleme a szembesülés a kudarcos helyzetekkel. Negatív következménye pedig az lehet, ha a testület megelégszik a pillanatnyilag javuló fegyelmével, és felhagy az „élménypedagógiai” innovációkkal.¹⁵ Ha a program a kudarcos helyzetek megoldása helyett a „renitens” tanulók büntetésére kezd irányulni. „Az erő igazság nélkül erőszak, az igazság erő nélkül tehetetlenség.”¹⁶ A legnagyobb kihívás számunkra igazságosan használni azt az erőt, ami az Arizona módszerben rejlik.

¹⁵ Azt csak a lábujjzetben merem megemlíteni, hogy néhány tantestületet a programmal járó ügyeleti terhelés, vagy a heti egy-két óra adminisztráció is visszatartja a bevezetésétől.

¹⁶ Sosai-Masutatsu-Oyama karatemester



*A Kárpátok gerincén –
Egy sziklán üldögélve*



Hol is járunk most?

VESZPRÉMI ATTILA

Az első Digitális Témahétről

2016. április 4. és 8. között az Emberi Erőforrások Minisztériuma kezdeményezésére első alkalommal szervezték meg a Digitális Témahetet. Az önkéntesen csatlakozó iskolák és partnerszervezetek ezen az öt napon a 21. századi készségek fejlesztésének jegyében, digitális eszközökkel és módszerekkel dolgoztak fel oktatási tartalmakat a diákokkal együtt, szabadon választott témákban. Az eredményeket és élménybeszámolókat honlapjukon és más fórumokon tették közzé, a témahét keretében kiírt pályázaton pedig nyeremények várták őket. A teljes projektet az Informatikai Vállalkozások Szövetsége koordinálta. Országos szinten végül 1932 digitális oktatási projekt valósult meg 78899 diák részvételével, 5367 tanár közreműködésével.

Eddig a hírek, a számok. Én pedig – remélve és sejtve mögöttük valóságos eseményeket – négy iskolába kéredzkedtem be ezen a héten, pedagógiai impressziók gyűjtésének céljából. Csaknem találomra.¹ Nem értékelni vagy absztrahálni akartam, de nem is bemutatóórákat láttam. Beszámolóm nem több, és nem is kevesebb, mint szemlélődés: a működő, „hétköznapi” digitális pedagógia néhány epizódjának kinagyítása.

HÁROM HELYSZÍN, HÁROM JELENET

Deák Diák Általános Iskola, Budapest

Dr. Wagner Éva, az iskola fizika-, természetismeret- és matematikatanára fogad és kalauzol végig eseményről eseményre. Majd meglátjuk, milyen foglalkozásokra jutunk be; a délelőtt most is, máskor is pörgős az iskolában. Mindjárt 11 óra, pár perc múlva elsős osztályok tagjai érkeznak majd, de előbb hetedikes lányok szaladnak a terembe, beüzemelni a laptopokat, szoftvert indítani, kamerát aktiválni. Egyikük különösen bennfentesnek tűnik: rákérdez arra is, hogy az 1.a vagy az 1.b érkezik-e.

A megérkező elsősöket páronként vagy hármával osztják el a gépek előtt. *Orosz Mónika* és *Pétery Katalin* tanítók segítenek, egyvalaki mellett fejlesztőpedagógus guggol. Egy „haver”-nek nevezett, kisember formájú kézi webkamera tartozik minden laphoz. Wagner Éva koordinál, bemutatja „haver”-t, de hozzáteszi: „Akik már tudják, mutassák meg a többieknek”. Egy tanító is körbejár és segít, ha mégis kell. A téma a testfelületek és érzékszervek, illetve az egészségmegőrzés. A gyerekek nézegetni kezdik a kezüket, szemüket, hajukat a kamerával. Ennél több instrukció nem hangzik el. „Sárga a fogad” – mondja az egyik

¹ Köszönöm Bakó Mariannának, az IVSZ programmenedzserének, hogy tájékozódásom segítő felvett a Digitális Témahét Facebook-csoportjába.

elsős a másíknak diszkréten. A tanítók jobbjára betársulnak egy-egy kis csapathoz, egyikük fényképez, kollégája odahívja: „Ezt fotózd le!” (Az egyik párosnál a kamera épp egy kézfej izgalmas részleteit mutatja.) Nyüzsögnek a gyerekek. Egy tanító hangja után fordulok: „Nem nézted meg a nyelved még?! Hát pedig azzal érzékeled a csokoládé ízt!” Másutt pedig: „Nézd meg, hogy mennyire tiszta...” Egy tanító a gyerekekre szól: „Ne veszekedjete!” Wagner Éva közelebről látja őket, rögtön felel: „Nem veszekszenek, csak mindenáron a *saját* nyelvét akarja nézni...” „Maradj így, Ádám! – mondja valaki. – Jaj de jó, olyan, mint egy cápa!” Egy kislány a mellette ülő fiú haját vizsgálja. „Most azt látod, amit a védőnéni, amikor vizsgál.” – szól hozzájuk egy tanító.

„A digitális eszközhasználat tekintében az elsős szülők hozzáállása nem egynemű: van, aki engedi, van, aki tiltja otthon a számítógép használatát. A kicsit idősebb általános iskolásoknál gyakran történik még efféle szülői tiltás is: „elveszem a mobilodat”. Ez ma már nemcsak neveléses, hanem káros is; megfosztani a gyerekeket az általuk megszokott kapcsolatoktól. A szülők attitűdje azonban merőben más az iskola felé: az iskolai digitális lehetőségeknek örülnek. Mi itt régóta tudatosan használjuk ki ezeket. Sajnos öt éve nem volt eszközfejlesztés az iskolában, a meglévő eszközparkra próbálunk nagyon vigyázni.”²

Sokáig élményszerzés zajlik, semmi más, jó ezt látni. Egy pillanatban az egyik tanító az egész csoport felé fordul: „Amikor sikerül egy fogsort, hajszálat, fület, nyelvet közelről megnézni, akkor fényképezték le a kis szemetekkel, mert ha visszamegyünk, ezeket kell lerajzolni!”

És: „Zsoltika, próbálkozz, mert le kell rajzolni! Mérleges leszek! – teszi hozzá (de nem mérgesen, hanem cinkosan). Illetve: „Ne nyald meg a kamerát!” (A cél az egészségtudatosság és a vizuális memória fej-

lesztése, nem egyéb.) A digitális eszközök közel hozzák az érdekes látványt, ami így már izgalmasabb, mint maga az eszköz. „Kati néni, hadd nézzük meg a szemét!” „Nyitva vagy csukva?” – kérdezi Kati néni, és odaül. A gyerekek vizsgálják a szemét, majd a sminkjét.

„Ma nem úgy gondolkodnak, érzékelnek és emlékeznek a gyerekek, ahogy az iskola elvárja tőlük. Ezen azonban nem éri meg hisztizni. Inkább el kell ezt fogadni, és ez alapján segíteni kell nekik abban, hogy ezen elvárásoknak is képesek legyenek megfelelni.”

Szünetben visszajön az előbbi hetedik lány segíteni. Wagner Éva kérésére a tanári gépen belép a helyi hálózatba, és megmutatja, ami az előző magyarórán eddig elkészült a *Füstbe ment terv* képregénysorozatából a *StoryboardThat* alkalmazásban.³

² A kiemelt idézetek Wagner Éva szavai, és az napi óráközi beszélgetéseinkből származnak.

³ A *StoryboardThat* egy angol nyelvű online moduláris képregényalkotó szoftver, előre elkészített, válogatható, kombinálható és módosítható elemekkel, szabad szövegírási lehetőséggel. Segítheti és mélyítheti szövegek és kulturális ikonok értelmezését, transzformációját. A program ingyenesen kipróbálható, de lényeges funkcióinak használatáért – nem sokat, de – fizetni kell. <https://www.storyboardthat.com/>

A következő óráról kicsit elkésünk. A másodosok már csendes figyelemben; egy általuk illusztrált mesét mutatnak be, amely szintén a *StoryboardThat*-ben készült. Kivetített „diáról” olvasnak fel, kép mellől szöveget, négyes csoportokban, mögöttük a többiek nézik-hallgatják. A csapat egyik tagja pörgeti a rajzokat egy laptopon, másikkal olvas. A képek egységes szemléletben készült illusztrációk. *Ambrus Kriszta* tanító kérésére egy harmadik csapat összefoglalja, hogy történt a digitalizáció, és ők miben segítettek (szkenelésben, meseszöveg-beírásban). Az eseményről videó készül, ezért a gyerekek egyben a kamera felé is „szerepelnek”.

Nagyon rövid ideig tudunk csak itt lenni, ezért nem tudok elmerülni a gyerekek munkájában. Egy másik, ismerős élményt azonban átélek; bár pontosan tudom, milyen az, ha valaki „idegen” csak úgy – mégoly lábujjhegyen is – besétál egy érzékeny foglalkozásunk aurájába, mégis elkövetem ezt a hibát, ráadásul sutyorgó néző lettem. Meg is sérül a folyamat, a tanító megszakítja a mesét, és nyomatékosan kéri újra a gyerekek figyelmét. Wagner Évával csendben kilopózunk, hogy a harmadikosokhoz is bejussunk még ezen az órán.

Ők is digitális képregényt készítenek, de mindenki egyedi szöveget ír, a képeket pedig a *LapodaMese* nevű magyar alkalmazásban szerkesztik hozzá.⁴ Egy kisfútól megkérdezem, nem zavarom-e a kérdésemmel – ő mutatja meg nekem a program működését. „Akinek nagyon jó lesz a meséje, annak kivetítjük projektorral” –

hangzik el a tanítótól, *Czigány Annától*, aki a foglalkozás alatt életszerű és hasznos informatikai tudást tükröző tanácsokat ad a gyerekeknek, például a számítógép üzeneteinek értelmezéséről vagy a fájlnevezés logikájáról. Keveset beszél, inkább az egyes gyerekekhez megy oda, hiszen a csoport alapvetően csöndben, elmélyülten dolgozik, általában egy darab képen, át-átrendezve vagy egyre komplexebbé téve azt különböző részletekkel.

„Ez a foglalkozás itt egész másféle képességeket fejleszt, mint amit eddig láttunk: itt »szakértőkké« válni segítik a gyerekeket. Ennek eredményeképp, ha a projekten belül egy-egy »szakértő« gyerek maga mellé vesz valakit, aki még nem az – például nem tud még egy adott alkalmazást használni –, akkor meg fogja tudni tanítani neki, amit ő már tud. Ez a cél.”

Közben lecsúszunk minden időhatárról, a hetedikesekről kiderül, hogy tornaórájuk van, nem érnek ide majd időben. Sokkal később előkerül egy hetedikes fiú, és mutatja a *StoryboardThat*-ben készült négykockásukat az előző óráról. *Kölcsey* Husztjához készült – a lebegő rémalak szózatának

a lebegő rémalak
szózatának megjelenítése
félkész még, de kifejező lesz
a horrorisztikus háttér és a
kissé félszeg szellem

megjelenítése félkész még, de kifejező lesz a horrorisztikus háttér és a kissé félszeg szellem. Egy lánytrió is ideér az osztályból, ők végigcsinálták; indázó betűtípus, sötéten gomolygó, füstös háttér, sötét-romantikus képválasztás.

⁴ A *LapodaMese* egy ingyenesen letölthető, korlátlan számú gépre telepíthető szoftver, amely (főként) az írás- és olvasás tanulását és gyakorlását segíti egy egyszerű rajzolópogram és egy szöveges kommunikációt elváró képvalógató modul kombinációjával, képalkotó-mesealkotó munkán keresztül. Letöltés és részletes leírás: <http://www.lapoda.hu/szoftverek/lapodamese>

Újpesti Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola és Gimnázium

Pár elkésett diákkal együtt érkezem (a vilamosközlekedés fél óráig állt). Negyed kilenc körül *Tarné Éder Marianna*, a gimnázium tanítója és igazgatóhelyettese fogad. A 7.b-be invitálnak, *Pászti Károly* ének-zene és erkölcsstanár, osztályfőnök dupla órájára.⁵ Leghátul ülök le, egy sorban néhány diákkal. A Témahétre indított projekt célja: digitális iskolaújság tartalmának előállítás. Március végén a diákok választhattak egy számukra kedves témát, amely tantárgyhoz is köthető – állattartástól az autókön át a rajzolás témaköréig. Feladatuk volt ezeket adekvát digitális formában – képen, hangban, szövegben – megjeleníteni.

A tanár úr udvarias, halkszavú, két perc alatt rájövök, hogy nem gépies, hanem *türelmes* a lanyhán koncentráló gyerekekkel. Fölvezeti a témát, beszél az internetről, a web 1.0 és a web 2.0 különbségéről. Majd rátér a projektre: „A legutóbb ellenőriztük, hogy mit választottunk témaként, és akkor köhögünk egy nagyot, mert még nem foglalkoztunk vele. Most viszont megnézzük, mi készült el.” A kivetítőn megnyílik a Digitális Témahét honlapja. A gyerekek kedvesen szörnyülködnek a programtérkép zsúfolt-ságán. (Az előzőleg hangoztatott szám, ti. hogy 791 iskola kapcsolódott a programba, nem hatott rájuk, de a kép annál inkább.) Tanár úr sorolja a helyi vagy közeli, ismerős sulikat. Ez a gyerekeket határozottan érdekli, működésbe lépnek a törzsi reflexek. Most már látványos: a tanár úr nem projekttervet *hajt végre*, hanem lassanként

lassanként telepakolja ismerős, egymással összefüggő, mindig a digitáliához vezető ingerforrásokkal a közeget

telepakolja ismerős, egymással összefüggő, mindig a digitáliához vezető ingerforrásokkal a közeget – vagyis a digitális tartalmat kontextualizálja. Megmutatja a honlap tartalmát, a Telekom felhívását, amelyhez az osztály projektje is kapcsolódik, majd ráhangolódásképp elindítja a Témahetet beharangozó saját kisfilmjüket.

A lejátszás megszakad, mert a laptop túlmelegedett. A tanár úr egy darabig próbálkozik az öreg és lomha géppel, aztán kisiet. A gyerekek szolidan hangoskodva várják. Nemsokára visszatér egy másik

lappal, és elindítja. „Addig kérdezek: Mi volt az első akadály, kérdés, amibe beleütköztetek a témaválasztásnál?” Egy lány válaszol: „Hogy hol kezdjem.” Egy fiú mást mond: „Hogy mi az, ami érdekelné az olvasókat.” A

tanár úr szó nélkül elfogadja, és hozzáteszi: „...és hogy hogyan fogod feldolgozni, ugye?” Majd: „Honnan vetted az információkat?” Vicces beszélés: „Wikipédia!” (A nevetgélésből ítélve a Wikipédia egyeduralma cikinek számít.) Tanár úr: „Milyen eszközöket vettél igénybe?” Evidens: számítógép, internet. Egy fiú hirtelen nagyobb érzelmi töltettel: „Hát az internet az alap!” Tanár úr megragadja a pillanatot: *az internet alap*. A diákok zúgnak: „Anélkül nem gép a gép, nincs értelme.” Ezzel mindenki egyetért. Peregnek a mondatok, a diákok egyszerre nagyon odafigyelnek. „Szerintetek az emberek hány százalékának van internete?” A gyerekek találgatnak, mi lehet a szám: 50, 75, 90. Hát, körülbelül ezek közül a legkisebb. A tanár úr evidenciákról beszél, és időnként megvilágító erejű rövid új információkat dob „a közösbe”,

⁵ Később a tanár úr elmondta: azért lett erkölcsstanár is, hogy ennyivel is többet lehessen az osztályával, akiket ötödik óra tanít.

ezzel kínál indirekt módon a társadalmi eligazodás szempontjából haszonnal járható gondolkodási utakat a jellemzően külkerületi, szerényebb körülmények között élő gyerekeknek. „Alig van netkultúra nélküli szakma” – teszi hozzá. A diákok most is beszélgetnek egymás közt, de most már erről.

A kisfilmet sikerül újraindítani. „A 7.b úgy döntött, hogy iskola-újságot készít.” – mondja a tanár úr a videóban. Egy diák kissé neheztelően: „Nem az osztály döntött úgy, hanem a tanár úr!” Tanár úr nem szól hozzá, nem is jön zavarba, csak hagyja. (Belefér ez mindenestül, érzem.) Az osztály projektjének Facebook-oldala is van, fent vannak a tartalmak. Megnézzük azt is a kivetítőn. Parfümbemutatótól a roma hétköznapokig, állatfajokról készített prezentációtól színes receptajánlóiig lapozgatunk. Ez utóbbi egy fiú önálló weblapja, amelyet e projekt keretében készített, a lap jól néz ki, a tartalom bőséges, kidolgozott, tele képekkel, diavetítéssel, szép elrendezésben, valódi szavazó- és üzenőfelülettel! A többiek is elismerik, nevetnek, figyelik.

Eddig jutottunk, jön a szünet. A gyerekek kiáradnak, de szinte azonnal megjelenik egy pár fős 11.-es lánycsoport a teremben, akik gyors megbeszélésre és éneklésre jöttek – versenyre készülnek. Körbeülnek a székeken, padokon, a tanár úr életteli, lelkes-átéló mozdulatokkal vezényel ülve, szinte táncol, élvezzi a dalt. A lányok ülnek a padon körben, és gyönyörűen énekelnek. (Ez pontosan olyan tipikus iskolai-valóságos kis történet, amit nem ismernek az iskolát csakis kívülről szemlélők. Hogy a napból

parfümbemutatótól a roma hétköznapokig, állatfajokról készített prezentációtól színes receptajánlóiig lapozgatunk

a napból kényszerűen kiharapott tíz perc hogyan telik meg szükséges és kedves tartalommal minden egyéb ellenére

kényszerűen kiharapott tíz perc hogyan telik meg szükséges és kedves tartalommal minden egyéb ellenére.) A tanár a rubato szabadságáról beszél, majd újra vezényel; a lányok éneke követi a finom gesztusokat. Nagyon jó – mondja a tanár úr. Csöngetnek, a lányok kimennek. (Évek óta országos első helyezett a csapat egy énekversenyen, ahol a döntőben mindig valódi népviseletben énekelnek. Most azonban nem jutottak el addig, hát kerestek egy másik országos versenyt, amit megnyerhetnek – mert a ruhákról nem akartak lemondani.)

Jön a második óra. Tanár úr megengedi egy fiúnak, hogy egyen. „Akkor nem beszélsz legalább” – mondja barátságosan. (Valamit valamiért.) „Megnézzük tehát a projekteket, amik elkészültek” – kezdi a tanár úr. (A gyerekek halkán: „Neee”). Egy diák kiömlött üdítőt töröl fel. A tanár úr addig a nemrég zajlott iskolai pályaválasztási szaktanácsadásról beszél. „Emlékeztek, két szempont van – mondja. – *Szeresd a munkádat, nehogy elégedetlenül kelljen eltöltened az életed, és lehetőleg meg is tudj élni belőle.*” És így folytatja: „Szinte minden munkához, amit választottatok, kapcsolódik digitális eszköz. Egy építkezésen regisztrálni kell a folyamatot, egy raktárosnak kell a táblázatkezelő, egy sportriporternek mobil internetkezelőnek kell lennie.” A gyerekek figyelnek, hallgatják. A tanár úr a World Trade Center ellen elkövetett merénylet

hírpillanatát meséli, benne saját magát, a digitális hírhálózatban való jelenlétet világítja meg. Majd bizonyos munkák automatizálódásáról és az okoseszközökről

beszél. Elmondja, hogy ő személy szerint takarítórobotot venne. A diákok nem kuncognak, szuggesztíven hat a példa. „A projektünk tehát arról szól, hogy *mi* hogyan tudunk majd munkaerőként kapcsolódni az igények ilyesféle változásaihoz” – foglalja össze végül.

Az ételrecepteket bemutató weblapot nézzük. Impozáns munka. A készítője *Recsnik Péter*. Őt kérdezi a tanár úr: „Anynyit kérek, hogy próbálj meg őszintén felelni: Honnan tudsz ilyeneket magadtól? Péter: „Apám segített, ő csinált régebben weblapot, elmondta, hol találok hozzá a dolgokat. Az ételeket meg az internetről néztem és anyukámtól kérdeztem.” Világossá válik, hogy őt a szakácsmesterség is érdekli, elkészített bizonyos

ételeket, és részben ezeket fotózta. Tanár úr: „Azok nyertek a múlt század végén, akik az akkor új megmutatkozási formát, a weblapot használták.” Egy

diák, visszautalva a feladatra: „Az ételeknek melyik tantárgyhoz van köze?” Egyesek nevetnek. Valaki viccesen felel: „Hát az NaCl, az a só...” Megint nevetés. A tanár úr rámutat, hogy ez ténylegesen jó példa, „kémiai eset”. Például mert könnyű összekeverni az NaCl-t a KCl-lel; bár utóbbi a gyógyászatban is használják, túlzott mértékű bevitele halált is okozhat.

„Mennyit keres egy weblapszerkesztő, nézzük meg!” – ez a gyerekeket határozottan érdekli. A tanár úr az eletpalya.munka.hu oldalt hívja be. Weblapszerkesztő, webtechnikus: átlag 220 ezer, szakács: 120 ezer. A gyerekek ezekre mind reagálnak, figyelnek. (Egy elöl ülő diák közben halkán kérdezi a tanárt: az adatbázis-kezelő mennyit keres? Megnézik, megbeszélnek gyorsan, ketten.) Szó esik még arról is, mennyivel több ez az összeg egy nagy multi erős besztásában vagy épp egy neves balatoni ét-

terem szakácsaként. És persze a versenyről, elkerülhetetlennek tűnő módon, muszájból-ösztönzőleg: „Neked kell a legjobbnak lenned, hogy bekerülj, kivéve, ha te vagy valakinek a valakije”. A gyerekek kommentálnak, figyelnek, hülyéskednek.

További diákmunkákat nézünk: leggyorsabb autók, fiatalok szabadideje, a Csokonai Gimnázium története. Mindről esik pár szó, az utóbbiról hosszabban: a történet groteszk és izgalmas, egy időben nem volt épület, az átadásakor beletört a kulcs a zárba, a gyorsított építkezés folytan évekig beázott az épület. A diákok megigézve hallgatják. Aztán meghallgatunk egy mobiltelefonos kisinterjú egy konyhásnével. A riporter lány feltesz

néhány vezető kérdést, majd váratlanul elhangzik, hogy „Hogyan készül a becsinált leves?” Képek is készültek a konyhai dolgozókról. („Ezt még soha nem láttam” – kom-

mentálja egy diák az egyik arcot némiképp tárgyilagosan.) „Mire voltál kíváncsi leginkább?” – kérdezi a lányt a tanár úr. „Hogy mi az a becsinált leves. Mert furcsa a neve.” Tanár úr: „Előre kigondoltad a kérdéseket?” A lány: „Igen, úgy könnyebb volt.” A tanár úr erre fölveti a többiek felé: „Ha muszáj spontánnak lenni, ott mi lehet a nehézség?” Egy jelentkező lány válasza: „Nem lehet bármikor feltartani a konyhásokat, mert időhöz vannak kötve!” A tanár úr elfogadja, és elmeséli a saját esetét; a Budapest Rádió riportereként nem volt tudomása arról, hogy inkontinencia elleni szerek gyártójával beszélget – élő adásban volt kénytelen ezzel szembesülni. Virágnyelven mondja el, de nagyon jelentősegteljesen, hogy mi az az inkontinencia, idősekről, felnőtt-pelenkáról beszél. Előkerül egy mém-videó egy röhögőgörcstől szenvedő riporterről. A tanár úr saját

"Mennyit keres egy weblapszerkesztő, nézzük meg!"

esetéhez hasonlítja a szituációt. „Te is kerülhetsz olyan helyzetbe, hogy uralkodnod kell magadon” – teszi hozzá. A gyerekek erről beszélgetnek, együttmozdulnak a témákkal, elfogadó a hangulat. Egy újabb diákmunka: nagyon szép, ceruzarajzos logóterv a Csokonainak. Majd egy földrajzi témájú, gyönyörűen szerkesztett prezentációt látunk. Ekkor csöngetnek, mire többen rákezdnek: „Maradjunk itt, tök jól” Egy lány, talán még az előbb kivetített rajz hatására odaszól a padtársának: „Miért nem írtunk a kelta vallásról?” Egy másikuk az épp kivetített kép-szöveget nézve kérdezi a készítőt: „Hogy csináltad ezt?” A tanár úr nagyon szépen megköszöni annak, aki részt vett a Digitális Témahét programjában, és hozzáteszi: „Holnapra kérem az elmaradt munkákat.”

Németh Kálmán Általános Iskola, Fót

Bobus Zoltán igazgató készségesen bevezet az iskolába, az irodában többek közt – mint szinte mindenütt – az öregedő gépparkról beszélgetünk. A projekt, amire besurranhatok, a következő: a 7–8. osztályos diákokból álló informatika-szakkör tagjai saját délutáni foglalkozásuk keretében alsós gyerekek mellé társulnak, és segítőként a kicsikkel együtt tanulják-játsszák a grafikus programozást a *Code Studio*⁶ oldalán. Felmegyünk az emeleti, barátságos kis gép-

Egy fiú két kislánynak már magyaráz a sarokban. Hosszan instruál, miközben a kicsik kérdeznek.

amerre a madár arca van, arra van az előrelépés” – mondja egy felsős fiú

terembe. A szakkör vezetője, *Bagu Géza* matematika- és informatikatanár fogad minket. A nagyok már itt vannak, bekapcsolják a gépeket, és már érkeznek is a harmadikosok – egy osztály fele, körülbelül tíz gyerek, többnyire lányok. Eloszlanak a gépeknél – nagyjából tudják, hogy miért jöttek („játszani”). Egy szakkörös felsős fényképez.

A *Code Studio* 2. számú tanfolyamának 3. szintjén, a Labirintus-játékokén vagyunk, és sorozatokban gondolkodni tanulunk egy puzzle-elvű⁷ Angry Birds-játékkal. A nagyok többnyire a kicsik mögött vagy mellett állnak. Egy fiú két kislánynak már magyaráz a sarokban. Hosszan instruál, miközben a kicsik kérdeznek. „Én tudom!” – mondja hirtelen egyikük. Egyszer csak máshonnan: „Ne mondd mááá meeeeg!” – mondja egy nagynak egy kicsi. Az türelmesen reagál, befejezi a mondatot ugyan, de tényleg „nem mondja meg”. Az előbbi kis csoport tagjai a „sarki” géphelyen lényegében együtt játszanak. „Most eggyel nagyobb nehézség jön: fordulni is kell majd” – mondja a felsős fiú. Zaj van, de a gyerekeket senki sem csitítja (az *automatikus* csendre intés szerencsére kikopni látszik a gyakorlatból). „Amerre a madár arca van, arra van az előrelépés” – mondja egy felsős fiú. Aztán a hátam mögött két nyolcadikos fiú egymásnak: „Anyyira okos, elolvadok tőlük.” Egy másik

⁶ A Code Studio oldalán számos, minden regisztráció nélkül azonnal elérhető és játszható játékokat találunk, amelyek egytől-egyig a kódolni tudást és az algoritmikus gondolkodást hivatottak fejleszteni a gyerekek számára ismerős mesefigurák bevetésével, könnyen, gyorsan megoldható, szintezett feladatokkal. A játékok minden esetben képesek nemcsak grafikus, hanem szöveges programnyelven is megjeleníteni a kódokat (azaz a feladványok végigjátszott folyamatát). <https://studio.code.org/>

⁷ A puzzle-elvű játékokban rejtvények megoldásával tudnak a játékosok továbbhaladni.

nagyfiú mellettem épp rossz tanácsot ad, a lányok elhiszik, a madár nekimegy a falnak, nevetnek. A fiú félszeg kedvességgel: „bocsi”. A sarokban a nagyfiú széles karmozdulatokkal, a géptől elfordulva irányváltásokat „terveztet” a kislányokkal, elméletben (képzeletben). Jó nézni. Aztán „leprogramozzák”, amit megbeszéltek. A nagyok között egy lány van, ő rövid hibajelzésekkel instruál, nagyon keveset, csak figyel, hogy mit csinálnak, hagyja őket lassan gondolkodni, összeállítani a már hosszúra vált mozgássorokat.

Ekkor bejön egy csapat alsós kislány (az osztály másik fele), és teljesen megtelik a kis gépterem. Átalakulnak a csapatok, minden gépnél legalább ketten ülnek már. A tanár úr halkán odaszól egy szakkörösnek: „Saját csapatoddal is foglalkozz” – ő ugyanis belemelegedett egy spontán segítségkérés teljesítésébe. A tanár úr járkal a kicsik között, és rövid, segítő tanácsokat ad a grafikus felület működésének megértéséhez („Össze kell húzni a blokkokat.”) Észreveszem, hogy a kislányok közül többen is nemlineáris módon építkeznek: két mozgásblokkot összeraknak, félreteszik, aztán összeállítják a mozgássor elejét, majd hozzáhúzzák a lánc végéhez a félretett blokkegyüttest, és így futtatják le. A lányoknál itt ilyet nem láttam, ők minden esetben lineárisan építkeztek. Viszont ők már a hatodik szint játékaival játszanak, itt már lehetséges ciklusokban futtatni a mozgásokat (Egy ijedt kis zombival kell mozognunk a pályán.) „Ötöt kell beleírni” – mutatja a kezén egy kislány lelkesen. A felsős fiú a sarokban teljes baráti partnerségben cseveg, és folyamatos figyelemmel él a gyerekek felé. A legtöbben a kicsik játékát a hátuk mögül figyelik, és onnan segítenek, ha kell.

Váltás következik. A tanár úr megköszöni a gyerekeknek, hogy itt voltak, és röviden elmondja, hogy most a programozás alapjaival ismerkedtek meg, amit később majd együtt fognak tanulni. A kicsik elköszönnek, kiszaladnak. „Kezdjük úgy, hogy 5-6 lineáris, és utána a többi” – adja ki a nagyoknak. A szinte azonnal érkező újabb alsós csoportnak röviden elmondja:

„Tanulunk egy kis kódo-
lást”. Most kevesebben
vannak a kicsik, összesen
nyolcan. A sarokban
ülő nagyfiú a következő
párosát is szeretettel,
mosolyogva fogadja.
Elkezd magyarázni a
szabályt: „a madárkával
el kell jutni a malachoz”.
A kislány átveszi a szót:

„...és nem szabad nekimenni a falnak”. A fiú befejezi: „...és ezekkel a kódokkal kell megmondani, hogyan jusson el jól oda.” Most, hogy nincs tömeg, már három felsős segítő is leült a kicsik mellé, nem mögöttük áll (csak a szűk hely miatt álldogáltak). Egy felsős hang: „Most próbáljátok meg, ahogy gondoljátok, és figyeltek, de nem szólok bele.” A tanár közben elküld egy szakköröst, nézzen utána, hol vannak a többiek. „Rengeteg hely van még” – teszi hozzá. A sarokban a nagyfiú kitekert testtel, arccal a kicsik felé fordulva, de nekik háttal állva szinte modellezi, hogy „a madár háttal van, és akkor a jobb meg a bal így van”. A gyerekek figyelnek rá, értelmezik. Hamarosan megérkezik az alsós osztály másik fele, a fiú rögtön a mellette lévő gép előtt tömörül három kicsihez lép, és gyorsan, de nyugodtan magyarázni kezdi nekik a feladatot. Most öten vannak „a keze alatt”. A tanár úr odalép, hogy segítsen, a fiú nézi pár másodpercig, aztán így szól: „De én akarom...”. A tanár föl-emelkedik: „Akkor visszaadom”. (Később

a sarokban a nagyfiú
kitekert testtel, arccal a
kicsik felé fordulva, de
nekik háttal állva szinte
modellezi, hogy „a madár
háttal van, és akkor a jobb
meg a bal így van”

rákérdezek a jelenetre, és kiderül: ők apa és fia.) Innentől a felsős fiú tényleg megosztja a figyelmét a két csapat között.

Az egyik csoport megakad: hármat kéne lépni és utána balra fordulni a madárral, de csak egy lépést írtak eddig kódba; be kéne iktatni még kettőt. A kisfiú megfogja a rossz helyen lévő „balra fordulás” blokkot, segítője így szól: „Húzd félre” – de a kicsi a „kuka” felé húzza az elemet, mire segítője átmenet nélkül mondja: „... vagy ki is dobhatod, úgy is jó”. Természetes facilitálás zajlik: a tanár hagyja a nagyokat segíteni, a nagyok hagyják a kicsiket játszani, de figyelemmel követik őket, dicsérnek, és persze segítenek – ha kell. „Merre néz a madár? Arra fog menni!” – mondja egy felsős. A kislányok egyszerre: „Tudom!” Ezt megbeszélték. Egy kis csoportban a lányok nem értik a ciklus logikáját: egy három blokkos mozgást kéne

egy utasítással háromszor megismételni. Felsősi segítőtjük mutatja-magyarázza, mindannyiszor másképp, végül megérti a kislány. A fiú megdicséri, természetes örömmel. Egy kisfiú egy ideje egyedül építkezik egy gépnél, nem igényel segítséget – a nagyok néha odanéznek rá, nem zavarják. A kicsik több gépnél spontán munkamegosztást követnek: egyikük az egeret kezeli, másikuk instruálja őt.

Lassan másfél órája vagyunk itt, kifutottunk az időből, a kicsik mennek az

osztályukba, a nagyok sportfoglalkozásra. Én még gyorsan kikérdezem a segítők nevét: *Bagu Ádám, Fekete Bendegúz, Führer Fanni, Gyarmati Dániel, Molnár Attila, Tóth Norbert.*

BESZÉLGETÉS UJHELYINÉ SZEVERÉNYI IRMÁVAL ÉS HATODIKOS TANÍTVÁNYÁVAL

Heltai Gáspár Általános Iskola, Anyahajó stúdió

Ujhelyiné Szeverényi Irma, *a Zuglói Benedek Elek EGYMI utazó gyógypedagógusa, tapasztalt IKT-alkalmazó találkozónk előtt arra kért, hogy ha lehet, ne a foglalkozásukat látogassam meg, inkább utána beszéljünk.*

Épp zárják majd a témaheftet, és érzékeny – az örömpedagógia⁸ szempontjából kockázatos – munka folyik majd: a Sakkpalota program⁹ digitális adaptációjában az SNI, BTMN gyerekek maguk készítik majd online feladatokat. „Nagyon ott kell, hogy legyek

mellettük, és sokat kell segítenem, hogy ezt magukévá tegyék. Szinte egy méhmagzatban lévő kísérlet, amit igazán magánszférában tudok végigvinni” – írta a tanárnő. Nemcsak sikerült tehát, hanem szükséges is volt elkerülnünk a bemutatóóra-helyzetet – nem titoltan örültem is levelének. Végül hármas-

a tanár hagyja a nagyokat segíteni, a nagyok hagyják a kicsiket játszani, de figyelemmel követik őket, dicsérnek, és persze segítenek – ha kell

⁸ Ujhelyiné Szeverényi Irma kifejezése a Montessori- és Kokas-pedagógiába adaptált IKT-alkalmazással szervezett tanulási folyamatra.

⁹ A *Sakkpalota* egy képességfejlesztő oktatási program, amely *Polgár Judit* nevéhez fűződik, s amely a sakkjáték elemeit, szabályait, logikájának belső gazdagságát kihasználva és azokat transzformálva képes elősegíteni a dialektikus, stratégiai, ok-okozati, szekvenciális gondolkodás fejlődését. A programhoz részletesen kidolgozott tankönyvek, digitális tananyagok, segédanyagok és képzések tartoznak. Hasznosságáról a szövegben több szó is esik majd.

ban beszélgettünk a Magyarországi Montessori Egyesület bázisiskolájában berendezett Anyahajó Stúdióban. A kis szoba számítógépekkel és játékokkal teli, a falakon plakátok, rajzok, oklevelek, verses szorzótábla és megannyi alkalmazás neve, logója. A tanárnő tanítványa, a hatodikos Kovács Balázs van velünk, szinte mindenhez hozzászól, segít, kommentál, illusztrál.

Balázs: Nekem a *Learning Apps*¹⁰ meg a *Redmenta*¹¹ a kedvencem. Most a Digitális Témahéten redmentás voltam, abban kellett feladatokat csinálni a Polgár Judittal kapcsolatos Sakkpalota-programból. Azt, amit megcsinálunk, bármikor meg tudjuk oldani, és ezzel ismétlünk meg gyakorlunk.

Tanárnő: Nagy kísérlet volt ez: produktumot előállítani; ezt a szót mondtuk, hangsúlyoztuk a foglalkozásokon is. Ottthon részletesen kidolgoztam a foglalkozásokat, szimulálni és átélni próbálkoztam, behelyezkedni az egyes gyerekek énjébe, személyiségébe, egyéni fejlettségi szintjükhez igazodni. Aztán együtt megbeszéltük, hogy ki melyik csapatba kerüljön. Milyen csapatok is voltak?

Balázs: Volt *Minecraft*,¹² amiben megépítették a többiek a Sakkpalotát, volt *Redmenta*, *Learning Apps* és egy puzzlekészítő csapat.

Tanárnő: Mindezt online felületen.

Balázs: Matekból nem vagyok valami jó, és megbeszéltük a tanárommal, hogy nem olyan feladatokat csinállok, mint a többiek, hanem inkább sakkpalotás dolgokat. Órán is dolgozom a *Redmenta*-ban, *Learning Apps*-ben.

Tanárnő: Belépsz a lapra, Balázskám? Kezdjük az Anyahajóval.¹³

Balázs: (*miközben kattintgat*) – Ottthon megcsinálom a feladatokat, és utána órán megoldom, ugyanígy van a történelemnél meg a természet-

ismeretnél. *Mutatja a képernyőn:* Ez a mi Anyahajó Stúdióink, ide szokta beírni Irma néni a heti programot hétfőként. Ezen a héten a Digitális Témahéten vettünk részt, a *Sakkpalota* alkalmazás segítségével: *Mi a különbség a sakk és a matt között?* Van egy üzenőfalunk, csef falunk is.

Tanárnő: Ez is a *Learning Apps* egyik alkalmazása.

Balázs: Hogy nem jön valaki, vagy hogy valamit behozhat-e, ilyenek. *Olvassa:* „Kedves Irma néni, én ma nem jövök, mert beteg vagyok, puszi, Flóra.”

Tanárnő: Már tudják a gyerekek kezelni, de a fiatalabbak vagy az írni-olvasni kevésbé tudók még nem.

– *Ottthon kapnak a gyerekek segítséget?*

¹⁰ A *Learning Apps* egy magyarul elérhető, ún. tankockákkal operáló közösségi oktatófelület, ahol bárki szabadon készíthet és megoszthat különböző típusú feladatokat. Széles körben használatos oldal; tanárok által működtetett Facebook-csoportokban is egyre népszerűbbek a kiosztott, konkrét tantárgyi tartalmakhoz kapcsolódó, a diákokkal közösen használható vagy egyéni munkaként megoldható feladatok. Elérhetőség: <https://learningapps.org>

¹¹ A *Redmenta* egy magyar fejlesztésű, ingyenesen használható online feladatlap-készítő felület, amelyen fontos szempont az azonnali visszajelzés lehetősége is. Készítői, fejlesztői a közösségi oldalakon igyekeznek kapcsolatot tartani a közönségükkel. Elérhetőség: <http://redmenta.com>

¹² A *Minecraft* egy világszerte ismert és a gyerekek körében különösen kedvelt, az oktatásban is egyre népszerűbb komplex „világépítő” játékkalkalmazás. Az iskola világát tudatosan támogató verziója a *Minecraft Education Edition*, ahová érvényes iskolai email-címmel bárki regisztrálhat. Elérhetősége <https://minecraft.net> illetve <http://education.minecraft.net/>

¹³ Az Anyahajó Stúdió honlapja: <http://anyahajosegit.blogspot.hu>

Tanárnő: Erre jellemzően nem sok idő és energia jut az otthoni létben, mert annyi a feladat más irányban. A mi külön foglalkozásunk pedig nem az a kemény menet, ami ontja a tömémentelen sok feladatot, még a hétvégeken is. Külön csoda, ha otthon megnyílik az Anyahajó honlapja. Van gyerekek, aki szinte titokban nyitja ki.

Balázs: Itt vannak a Bloghajók.¹⁴ Itt tud belépni az egyes gyerek a blogjába. Ezt tettem be tegnapi. *(Sorolja.)* A Digitális Témahét jelvénye, és amit csináltam, egy Learning Apps-es feladat, ilyen igaz-hamis.

Tanárnő: Ez gyakorlatilag az e-portfóliójuk a gyerekeknek, mondhatni, fűzet gyanánt használjuk. Minden évben szeptembertől vezetik. „Kifényképezik” az adott feladat megoldását, és bejegyzésképpen feltöltik saját bloghajóikba.

Balázs: Kitöltjük a tesztet?

– *Én szívesen megnézem.*

Tanárnő: A *Redmenta* két magyar fejlesztője, *Bordás Ádám* és *Méző Bálint* nagyon készséges, a Facebook-oldalukon kapcsolatban vannak a felhasználókkal.

Balázs: *(közben betöltötte az oldalt)* Igaz-hamis kérdések vannak. *(Olvas:)* „Ha mattot kap a király, akkor elvesztette a játszmat.” Igaz. Vagy: „Az ellentámadással nem tudunk kimenekülni a sakkból.” Ez hamis.

Tanárnő: Megtanultuk, hogy háromféleképpen lehet kivédeni a sakkot, a három szó használatát is gyakoroltuk: ellentámadás, kimenekülés és...

Balázs: ...közbehúzás. *(Balázs ezután megmutatja, hogy a sakkbábuknak mi a jelük a Sakkpalotában, majd elmondja, hogy magának, sőt a kisöccsének is elkészítette otthon a segédeszközök – bábuk, tábla, pénzérmék, dominó, mandala – mását.*

Tanárnő: Balásznak nagyon aranyos matektanárnője van, a kegyelemkettést megkapta mindig. Ez egy kényszermegoldás, senki pedagógus nem örül neki – de a valódi célja ennek, hogy tanár és diák ne bántsa egymást. A Sakkpalota program egyes elemei felfoghatók diszkalkulia-terápiának is. Balázs egyébként igen önálló: megrendeltette anyukájával a képesség-

fejlesztő fűzetet is (idebent interaktív táblaszoftverben fut az anyaga).

(Balázs közben elindította a gépen az adott alkalmazást. Átnyergelünk arra.)

Tanárnő: *Balászhoz* Ne a babajátékot mutasd, valami komolyabbat! Itt is van: „Sötét bástyával adj sakkot.” *Játsszanak, megoldják. A tanárnő mosolyog:* Soha nem mentjük, hogy bármikor meg lehessen csinálni. Egyébként például az iránytévésztésen nagyon sokat tud segíteni a játékos gyakorlat.

– *Sok felnőttre is jellemző az iránytévésztés.*

Tanárnő: Ugye! Mégis sokszor oroszlánként kell küzdeni azért, hogy a pedagógiai gyakorlatban végre a pozitívumokra és az erősségekre támaszkodhassunk az értékelésnél. Főleg *Gyarmathy Éva* írásait szoktam emlegetni. Az SNI TST-nek¹⁵ is ez az egyik lényegi mondanivalója. A tantervi

¹⁴ A *Bloghajók* részleg a gyerekek által fenntartott blogokat összesíti.

¹⁵ A Tehetségműhely Közhasznú Alapítvány által fenntartott Sajátos Nevelési Igényű Tehetségeket Segítő Tanács, melynek Ujhelyiné Szeverényi Irma is tagja.

követelményeknél, az osztályozásnál nem tud érvényesülni ez a törekvés.

Ismét sakkozunk egy kicsit.

Balázs: Ez a matt, ezt igazából nem annyira tudom. *A tanárnővel megbeszélük.*

Tanárnő: Polgár Judit szokta hangsúlyozni, hogy „nem sakkot, hanem sakkal tanítunk”. A sakk alapképességeket fejleszt. Van Juditnak egy nagyon jó sorozata *Sakkbolygó* címmel az M4-en. Úgy kezdődik a foglalkozásunk is, hogy megnézünk egy *Sakkbolygó*-epizódot. Polgár Judit három percben szokta elmondani a fő tanulnivalót egy interaktív tábla előtt néhány óvodásnak vagy elsősnek, mi pedig ehhez igazodunk. (Követni kell, mert a mediaklikk.hu-ról egy idő után eltűnik a műsor felvétele. Jó volna letölthetővé tenni, hogy bárkikor használhassuk.) Egyébként a netes megosztás jogilag nehézkes, így általában én magam állítom fel a sok állást otthon, a sakkokat, mattokat – aztán lefotózom. *Egy szobapadlóra helyezett sakktabláról készült fotókat nézünk.* Így „véletlenül” a gyerekeknek is sokkal konkrétabbá, emberközelibbé váltak a helyzetek. A Digitális Témahét összes feladatához készítettem fényképeket.

– *Ki készíti a képeket, videókat, amiken te is rajta vagy?*

Tanárnő: *(nevet)* Ollé János¹⁶ egyszer azt mondta: „Érdemes volna Irmától megkérdezni, hogy csinálja ezeket a kisfilmeket?” Szóval: folyamatosan be van kapcsolva a videofelvétel, én meg hajnalban leülök

a gép elé, és a „kozmosz” pillanatok elmentem a videóból.

Balázs: Irma néni este 6 és 7 között már elalszik, és éjjel már 1-kor fent van, készíti a feladatokat. Én már 5 óra után bármikor írhatok neki, és beszélgetünk. Szoktam is.

Tanárnő: *Hangouts-on.*¹⁷ „Szia, mit csinálsz?”. *Nevet.* És rendel: mit hozzak, mit ne. De tényleg nagy segítség.

Balázs: Kollégák vagyunk.

Tanárnő: Az Így Tanulunk Mi! *Digitális innovációk a köznevelésben* című konferencián¹⁸ bemutatkozó diák-projektként mi is jelen voltunk. Balázs is, persze. Egyszer csak fogta a videokamerát, állványt, hogy ő körbejár. Hát menj, Balázskám – mondtam –, remélem, visszaérsz épségben. Viszsaéért; az örömpedagógia szakmai blogon fent van az a kis riportfilm, amit készített.¹⁹ Balázsnak nagyon sok videója van még fiókban. *Nevet.* Nem győzöm vágni.

Belenézünk a Millenárison készült videóba, tényleg magabiztos, kedves, bár néha nehezen hallani a beszédet a háttérzajtól. De például elhangzik benne az, hogy „ilyen kis országos konferencia”, és Balázs egy pillanatra a VIP-részlegbe is betéved véletlenül.

Balázs: Később, mikor még mindenki ebédelt rajtam kívül a Millenárison, jött egy matektanár, akinek bemutattam egyedül az Anyahajó Stúdiót, az alkalmazásokat, amivel dolgozunk.

Tanárnő: Elképesztően sok fejlesztési lehetőség van az egyes projektekben.

¹⁶ Az ELTE PPK és az Eszterházy Károly Egyetem oktatója, az e-learning és a tudatos digitális térhasználat egyik zászlóvivője.

¹⁷ A *Hangouts* a Google csevegőszolgáltatása, amely bármely Google-fiókból elérhető, és lehetőséget ad írott szöveges üzenetek váltására, illetve telefonos vagy videóhívásokra.

¹⁸ Az OFI 2015. október 20-án és 21-én, partnerekkel karöltve megrendezett konferenciája és szakkiállítása. A Nemzeti Köznevelési Portál elindítása is itt történt. Egyes eseményeiről beszámoltunk 2016/ 3–4. számunkban, a 137–142. oldalakon.

¹⁹ <http://szevirma.blogspot.hu/2015/11/igy-tanulunk-mi-avagy-videomorzsak.html> vagy https://www.youtube.com/watch?v=GlnC0_QaUQA

A programtérkép nézegetése is ilyen. Egyszerűen jobban esik ez a „módszer” mindenkinek, mint az, ha idejönnek a gyerekek már eleve fáradtan, tollal-ceruzával körmölteni, gépiesen végezni a központi fejlesztési feladatokat.

Balázs: *mutat és hosszasan olvas egy falon függő verses szorzótáblát.* A Klaudiának²⁰ ötödikben nem igazán ment a szorzótábla, idén került ide, ugye? *A tanárnő bólogat.* És amikor ez a vers bejött, onnantól kezdve minden órán elmond többet, és most már szinte tudja.

Tanárnő: A Stúdió lényegében egy Montessori-szemléletű, IKT-val gazdagított előkészített tanulási környezet.

Közben Balázs előbozza a fél eszközkínálatot, mintegy a következő mondat illusztrációjaként.

Én, ahogy mondják, megkínálom a gyerekeket. Nem tudom előre, hogy ki fog tányért pörgetni, kinek fog megtetszeni a verses szorzótábla. Ha csak egy gyermeknek megtetszik valamelyik játék – már megérte. Egyre több hasznos eszközöm van, amelyeket már utazó gyógypedagógusként nem tudok magammal vinni az egyes intézményekbe. Sokáig cipekedtem én is, mint a kollégáim. Végül már szükségesnek láttam kérni az EGYMI-től: engedélyezzék, hogy egy helyre verjem föl a sátram, így a nyugdíj előtt két évvel – én pedig vállalom a maximális gyermeklétszámot. Így alakíthattam ki itt az Anyahajó Stúdiót, remélve, hogy a formula működőképessé válik, átveszi majd valaki és fejleszti tovább.

Balázs: Két dolgot mondanék. Az egyik, hogy év elején és év végén a szegedi *eDia*tól kérünk anyanyelv, matek és kör-

nyezet felmérőt. És azokat meg kell csinálni év elején meg év végén. Most egy nagy projektet zártunk le – ismétlem Irma néni szavait, mert 1 órával ezelőtt ő is elmondta ezt. *Mosolyog.* A másik, hogy viszont a jövő héten egy játékos hét lesz, merthogy nagyon sokat dolgoztunk most az elmúlt hónapokban. És utána kezdődik az *eDia*-tesztek kitöltése.

Tanárnő: Az *eDia*²¹

egy elektronikus mérőrendszer. *Molnár Gyöngyvér*, a Szegedi Tudományegyetem tanára és kollégái gondozzák. Akkor szemeltem ki, amikor még sem a *Redmentát* nem ismertem, sem a

LearningApps-et, viszont láttam, hogy mit szenvednek a gyerekek, amikor egy halom papírra kell év végén a tesztek megírni. Kértem és kaptam Molnár Gyöngyvértől differenciált, könnyített feladatsorokat az SNI-s gyerekek számára. Még segítem őket a megoldásban, de arra törekszünk, hogy önállóan is képesek legyenek erre. S van, aki már így dolgozik.

Okleveleket, emléklapokat, plakátokat nézünk egy ideig, tele van velük minden fal.

Balázs: Most már Irma néni rengeteget beszélt, úgyhogy most három dolgot én fogok mondani. Volt ez az *eDia*, és még az volt a másik vágya Irma nénié, hogy ne csak ülünk a gép előtt, hanem hogy mozogjunk. Erre Irma néni vett nekünk egy tányérpörgetőt meg zsonglórldabákat. *Mutatja.*

Tanárnő: Mert Irma néni elment Gyarmathy Éva képzésére, és ott volt egy ilyen kurzus.

Balázs: Ha nem baj, meg is mutatom. Videón is megvan, milyen jól megy.

²⁰ A nevet megváltoztattuk. (A Szerk.)

²¹ A tesztek itt találhatóak: <http://edia.hu/ok/>

jobban esik ez a „módszer” mindenkinek, mint az, ha idejönnek a gyerekek már eleve fáradtan, tollal-ceruzával körmölteni

Tanárnő: Éva azzal fogadott a Sakkpalota-fesztiválon, hogy „Hát ez a Balázs!” – pedig még nem találkoztak. *Balázs* pörgetni próbálja a tányért, miközben magyarázza a gyakorlás módszerét. *A tanárnő is beáll.*

Tanárnő: Előbb Irma néni mindent megtanul otthon, hogy ne kelljen nagyon szegyenkeznie itt... De az se baj, ha leesik, mert akkor a gyerekek, látva próbálkozásaimat, nem csüggednek.

Balázs: *nem jár sikerrel, mindig leesik a tányérja.* – Hát én ezt elfelejtettem. *Mosolyog.*

Tanárnő: Nem baj, Balázskám, de hogy felejtetted el, nem, nem... Halóóó! *Mert Balázsnak most sikerül: fent marad a pálcán és pörög a tányér. Én is lelkendezem.*

Tanárnő: Ezekre a játékokra sem mindenki volt vevő, de a gyerekek fele legalább. A használatuk jól rámutat az egyik modern gyengeségünkre; például hogy nemhogy három, hanem még egy zsonglőr labdával is nehezen megy a feldobás és elkapás. Komoly koordinációs problémái vannak a gyerekeknek.

Balázs: *a tanárnő emléktárgyait hozza elő a Microsoft Innovative Educator Expert*

konferenciáról. – Irma néni nagyon ügyes, ez is azt mutatja.

Tanárnő: Köszönöm, Balázskám. *Hozzám fordulva.* Ugye milyen jó alanyt választottam?

Nevet, és megkínál a saksütiből, amit a Digitális Témahét zárónapjára készített a csapatnak. Aztán kimegy, hogy behívja egy percre az iskola vezetőit. Balázs addig kikérdez:

milyen cikk lesz ebből, milyen újságban. Mindent elmondok neki. „Majd el tudod küldeni e-mailben?” Abban maradunk, hogy Irma néninek küldöm, de mindketten elolvashatják, megbeszélhetik. Balázs azért megadja az email-címét, én elteszem, természetesen jelzek majd neki a küldeményről. Megérkezik Földesné Fábrián Csilla igazgató és Czető Mónika igazgatóhelyettes, a tanárnő munkájának támogatói, nekik is elmondok mindent, amit csak tudok. Búcsúzóul Szeverényi Irma megajándékoz még egy kis sütivel. Már otthon vagyok, amikor jön a hír, hogy az általa vezetett „Mi a különbség a sakk és a matt között?” projektért a Zuglói Benedek Elek Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény különdíjat kapott a Digitális Témahét zsűrijétől.²²

²² A projekt hivatalos bemutatója itt található: http://szevirma.blogspot.hu/2016/04/digitalis-temahet-2016-aprilis-4-8_12.html



A Kárpátok gerincén – 1000 méteres magasság környékén. Napsütéses időnk volt ugyan, de a szélnek köszönhetően egy percig sem volt melegünk

MARKOVITS JUDIT

„A mi Menyusunk”

Beszédhiba és mesterré válás

Egy szakmunkásképző iskola igazgatóhelyettese voltam akkoriban, és pótfelvételt hirdettünk azok számára, akik idő előtt kihullottak volna az iskolarendszerből. Abban bízunk, többen is meggondolják magukat a nyáron, és inkább a szakmaszerzés mellett döntenek. (Természetesen belekalkuláltuk az ebben az iskolatípusban oly jelentős mértékű év közbeni lemorzsolódást, vagy az átjelentkezést, amit egy kicsit magasabb létszám indításával igyekeztünk kompenzálni.)

Tíz fiú jött el intézményünkbe azon a napon. Mindegyikük megemlítette nyári tapasztalatait, amikor segédként dolgoztak, és a munka közben hamar rájöttek, jobb mesternek lenni, mint culágernek. E jelentkezők egyike volt Menyus.

Akkorra őt már két gimnáziumból is eltanácsolták. Meglehető lehet, de nem magatartási problémák, vagy egyéb okok, hanem beszédhibája miatt. Erre az apja egész nyárra elküldte inasnak egy asztalosmester mellé. Azzal bocsátotta útjára: „Ott majd megtudod, mit jelent a kétkezi munka!” A főorvos édesapa elrettentésnek szánta a dolgot, hátha a két hónap alatt megjön a gyerek esze. Közben elintézte fia felvételét egy harmadik gimnáziumba. A nyári gyakorlat Menyus számára világossá tette, a képességei alapján jobban teszi, ha valami-

lyen szakmát tanul. Soha jobb „büntetést” nem találhatott volna ki számára az apja, mint az inaskodást egy kiváló asztalosnál. Ott a fiú úgy megszerette az asztalosmunkát, hogy apja nagyívű tervei ellenére inkább hozzánk jött el a pótfelvételeire.

Menyus az édesanyjával érkezett. Addig semmi furcsát nem észleltünk, amíg őszinte érdeklődését, szakmai rátermettségét kellett bemutatnia. Miközben sorra

a kezébe vette a szerszámokat, egy-egy szóval elmondta, melyiket mire, mikor, hogyan használhatja az ember. A bizottság tagjaival éreztük, ebből a gyerekből jó asztalos válik majd, ha igyekszik.

Csakhogy amikor a fiútól bővebb indoklást is kértünk a szakma iránti vonzalmáról, dadogni kezdett. Édesanyja a védelmébe vette a fiát, és elcsukló hangon próbálta tudunkra adni az okokat. A családban dúló napi harcokra utalt, az apa erősen kontrolláló viselkedésére, túlzott elvárásaira, elégedetlenségére a fiával kapcsolatban, s ennek mindenféle megnyilvánulásaira. Később megértettem, *először* szálltak szembe az apa akaratával, amikor jelentkeztek hozzánk. Az anya szerint ez az utolsó esély a fia lelki talpra állítására, hogy az apa belássa, ő is viheti valamire.

(Menyus már kisiskolás kora óta dadogott. Pedagógiai anyagából – a logó-

soha jobb „büntetést” nem találhatott volna ki számára az apja, mint az inaskodást egy kiváló asztalosnál

pédus-pszichológus véleményét olvasva – kiderült, úgynevezett traumás dadogás az övé, amit a környezete úgy tud enyhíteni, ha egyenrangúként kezeli, teret enged személyes kibontakozásának. Elfogadó, nem elvárásokkal ostromló iskolai közegben enyhülhet a gyerek szorongása, és kíséző tünete – a dadogás – is csökkenhet. Mely egyes szavak esetében már olyan súlyossá vált, hogy erősen görcsbe rándult az egész teste, néhány másodpercre szinte megfeszült, mint egy íj.)

A szakoktató kollégákkal döntésre félrevonultunk. Az idősebb szak, Feri, kínjában vakargatta a feje búbját, mondván, kár ezért a gyerekért. Pedig olyan szép bemutatkozó munkákat hozott. Ráadásul még az asztalost is személyesen ismerte, akinél ez a gyerek a nyáron dolgozott. Annak idején nála tette le a mestervizsgát. Zoli, a fiatalabb kollégám szintén csak hümmögött a bajusza alatt. Nála még nem volt dadogós tanuló. Mi lehet egy ilyen fiúval a fűrészgépnél, a fűrőgépnél, a marógépnél, az esztergánál? Hiába van arany keze, ha egyik pillanatról a másikra görcsbe rándulva valamelyik gép megsebesítheti. „Nem is értem, miként kaphatott egy ilyen gyerek erre a szakmára alkalmasságot megállapító orvosi igazolást! Mit kezdjek én azzal, amit a pszichológus tanácsolt? Életünk másból sem áll, mint elvárások teljesítéséből: előírt tervek és határidők betartásából, szerződés szerinti minőség teljesítéséből, az anyagmennyiség helyes kiszámításából, különben egyre nagyobb veszteséget termel a műhely.”

Kétségei felsorolása után ő *nemmel* szavazott, így kettőnkre maradt a döntés. Tapasztaltam, hogy a fiúk ebben a harmadik dackorszakukban szinte egyik napról a másikra képesek nagyot változni, ha kellő lelki impulzust kapnak hozzá: jó időben, jó

helyen, jó embertől. Mindeközben az ajtó üvegén át láttuk Menyus arcán az elszánt-ságát, anyja iránti mély együttérzését és szégyenét, amiért miatta ebbe a helyzetbe került. Kérdőn néztem idősebb szakoktató kollégámra. Fiús apaként zavartan húzkodta szakállát, kezében forgatta a pipáját, hümmögött néhányat, végül csak kibökte:

„Próbáljuk meg, felvállalom! De géphez nem engedem mindaddig, amíg nem csökken a görcsössége!”

Ekképpen lett Menyusból sajátos nevelést igénylő tanuló, ahogy ma mondanánk.

kérdőn néztem idősebb szakoktató kollégámra

Persze, nem ő volt az egyetlen a százhuszonöt fiúból, aki valamilyen

problémával küzdött. A legtöbbjük figyelemzavaros, alkalmazkodási és ennek következtében magatartási zavarokkal, fokozott szorongási tünetekkel, indulatkezelési zavarral vagy empátiahiánnyal érkezett, hogy csak a legtipikusabbakat említsem. (Szerintem, ma is ezek a leggyakoribb zavarok, melyek egyre korábban, már kisiskolás kortól jelentkeznek a gyerekeknél.) Akkoriban a nagy hagyományú szakközépiskolákból igyekeztek „kiszórni” az ilyen fiatalokat, mondván, ők oktatnak és „nem érnek rá” az időt-energiát rabló nevelésre.

Tantestületi beszélgetéseink során egyszer az is szóba került, hogy az ősi népeknél, sőt, a ma élő törzsi kultúrákban is alig fordul elő dadogás. (Az antropológusok szerint ez két okra vezethető vissza. Egyrészt a gyerekek nincsenek teljesítményre kényszerítve, ezért bizonyára örömtelibek korai nevelődésük napjai, másrészt szocializálódásukban sokkal nagyobb hangsúlyt fektetnek a jó kapcsolattartás képességére, a realitástudat kialakítására, a megfelelő önismeret elsajátítására, az etikus gondolkodásra, mint a modern civilizációkban. Az egyén megítélésénél és a

közösségi hierarchiába sorolásakor nem a javak felhalmozása a mérték, hanem a közösségben betöltött szerepe, hasznosítható képességei, tettei, tapasztalatai.) Tartalmas és oldott hangulatú volt minden ülésünk, rendszerint pozitív élményekkel gazdagodva mentünk dolgunkra. Fokozatosan érzékenyítettük a pedagógia irányába a gyakorlatlanokat, miközben „mellékhatásként” segítettük egymás szülővé válásának a folyamatát is, mert nevelőtestületünk a harmincas-negyvenes korosztályhoz tartozott. Akadt olyan szakoktató kolléga, akinek gyökeresen megváltozott a viszonya a saját gyerekeivel. Következésképpen javult nálunk a család légköre, mint erről az évzáró ünnepély után, az illető kolléga feleségétől egy beszélgetés során szereztem tudomást. Ezért is örült férje új munkahelyének, pedig korábbi fizetésének nálunk csak a felét kaphatta. Természe-

sen akadt olyan mester is, akinek elege lett a sok „pimasz kölökből”, meg a rendszeres belső „fejtágításból”, és elhagyott bennünket. De nem mondhattunk le ezekről az alkalmakról, mert mindannyian éreztük, az így elérhető *egységes szemléleten* múlik a képzés sikere, közös munkánk eredménye.

Folyamatosan arra biztattam a szakoktató kollégáimat, ültessék el a fiainkban azt a gondolatot, hogy boldogulásuk elsősorban rajtuk múlik, ezért fontos, hogy már itt az iskolában szerezzék meg hozzá a kellő kompetenciákat.

Már a felvételénél eldöntöttük, Menyus a legtapasztaltabb, s egyben a legnagyobb tekintéllyel rendelkező oktatóhoz kerül. Űgyes kezű a fiú, mindent elsőre megért és gondosan old meg, ezt hamar felismerte a mestere is, akire az volt a jellemző, hogy

elvárásait a tanítványai egyéni képességeihez mérte, és kis lépésekkel haladt a tananyaggal. Elnéző volt a hibázókkal, de mennydörgött a lusta, sumákoló, pazarló, munkakerülő kamaszokra. Zengett tőle ilyenkor az egész épület, annyira, hogy a legények még a szomszédos műhelyekben is serényebbre fogták. A nap elején a lényeg pontokba szedve elmondta és felírta a táblára, a fogásokat gondosan bemutatta, majd visszakérdezte az anyagot. Lerajzoltatta a műveletek sorát, időtervét, anyag- és eszközigényét, becsempészve néha egy kis „csalafintaságot” a balesetek megelőzése érdekében, amit a srácoknak maguktól

zengett tőle ilyenkor az egész épület, annyira, hogy a legények még a szomszédos műhelyekben is serényebbre fogták

észre kellett venni. Így ellenőrizte a figyelem intenzitását. A „kevesebb több” elve alapján sohasem terhelte agyon a fiúkat, ezért mindig kétféle nehézségi fokú munkadarab elkészítése közül lehetett választani, a döntést rájuk bízta,

fejlesztendő a felelősségtudatukat.

Amikor Menyus a megadott idő előtt elkészült a feladattal, hagyta még egy kicsit „cifrázni” a munkadarabját, akár játszani vele, élvezettel kipróbálni. A fiú hamar olyan tekintélyt szerzett kreativitásával a többiek előtt, hogy örömmel fogadták felajánlott ötleteit a munka ésszerűsítésére, vagy éppen a segítségét. A mester jobb kezévé vált, pótkulcsot kapott tőle a műhelyhez (kulcsember lett!), és – engedélyünkkel – egyedül ő mehetett be az elsős tanulók közül a raktárba, ha hirtelen valamire szükség volt. Láncsal az övére rögzítve büszkén viselte a kulcsokat. Ezt a felelősi tisztét évekig ellátta. Mindezekkel teret engedünk a személyes kibontakozására, valamint erősítettük az önbecsülését.

Intézményünkben a sok „diszes” gyerek miatt eredményesebbnek bizonyult a szó-

beli vagy rajzolás útján történő számonkérés, de Menyus esetében ennél is differenciáltabb módot alkalmaztunk. Napközben sajátos testbeszéddel kommunikáltunk vele, hogy még véletlenül se hozzuk kellemtelen helyzetbe a dadogása miatt. Idővel észrevettem, hogy más műhelybeliek is átvették ezt a módszert, vagyis munka közben lehetőleg kerüljük a beszélgetését. Ennél fogva ritkábban lépett fel nála a görcsös állapot. Óráimon ügyeltem arra, ne kelljen a számokat felolvasnia, elég volt csak rámutatnia a mért értékre. (Ahogy általában az egy-két éves kislányok szokták, akik az agyi idegkapcsolatok kiépülésének sajátosságai miatt – a lányokhoz képest – később kezdenek beszélni, ezért anyjukkal sokáig csak mutogatva társalognak.)

Intézményünkben akkor már eljutottunk oda, hogy a szakmai vizsgák értékelésében részt vehettek a diákok is. Évfolyamonként három diákot jelölhettek maguk közül a bíráló bizottságba. Mikor Menyust is megválasztották vizsgabizottsági tagnak a felnőttek mellé, meg sem lepődtem. Az iskolagyűlésen erről a szavazás titkosan, illő komolysággal zajlott. Menyus beszédzavara ellenére egyre nagyobb szerepet kapott az iskolában. Életében először *fontosnak érezhette magát*, személye szinte közkívánatra „intézményszerű”. Ettől fogva úgy emlegettünk egymás közt: „a mi Menyusunk”.

Már első év végétől ifjúsági tagként működött a bizottságban, aminek mindenkori feladata a másik műhely munkáinak értékelése volt. Tanulmányai végéig megújította a közösség ezt a megbízatását.

Menyust másodmagával minden évben elküldtük valamilyen szakmai versenyre, ahonnan mindig jó helyezéssel tértek vissza. Rendre a szóbeli szereplés miatt von-

tak le pontokat, és csúsztak le a dobogós helyezésről. Máig nem értem, miért kell egy tökéletes munkadarabot megmagyarázni, mikor az a zsűri szeme láttára készült? Másképpen: miért várták el egy középszintű szakmai versenyen a magas fokú *mozgásos-szakmai intelligencián* túl még a választékos verbális kifejtést is a gyerekektől? (Már akkor megemlítettem ezt a hibát a szervezőknek, mert ezzel csak gyengítették a részt vevő fiatalok önbizalmát.)

A közös munkavégzés során csapattá kovácsolódtak Feri fiai. Idővel oldódni látszott Menyusunk dadogása is. A mester türelemmel kivárta mindenki hozzászólását, ezért Menyussal is hasonlóan viselkedtek a többiek. Amikor Feri mester valakinél azt érezte, hogy éppen nincs formában, mert esetleg fáradt a hétfégi munka vagy disz-

kózas következtében, inkább hagyta félrevonulni, elgondolkodni, pihenni, egy kicsit összeszedni magát. „Nem szabad olyat a gép mellé állítani, aki a szívét, az eszét, vagy pláne, ha mindkettőt otthon hagyta. Nekem százszázalékos tanulóra van szükségem!” – mondogatta.

Egyszer Menyust is azon kaptam, hogy munkaidőben a padlásfeljáró lépcsőjén ücsörög. Szólnom se kellett hozzá, láttam rajta, lelkében komoly érzelmek kavarnak. Szerelmes volt. Már erről is tudott beszélni. Ilyen maradt mindvégig a kapcsolatunk.

Mire befejezte a szakmunkásképzőt, a szülei elváltak. Még húszéves sem volt. Édesanyja végre visszamehetett dolgozni, amit addig a férje megtiltott. (Arra hivatkozva, hogy inkább a „hülye gyereket” és a családot lássa el.)

hogy a szakmai vizsgák értékelésében részt vehettek a diákok is

Menyus szerint onnan indult el lakberendezői karrierje, hogy apja mindent elvitt a lakásból, csak két ágyat hagyott meg. Megérezte egy új élet lehetőségét. Kezdetben a lomtalanítások idején járta az utcákat, és amiben fantáziát és hasznosítható anyagot talált, felpakolta egy kétkerekűre és begyűjtötte.

Hálával és szeretettel gondolt Feri mesterre is, akinek a segítségével – néhány hónap álláskeresés után – sikerült elhelyezkednie egy belvárosi műhelyben. Ott a szabadidejében a lomokból készítette el saját lakásuk berendezését. Mindenki megcsodálta, aki náluk járt, és közülük kerültek ki első megrendelői is. Kinek polcot épített a kamrába, másnak a régi bútort varázsolta szinte újjá. Soha egyetlen munkát sem utasított el, legfeljebb hosszabb ideig törte a fejét a megoldáson. Annyira fellendítette munkahelye forgalmát, hogy idővel tulajdonostárrá lépett elő. Ügyesen alkalmazkodtak a megrendelői igényekhez, rájöttek, ma az egyszerűen kezelhető és méretre szabott, könnyű bútorokat keresik. Különösen a kisebb lakásokban számít minden négyzetcentiméter, ezért érdemes méretre beépíttetni a fürdőszobát, a konyhát vagy az előszobát. Nemrég felújították a műhelyüket, korszerűbb gépeket vettek.

Menyus szerint onnan indult el lakberendezői karrierje, hogy apja mindent elvitt a lakásból, csak két ágyat hagyott meg

Egy évvel előre lekötött munkáik vannak. Felváltva intézik az anyagbeszerzést, szervezést, szállítást és a kivitelezést.

Régi álma egy felsőfokú lakberendezői iskola elvégzése volt, ami végre az idén teljesült. Ma is a régi lakásban lakik, az elsőként készített bútorok között, már családos, ikergyermekei vannak, édesanyja is velük él.

Mindezt azért mesélhetem el, mert konyhafelújításba fogtam, s ismerőseim őt ajánlották, hogy érdemes akár hónapokat is várni rá, mert olyan szé-

pen, megbízhatóan dolgozik. Húsz év telt el, mióta először találkoztunk.

Örömmel vette, hogy segíték neki: adogattam fel a csavarhúzó, a kalapácsot, a kivető pántokat, az alátéteket, a fúrógépet, amit éppen kért a létra tetejéről. Közben beszélgetünk, félszavakkal és sűrű fejbólintásokkal, ahogy annak idején már egymás közt megszoktuk.

Lassan, nyugodtan, megfontoltan beszélt. Csupán egy alkalommal éreztem nála, hogy egy szónak ismételten nekifutott, de már görcsösség nélkül. Megakadását alig lehetett észrevenni.





BÁLINT ANNA

Vigyázó szemünket Jules Ferry országára...?

Francia közoktatási gondok

KITEKINTÉS

Néhány héttel a 2016-os tanévnnyitó után került nyilvánosságra a 2014-ben felállított Oktatási rendszer működését értékelő nemzeti tanács (Cnesco, azaz Conseil national de l'évaluation du système scolaire) által készített nagyobb horderejű, „holisztikus” felmérés,¹ mely világossá tette, hogy a francia oktatási rendszer, minden decentralizációs törekvése ellenére, zsákutcába került (Cnesco, 2016). Legalábbis ami az egyik legérzékenyebb pontját, a társadalmi egyenlőtlenséget illeti.² Ahogy arról korábban már *Bajomi Iván* (2015) is értekezett eme folyóirat hasábjain, a francia oktatási rendszer képtelen jó választ adni számos, a változásban lévő világ támasztotta kihívásra. Az idei franciaországi felmérés eredményei nagy visszhangot keltettek úgy a közéletben, mint a szakmai nyilvánosságban. Ezekből az olykor indulatos visszajelzésekből szemezgetünk a következőkben.

a francia oktatási rendszer,
minden decentralizációs
törekvése ellenére,
zsákutcába került

A „társadalmi és migrációs egyenlőtlenséget” vizsgáló tanulmány hatását felerősítette a jövőre esedékes parlamenti választás, másrészt az elmúlt időben megszorodó terrortámadások keltette társadalmi pánik. A tét nem más, mint hogy képes-e a francia iskola integrálni a bevándorlókat – túllépve rigiditásán, csökkentve a diszkriminációt, biztosítva az esélyegyenlőséget.³

„Sokkot okozott a Cnesco tanulmánya. Tabuk nélkül válaszol a társadalmunk és országunk jövője szempontjából

égető kérdésre: miért és hogyan lehetséges, hogy az OECD-országok közül a francia iskolában manifesztálódik a legtöbb egyenlőtlenség?” – írja a *Le Monde* (*Mons és Felouzis*, 2016). Marie Duru-Bellat szociológus az iskolai bukással kapcsolatos kontraproduktív francia mentalitást állítja pellengérré. Szerinte a francia tanárok (koreai, vagy japán kollégáikkal ellentétben)

¹ Holisztikus szemléleten értelmezésem szerint egyfelől a kutatásban résztvevők szakmai hátterének diverzitását, másfelől a téma alapos körülfárását értik, mivel a vizsgálat részeként közzétett tanulmányok egyaránt foglalkoznak az érintett gyerekek családi hátterének analógiáival, az őket érintő sztereotípiákkal, vagy épp különböző tantárgyak „egyenlőtlenség-faktoraival”.

² A szakmai testület ezzel egyidejűleg számos további oktatási tematikájú felmérést végzett és végez el, 2016 novemberében például a pedagóguspálya attraktivitásával kapcsolatban publikálják eredményeiket.

³ A francia iskola további fájdalmas problémái: az iskolák nem teljesítenek kielégítően a PISA-teszten, nagy a lemorzsolódás, pontosabban rendkívül magas a végzettség és érettségi nélküli iskolaelhagyók száma. Ráadásul a mutatók szerint hatalmas és kiegyenlíthetlen a különbség az ország különböző régióinak iskolái között.

mélyseges „fatalizmust” tanúsítva bélyegzik meg a rosszabbul teljesítőket. A buktatás az iskolai egyenlőtlenség elsődleges forrása, a tanár a tanulói teljesítményen túl képtelen más tényezőket figyelembe venni (*Un rapport souligne les inégalités*, 2016).

Az örök rendszerkritikus Libération az iskolai egyenlőtlenség társadalmi beágyazódására hívja fel a figyelmet (*Piquemal*, 2016). Már cikkének címe is kellően hatásos: *Pourquoi l'éducation prioritaire ne fonctionne pas?* azaz: „Miért

buktak meg a kiemelt iskolák?” Még egy piacképes végzettség sem feltétlenül válik a társadalmi mobilitás biztosítékává – mondja a szerző –, hiszen aki hátrányos helyzetű, az ugyanolyan típusú érettségi bizonyítvánnyal vagy oklevéllel is nehezebben érvényesül, mint jobb sorsú társa. A cikk arra hívja fel a figyelmet, hogy Franciaországban az élet számtalan színterén tapasztalhatók szelekciós hatások, melyek ellen fel kellene lépni.

Szinte minden sajtóorgánum szóvá teszi, hogy miközben az országban belül egyre mélyül a szakadék a társadalom különböző rétegei között, addig a környező, uniós tagállamokban (legelső sorban Németországban) az oktatásügy képes ebben a kérdésben tényleges szerepet vállalni: megfordítani vagy legalábbis megállítani ezt a folyamatot.

SOKAT ÍGÉR?

Figyelemreméltó a rendkívül fiatal, agilis, marokkói származású oktatási miniszter, *Najat Vallaud-Belkacem* témához fűződő kommunikációja (*Vallaud-Belkacem*, 2016). Állítása szerint kormánya sokat tett a pedagógusmunka feltételeinek javításáért.

Egyfelől tényleges döntésekre hivatkozik többek között arra, hogy új tanári állások teremtésével egyenletesebb lett a munkaterhelés, gyorssegélyt nyújtottak az arra rászoruló intézményeknek, teljesítményalapú ösztöndíjakkal motiválják a tanulókat. A miniszterasszony fel tud mutatni az aktuális kormányzati ciklushoz (2012–2017), illetve személyesen hozzá köthető törekvéseket, melyekkel csakugyan orvosolni igyekeztek az oktatás aktuális gondjait.

Másrészt főleg olyan intézkedésekre hivatkozik, melyekről jobbra sokéves távlatokban bizonyosodhat be, ténylegesen csökkentették-e a társadalmi egyenlőtlenséget.

Ilyen például a három év alatti gyermekek „beiskolázottsági” arányának növelése. Franciaországban az école maternelle, azaz előiskola, mely a magyar óvodának felel meg, kétéves kortól látogatható (amennyiben a gyermek óvodaérett). Vitattott azonban, hogy a két-két és fél évesen intézménybe terelt gyermek többet profitál-e az ottlétből, mint az otthonlétből, s hogy az intézkedés valóban képes-e hosszú távon csökkenteni a megjósolható társadalmi egyenlőtlenséget. Mindenesetre a rendelkezés – különböző internetes fórumok beszámolóit szerint – túltelített óvodai csoportokat, frusztrált gyermekeket, stresszes óvodapedagógusokat eredményez, mely még inkább arra ösztönzi a tehetősebb szülőket, hogy az állami oktatás helyett a magánóvodákat válasszák, illetve egyéb megoldásokhoz (bébiszitter, otthon maradó szülő) folyamodjanak. Bár a rendszer nem előírja, csupán „ajánlja” az óvodáztatást, ez mégis hasonló típusú feszültséget szül, mint idehaza.

A miniszter asszony azonban bizakodó: „Ez a független tudományos vizsgálat utó-

egy piacképes végzettség sem feltétlenül válik a társadalmi mobilitás biztosítékává

lag is igazolja a határozat helyességét, melynek nevében 2012-ben felvettük a harcot az iskolai egyenlőtlenségek ellen, többet és jobbat adva azoknak, akiknek a legkevesebb adatott,⁴ mégpedig az oktatásra szánt források növelésével. Azonban ez a politikai folyamat kizárólag akkor hozza meg a gyümölcsöt, ha permanens és jövőbe mutató.” (Vallaud-Belkacem, 2016)

Világosan látszik tehát a tenni akarás, a kormány valóban rengeteget investált az oktatásba. Ugyanakkor ez a kiragadott részlet is arra világít rá: túl nagy a gond ahhoz, hogy rövid távon látványos eredményeket lehessen elérni. A drámai társadalmi események egyre-másra új kihívások elé állítják a kormányt: Vallaud-Belkacemet hol az iskolai zaklatás, hol a legújabb migrációs hullám sarkallja cselekvésre.

Legfőképp azonban az *éducation prioritaire*, azaz a „kiemelt oktatás” frontján zajlik a harc. A kormány egy módfelett látványos, informatív, szemléltető videóval, grafikonokkal, miniszteri Twitter-bejegyzéssel illusztrált felületen mutatja be, hogy a ’80-as években Alain Savary által életre hívott, azóta számos reformot megélt *Kiemelt Oktatási Körzetek* (*Zones d’Éducation Prioritaire*)⁵ sorsa miképp alakul napjainkban, hogyan próbál specifikus programokkal és többletforrások felhasználásával segíteni azokon a diákokon, akiknek kevesebb jut. A ZEP mozgatórugója tehát egy területi alapú oktatási kompenzációs politika, mely a több szempontból is hátrányos helyzetű rétegek lemaradását próbálja mérsékelni.

Szükség is van az önigazolásra: egyrészt mandátuma kezdetén (2014) Vallaud-Belkacem is elsőként ehhez a hálózathoz nyúlt hozzá, másrészt a mutatók általában azt jelzik – de a Cnesco testülete maga is arra a következtetésre jutott –, hogy leginkább ezek az érintett iskolák rontják le a statisztikákat, épp velük kapcsolatban merül fel a legtöbb teendő.

a drámai társadalmi események egyre-másra új kihívások elé állítják a kormányt

A KRITIKA KRITIKÁJA

A felmérés publikálása azonban a felmérőkre nézve is következményekkel járt. Noha a Cnesco független kutatási szervezet, s komoly vészjelzést adott le, nem egyszer párhuzamosan bírálják tevékenységét a minisztériumával, többek között azt állítva, hogy egybemossa az elmúlt harminc év oktatáspolitikáit, vagy épp azt, hogy szakértői gárdája nem elég hiteles (Zakartchouk, 2016).

Külön említendő *Marc Douaire*, a kiemelt oktatási körzeteket kutató egyesület (OZP, Observatoire des Zones Prioritaires) elnökének véleménye. Szerinte nem állja meg a helyét az az állítás, hogy ezek az intézmények, bár mutatnak fejlődést, mégis messze elmaradnak a többi iskolától, és nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. *Douaire* szerint a Cnesco, ahelyett, hogy érdemi megoldási javaslatokkal állna elő, a rendszer létjogosultságát kérdőjelezi meg, továbbá nem rajzol fel kellően árnyalt képet a franciaországi iskolák körülbelül

⁴ Vallaud-Belkacem itt Alain Savary francia oktatási miniszter (1981–1984) jelszavát („többet adni azoknak, akik a legjobban rászorulnak”) idézi szabadon.

⁵ A szakirodalom *Oktatási Prioritási Körzetek* is nevezi (Varga, 2014). A rendszer ugyan már több átnevezésen esett át az utóbbi tíz évben, az eredeti neve nem kopott ki még a szakmai diskurzból sem.

egyötödét felölelő hálózatáról. Egyrészt az iskolák sorsát meghatározó politika nem volt folytatólagos, másrészt a tanulmány nem vett figyelembe egyes korábbi, alapvető fontosságú felméréseket – összességében tehát a szervezet nem a kellő alaposággal végezte a kutatást. „Mindannyian látjuk a francia közoktatási rendszerben képződött egyenlőtlenségeket. De éppenséggel nem a kiemelt oktatás súlyosbítja a helyzetet, hanem az oktatási rendszer egyéb alkotóelemei: például a konformizálódás, a vizsgáztatások sora, vagy a jobb gimnáziumokban a kiválósági programok bevezetése. Ezzel kell foglalkozni. Nem a kiemelt oktatási körzettel.” (Douaire, 2016)

Mindent összevetve azonban az sem kizárt, hogy a kritikus hangok a távoli vagy akár a közelebbi jövőben összefonódnak, és elősegítik a halmozottan „problémás” körzetek iskoláinak hatékony fejlesztését, ugyanis a párbeszéd már megkezdődött az oktatási szféra különböző képviselői között.

SAKSZERVEZETEK, ELŐRE!

Ahhoz, hogy átfogó képet kapjunk a kialakult helyzetről, a szakszervezetek nézőpontját is figyelembe kell vennünk. Belőlük is heves reakciót váltottak ki a vizsgálati eredmények. S egyúttal őket is megbotránkoztatja a kiemelt iskolákat ért vád; szerintük súlyos hiba ezen intézményeket elszigetelni, halálra ítélni, az ott ok-

tatókat elkedvetleníteni – ahelyett, hogy a munkakörülményeiket javítaná tovább az állam.

A legkiterjedtebb hálózattal bíró szakszervezet (SNUipp) arra hivatkozik, hogy a társadalmi determi-

nizmussal ők maguk és a pedagógusok is folyamatosan harcban állnak (SNUipp, 2016). Ebben a küzdelemben különösen a kiemelt iskolák érdemel-

tehát a szervezet nem a kellő alaposággal végezte a kutatást

ezeket az iskolákat a szegregátummá válás örök veszélye is fenyegeti

nének sokkal több támogatást – valamint türelmet, amíg kiderül, hogy a közelmúltban lezajlott reformoknak, a legutóbbi rendelkezéseknek lesz-e pozitív hatása. Mindemellert azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy ezeket az iskolákat a szegregátummá válás örök veszélye is fenyegeti – s ezen is csak egy átfogó és reflektált újratervezés segíthet. A francia iskola egy másik súlyos gondja (a centralizáltságával összefüggésben és azon túl) az autonómia hiánya. A tanároknak szóló előírások, az iskolavezetés önállóságának háttérbe szorítása, a tantárgyalapú, frontális oktatást

előnyben részesítő rendszer⁶ mind-mind olyan tényezők, melyek ellen harcolni kell, és szükség van ehhez a harchoz a támogató szakszervezeti háttérre.

Más szakszervezetek (mint például a SUD) látványosan a sztrájkolóknak (pedagógusok, szülők, diákok) mellé állnak. Idén ősszel épp a kiemelt iskolákat érintő, 2017-re előirányozott forrásmegvonások ellen tüntetnek – sokszor maguk a tanulók is (például 2016. november 11-én a Dreux-i gimnáziumban azért, mert a minisztérium kilátásba helyezte kiemelt státuszuk vissza-

⁶ Minderről egy rövid, ámde tartalmas, magyarra fordított interjúban számol be Nelly Guet oktatási szakember (Salamon, 2013).

vonását), illetve november 29-ére szerveztek általános sztrájkot, melyet a jelenleg 73 gimnáziumot magába tömörítő egyesület (a Touche pas ma ZEP!, azaz „El a kezekkel a kiemelt gimimtől!”) kezdeményezett.

ZÁRSZÓ HELYETT

Hol vannak, mindezekén túl, a felmérések, az átszervezések, a csatározások „elszenvedői”, a tanulók?

„Az adott keretekhez igazodó tanulók végül mind *egy* mókuserékben találják magukat. Ez az iskolai merevség a bukottakat megbélyegzi, a bebiflázott tudást pedig, az önbizalom kárára, megerősíti. A rendszer a jó tanulókért van, ők is tartják fenn – de közben ők maguk is az iskolai stressz áldozatává válnak. Tény és való: a „franciás” oktatásnak megvannak a maga ütőkártyái. De a jelenlegi eltömegesedés, valamint a társadalmi heterogenitás erősen próbára teszi. A kiválóság útjai, változatai olyanok, mint maguk a gyermekek: sokfélék. Az Iskolának a köztársaság szentélyeként

kell megépülnie,⁷ mely nélkül nincs közös identitás; de falain belül egy olyan tanári gárda számára kell helyet teremtenie, mely nemcsak oktatni képes, hanem fejleszteni is a minden egyes gyermekünkben ott szunnyadó képességeket – mindenkiét a maga sokféle és egyedülálló voltában.” (Bedin, 2016)

Így a patinás jobboldali sajtóorgánum. Talán nem is önmagában az emelkedettség a szembeszökő, hanem a szemszög, illetve annak hiánya az eddig elhangzott vélemények nagyobb hányadában. Sok francia büszke arra, hogy jogait úgymond kétszer is deklarálták: először 1789-ben, másodsor pedig 1882-ben, amikor *Jules Ferry* oktatási miniszter megalapította az állami, kötelező és ingyenes iskolát – többek között épp a tanuló és tanuló közti egyenlőség létrejöttét elősegítendő. Az ő viszonyuk a francia oktatáshoz sokkal összetettebb. Egyszerre fészkel bennük egy több évszázados hagyományra visszatekintő, felvilágosult és forradalmi gondolat, de kénytelenek nap nap után azzal szembesülni: az iskola mindeközben épp az egyénről hajlamos megfélekezni.

⁷ Itt egy újabb jelöletlen idézet bújik meg: *sanctuaire républicain*-nek *Jacques Chirac* nevezte egy elnöki beszédében a francia iskolát (*Chirac*, 2003). A kifejezés amúgy ebben a kontextusban kimondottan pozitív töltetű kíván lenni, utalva a vallásról leválasztott, sziklaszilárdan álló világi-állami iskolára.

IRODALOM

- Bajomi Iván (2015): Széles körű konzultációk a francia közoktatás fejlesztéséről. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8.sz. 117-127.
- Bedin, C. (2016): Inégalité à l'École de la République: stop ou encore? *Le Figaro*. Letöltés: <http://www.lefigaro.fr/vox/politique/2016/09/30/31001-20160930ARTFIG00365-inegalites-a-l-ecole-de-la-republique-stop-ou-encore.php> (2016. 11. 11.)
- Cnesco (2016, szerk.): *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires?* Letöltés: http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160927Dossier_synthese_inegalites.pdf (2016. 11. 02.)
- Douaire, M. (2016): Cnesco, un rapport destructeur. *Café pédagogique*. Letöltés: <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/09/28092016Article636106436865526651.aspx> (2016. 11. 02.)

- Mons, N. és Felouzis, G. (2016): École: La réforme au milieu du gue nécessite davantage de volontarisme? *Le Monde*. Letöltés: http://www.lemonde.fr/idees/article/2016/10/19/ecole-la-reforme-au-milieu-du-gue-necessite-davantage-de-volontarisme_5016301_3232.html (2016. 10. 27.)
- SNUipp (2016, szerk.): *Inégalités à l'école: le combat quotidien des enseignants!* Letöltés: <http://www.snuipp.fr/Inegalites-a-l-ecole-le-combat> (2016. 11. 28.)
- Piquemal, M. (2016): Pourquoi l'éducation prioritaire ne fonctionne pas. *Libération*. Letöltés: http://www.liberation.fr/france/2016/09/27/pourquoi-l-education-prioritaire-ne-fonctionne-pas_1511626 (2016. 11. 10.)
- Un rapport souligne les inégalités du système éducatif français. (2016) *Radio France International*. Letöltés: <http://www.rfi.fr/france/20160927-france-rapport-souligne-inegalites-systeme-educatif-cnesco> (2016. 11. 05.)
- Vallaud-Belkacem, N. (2016): *Rapport du CNECSO sur les inégalités à l'école: confirmation de la nécessité des mesures engagées depuis 2013* (blogbejegyzés). Letöltés: <http://www.najat-vallaud-belkacem.com/2016/09/27/rapport-du-cnesco-sur-les-inegalites-a-lecole/> (2016. 10. 28.)
- Varga Júlia (2014): A kiemelt oktatási körzetek nemzetközi tapasztalatai. *Esély*. **25.** 4. sz. 3-29.
- Zakartchouk, J.-M. (2016): *Quelle lecture du rapport du CNECSO?* (blogbejegyzés) Letöltés: <http://blog.educpros.fr/Jean-Michel-Zakartchouk/2016/10/02/quelle-lecture-du-rapport-du-cnesco/> (2016. 11. 14.)
- Chirac, J. (2003): Le principe de laïcité dans la République. *Le Monde* (2007.05.15). Letöltés: http://www.lemonde.fr/societe/article_interactif/2007/05/15/les-discours-de-jacques-chirac_910136_3224_8.html (2016. 11. 14.)
- Salamon Eszter (2013): *Nem értem, miért került terítékre az oktatási rendszer ilyenfajta központosítása [beszélgetés Nelly Guet-vel]*. Letöltés: <http://24.hu/belfold/2013/02/23/rossz-peldat-valasztott-hoffmann-rozsa> (2016.11.05.)



Tiszteletünket tettük a honfoglalási emlékműnél, a Vereckei-bágnál



SZEMLE

EINHORN ÁGNES: A PEDAGÓGIAI MODERNIZÁCIÓ ÉS AZ IDEGENNYELV-TANÍTÁS. MISKOLCI EGYETEMI KIADÓ, 2015.¹

Kákonyi Lucia: Reformok és tanulságok

A cím alapján tévedés lenne azt hinni, hogy Einhorn Ágnes kizárólag az idegennyelvtanárokat szólítja meg tanulmánykötetében, valójában a köznevelés és a felsőoktatás valamennyi pedagógus szereplőjéhez szól. A két nagy egységből – a *Pedagógiai kultúraváltás az idegennyelvtanításban*, valamint *Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja (1996–2005)* – álló tanulmány szemléletformáló olvasmány: a szerző választ keres arra, hogy a rendszerváltást követő nagy léptékű modernizáció miért nem hozott minőségi áttörést az oktatásban, az idegennyelvtanulásban, milyen akadályai voltak ennek, és melyek az eredményes oktatás, az idegennyelvtanulás elengedhetetlen feltételei.

Einhorn Ágnes nemzetközi és hazai kontextusban vizsgálja a problémát, körbejárja az idegennyelvtanítás eredményességének fogalmát a nyelvtanításban, a nyelvtudási szinteket, az eredményesség értékelésének lehetőségeit, valamint a nyelvpolitikai célokat és nyelvhasználati

modelleket. Az eredményesség fogalma, a nyelvtanulás hasznosságának az értelmezése sokat változott az elmúlt évtizedek során. A hangsúly átkerült a logikus és rendszerszerű gondolkodás megalapozásáról az alkalmazás képességére, a nyelvi pontosságról a kommunikáció sikerességére. A kommunikatív kompetenciát a központba helyező, 2001-ben megjelent Közös Európai Referenciakeretnek (KER) segítségével a tanulási célok árnyaltan megfogalmazhatók, és az elért eredmények a célokhoz viszonyítva könnyen meghatározhatók. A nyelvoktatásban megjelenő szemléletváltásból következik az alacsonyabb szintű nyelvtudás felértékelődése.

hoz viszonyítva könnyen meghatározhatók. A nyelvoktatásban megjelenő szemléletváltásból következik az alacsonyabb szintű nyelvtudás felértékelődése.

„A tradicionális szemléletű nyelvtanulás során egy távlati elitista célt tűztek ki: magas szintű, választékos, az anyanyelvi beszélő szintjéhez közelítő nyelvtudást kellett elérni egy hosszú és fáradtságos út végén, a nyelvtanulási folyamat során

¹ A kötet elérhető interneten is: <http://mek.oszk.hu/15500/15518/15518.pdf>

kevés alkalmat adtak a nyelv valós használatára. A kommunikatív fordulat óta a nyelvtanításnak alapvető sajátossága, hogy minden nyelvi szinten törekszenek a valós felhasználásra, tehát folyamatosan arra készítetik a nyelvtanulót, hogy azt, amit már tud, próbálja meg használni.” (19. o.)

Bár Európa-szerte komoly fejlesztések figyelhetők meg a többnyelvűség megvalósulásáért, kevés az információ az európai lakosság valós nyelvi szintjéről, az idegennyelv-oktatás eredményességéről. A nyelvtanulás határfokának vizsgálata és összehasonlítása a nyelvi szint önbevalláson alapuló meghatározásával történik, ami

fenntartásokkal kezelendő. Európában határozott erőfeszítéseket tesznek a többnyelvűség érdekében, az idegennyelvtudás és használat kérdése ott sem egyértelmű. A kutatási eredmények tükrében

megfogalmazódik, hogy az idegennyelvtudás valóban nélkülözhetetlen-e. Hiszen a megkérdezettek egynegyede használja nap mint nap az első idegen nyelvét, a másodikat pedig csak nyolc százaléka. Míg a szakemberek a többnyelvűség nélkülözhetetlenségét hangsúlyozzák, az átlagpolgár úgy érzi, hogy az angol nyelven kívül nincs szüksége másik idegen nyelvre, és azoknak az aránya is viszonylag nagy (13%), akik úgy gondolják, hogy az első idegen nyelvre sincs szükségük.

Annak ellenére, hogy a magyar lakosság nyelvtanulási attitűdje pozitív, és a rendszerváltást jelentős extenzív fejlesztés követte az idegennyelv-oktatásban, a számszerűsíthető eredmények elmaradtak, sőt a 2012-es Eurobarometer kutatási eredményei alapján az idegen nyelveken beszélők aránya Magyarországon csök-

kent. A magyar kutatások azt mutatják, hogy a nyelvtanulás és a nyelvtudás nem örömforrás, a más kultúrák megismerése nem jelenik meg értékékként, és a nyelvtudás karbantartása nem tartozik a szabadidős tevékenységek közé.

Minek kell másképpen történnie, hogy a tanulók örömforrásként élik meg a nyelvtanulást és a nyelvtudást? Egyértelmű, hogy a tanulóközpontú, tevékenység- és kompetenciaalapú idegennyelv-oktatás növeli az eredményességet. A kérdés, hogy miért nem vált a nyelvoktatás hatékonyabbá a nagyszámú továbbképzések ellenére sem. Einhorn Ágnes szerint a továbbképzések eredményeit nem építették be a nyelvtanárok a mindennapi életükbe, trükköket,

technikákat sajátítottak el, de a pedagógiai szemléletben lényeges változás nem következett be. Új, tudatos pedagógiai filozófiára van szükség, amely a tanulási célokat és eredményeket helyezi a középpontba,

fejlesztő szemlélet jellemzi, „a tanár nem tekinti magát a tudás fő forrásának” (63. o.), és „lemond a minősítő értékelésben rejlő hatalmi eszközről.” (53. o.). Einhorn a közoktatás és a felsőoktatás pedagógiai kultúráját is bemutatja. Megvizsgálja, hogy az új pedagógiai felfogás tekintetében milyen szemléletbeli változások, modernizációs folyamatok hatékonyak.

A kötet másik nagy fejezete is az oktatás modernizációjával foglalkozik, de már egy megvalósult folyamattal. A téma különösen izgalmas, mivel a kilencvenes években meginduló modernizáció az oktatás valamennyi szereplőjét érintette, és ha volt olyan az országban, aki nem értesült volna a reformról, az első megújított érettségi vizsga kérdéssorainak kiszivárgása révén biztos tudomást szerzett róla.

a magyar kutatások
azt mutatják, hogy a
nyelvtanulás és a nyelvtudás
nem örömforrás

Einhorn Ágnes a 2005-ös érettségi reform fejlesztését mutatja be az előkészületektől a megvalósulásig. Kitér a vizsgára mint modernizációs eszközre, részletes alapossgal elemzi annak hatását a tanítási gyakorlatra. A kétszintűség izgalmas kérdésének elemzése során a vizsgafunkciók – lezáró típusú és tudásszintmérő – keveredésének a következményeit vizsgálja, tanulmányozza a szintválasztás gyakorlatát, valamint az érettségi és a nyelvvizsgarendszer bonyolult viszonyát. Elemzi a megújulás pozitív hatásait, többek között az új értékelési kultúra kialakulását. Nemcsak értékelési útmutatók, megoldási kulcsok, értékelési skálák készültek, hanem az értékelés szemlélete is megváltozott. A hibákat funkciójuk szerint kezdték értékelni. Például a szövegértést mérő feladatban nincs pontlevonás a helyesírási hibák után, vagy a beszéd- és íráskészség minősítésekor „az értékelés során nem a hibák száma az elsődleges szempont, hanem az, hogy a tanár a szöveg minőségének ezt a kettősségét jól érzékeli: milyen komplexitású nyelvre az a szöveg és mennyire pontos.” (109. o.) Izgalmas fejezet a vizsgáztatói felkészítés

vagy a feladatkészítés bonyolult mechanizmusának bemutatása.

A szerző objektív és megalapozott kritikával nézi az elmúlt évtizedek reformjának tanulságait és eredményeit. Megállapítja, hogy „Az érettségi vizsga szakmai és társadalmi elfogadottsága ma már viszonylag erős.” (143. o.)

„A rendszerváltás utáni időszak oktatáspolitikájának az új érettségi volt az egyik komoly reformígérete, amely a végén – sok kompromisszummal és nagy nehézségekkel ugyan, de – valóban meg is valósult. Természetesen magán viseli ennek a kornak a jellemzőit, sokat változott a bevezetés óta. ... Az érettségi reform példáján jól látható azonban az is, hogy még egy ilyen komoly, drága és szakszerű átfogó reform, egy ennyire erős modernizációs eszköz is csak akkor tud hatni a tanárok pedagógiai kultúrájára, ha stabil, hosszú időre tervezhető oktatáspolitikai intézményrendszer épül köré. Erre pedig szükség lenne ahhoz, hogy a magyar közoktatás és benne az idegennyelv-oktatás korszerűbbé és eredményesebbé váljon.” (144. o.)



A Kárpátok gerincén – Ha a sátrunk már áll, jöhet a vacsora a virágos réten

Ekkor szembesültünk vele először, hogy nem vagyunk egyedül: medvék is laknak a területen



**COMPUTERS & EDUCATION – NEMZETKÖZI FOLYÓIRAT.
SZERKESZTŐK: C-C. TSAI, R. S. HELLER, M. NUSSBAUM,
P. TWINING, ELSEVIER KIADÓ, HOLLANDIA**

Koudela Judit: Tudománymetria és tudomány a pedagógiában – egy folyóirat bemutatása

A SCImago Journal & Country Rank az Elsevier Scopus (*SCImago*) adatbázisában 1066 az oktatással foglalkozó szakmai, tudományos folyóiratot tart számon. Ez a világ egyik legnagyobb, a lektorált szakirodalmat leíró absztrakt- és citátum-adatbázisa, melyek között mindössze egyetlen magyar pedagógiai folyóirat szerepel: az *Acta Mathematica Academiae Paedagogicae Nyiregyhaziensis (Acta)*, a Nyíregyházi Egyetem által kiadott szaklap. A Thomson Reuters Social Sciences Citation Index (*SSCI*) folyóirat adatbázisában már csak 132 oktatással vagy oktatás-kutatással foglalkozó szaklapot jegyez, melyek között egyetlen magyar sincsen. Az MTA II. Filozófiai és Történettudományok Osztályának Pedagógiai Tudományos Bizottsága az általa összeállított folyóirat nyilvántartásában egyéb nemzetközi adatbázisokból is válogatott. A Web of Science és a Scopus mellett szerepelteti az ERIC 188, a FIS-Bildung (the German Education Portal), az ERIH PLUS, az Academic Search Complete, a JSTOR Archívum, az E-Journals adatbázisok folyóiratait, aminek következtében számtalan ismétlődés található a 81 oldalas dokumentumban, hiszen egy-egy rangosabb nemzetközi folyóirat több listán is szerepel. Emellett a lista vé-

gén 103 egyéb, az oktatáshoz tágabban is kapcsolódó folyóiratot tart nyilván, melyek között magyar lapok is találhatóak. (*MTA*) Meg kell jegyezni, hogy „A prominens nemzetközi adatbázisokban nem szereplő, neveléstudományi folyóiratok” cím alatt felsorolt folyóiratok között tartja nyilván a fenti *Acta*-t is, ami, mint említettük, szerepel az egyik legjelentősebb nemzetközi adatbázisban.

A Scopus listáját a *Journal of Engineering Education* vezeti, ám az elmúlt három évben történt hivatkozások teljes száma alapján a *Computers and Education* áll az élen. A brit lap nem tekint vissza olyan patinás múltra, mint más, az oktatással foglalkozó lapok. Nincs százéves története, csupán 1976-ban alapították, az addigra jelentős mértékben megnövekedett igényre reagálva, mely a számítástechnikai eszközökkel segített oktatás kutatásának területén a hetvenes évekre kialakult. A számítógépek az oktatás minden aspektusában megjelentek, írják a szerkesztői előszóban Andrew A. Pouring és David F. Rogers, az Egyesült Államok Haditengerészeti Akadémia professzorai, a lap akkori szerkesztői. Habár a folyóiratot az Elsevier csoportba¹ tartozó oxfordi Pergamon Press adja ki a kezdetek óta, a szerkesztői testü-

¹ A tudományos folyóiratok egyik legnagyobb, holland tulajdonú kiadója.

let 1976-ban egyöntetűen amerikai volt. (*Editorial*, 1976. 1. o.) A két szerkesztő mellett csupán az egyetlen helyettes volt brit, a harminchat fős szerkesztői testületből pedig mindössze hárman. A lap kítűzött célja a digitális, analóg és hibrid eszközök használatáról szerzett információk hatékony nemzetközi cseréje volt, habár elsődlegesen annak főiskolai alapképzésben történő hasznosítására koncentrált. Tárgyát tekintve azonban messze túlmutatott a számítástechnika hagyományos matematikai, illetve tudománytechnológiai körén, s a gyorsan tért nyerő mikro-területek is szerepet kaptak benne.

A folyóirat szerzői köre hamar felismerte a virtuális eszközök által teremtett világ egyénre gyakorolt hatásának jelentőségét. Ezzel a számítógépekkel segített oktatás egy egészen új területének pszichológiai kutatását is érdeklődési körébe vonzotta, s egyben hatással volt annak általános, nemzetközi fejlődésére is. (*Hammer*, 1997) A számítógépek mint erőforrások felhasználásának igazgatása szintén jelentős szerepet kapott a folyóirat témái között, hiszen anélkül, hogy annak megfelelő infrastruktúrális és személyi feltételeit kiépítenék, az eszközhasználat csupán zavaros, versengésen alapuló környezetet hozhat létre. A három alapvető emberi kommunikációs modellt, a verbális, matematikai és a grafikus formákat ugyanakkor egyaránt reprezentálja a folyóirat kiadásának elmúlt négy évtizedében.

A hetvenes évek hidegháborús környezetében egy, a légierő és a nukleáris energetika területén dolgozó professzorokból álló szerkesztői testület munkásságára erősen rányomta bélyegét a biztonságpolitika fontossága. Ez érezhető volt a szerkesztőség összetételén is, ám mindez mára megválto-

zott. A lap négy szerkesztője: Chin-Chung Tsai, a Graduate Institute of Digital Learning and Education, National Taiwan University of Science and Technology professzora Tajvant; Rachele S. Heller, a George Washington University professzora az Egyesült Államokat; Peter Twining, a The Open University, Walton Hall professzora Nagy Britanniát és Miguel Nussbaum Voehl, a Pontificia Universidad Católica de Chile professzora Chilét képviseli, a két statisztikai szerkesztőhelyettes holland és szingapúri, a szerkesztőbizottság 22 tagja pedig 13 különböző ország küldötte. (*Computers & Education*)

A *Computers & Education* tudományometriai adatai 2016-ban: az SNPI (Source Normalized Impact per Paper – a kontextuális hivatkozások hatását méri a tudományterületen történt összes hivatkozások száma alapján) 3409 volt, míg az impaktfaktora, vagyis a folyóirat két egymást

a számítógépekkel segített oktatás egy egészen új területének pszichológiai kutatását is érdeklődési körébe vonzotta

követő évfolyamában közölt cikkeinek a cikkek számával arányosított átlagos idézettsége a rákövetkező harmadik tárgyévben 2,881. Ez általánosságban nem számít magas értéknek, hiszen a Thomson Reuters összesen 11 365 folyóiraatra, 234 tudományterületen és 81 országban számítja ki a mutatót (*Figueroa*, 2016), s az orvostudomány egyes területein ennek sokszorosát is megtalálhatjuk. A *CA: A Cancer Journal for Clinicians* 2016-os impaktfaktora például 137,578 (*CA: A Cancer Journal for Clinicians*), ám a hivatkozások mértékét az elmúlt évtizedek során maguk a folyóiratok és a szerzők is üzemszerűen növelték, egyfajta mesterséges piaci környezetet létrehozva, s 2016 október elején a Thomson Reuters meg is vált ettől az üzemgától, 3,55 milliárd dollárért eladva azt egy ázsiai

cégnek. (*Thomson Reuters*, 2016) A mutató, szerepének folyamatos hanyatlása ellenére, máig megtalálható a folyóiratok (és a szerzők) alapvető mérési indexeként.

Az évente négyszer megjelenő *Computers & Education* máig híven megmaradt eredeti célkitűzésénél, és a digitális technológia oktatásban betöltött szerepének, használatának legtágabb értelemben vett befogadó fóruma, ahol nem a partikuláris szoftverfejlesztésekről vagy az egyes intézményi kurzusokról közölnek tanulmányokat, hanem

azok tágabb jelentőségű fejlődéséről, így például az egyes szoftverek használhatóságáról az oktatás adott területén, illetve azok tanulásra és/vagy oktatásra gyakorolt hatásáról. Éppen ezért a szoftverek részletes felépítéséről nem fogunk információkat találni az egyes írásokban, ez értelemszerűen a specifikusan számítástechnikai folyóiratok, szakkönyvek feladata. A közölt írások színvonala azonban igen magas, használhatóak nem csupán az adott kérdés megismeréséhez, hanem metodológiai segédanyagként vagy szakirodalmi áttekinthetéshez is. Módszertan tekintetében találhatunk kvalitatív és kvantitatív kutatásokat egyaránt. A lap 2006-tól tért át a szerzők beküldött tanulmányainak elektronikus úton történő kezelésére az adminisztráció és a bírálati rendszer terén. (*Publisher's note*, 2006., III. o.)

A folyóirat rendszeresen közöl tematikus számokat és jelentős konferenciák anyagait tartalmazó különkiadásokat. Ilyen volt 1993-ban a számítógép oktatásban való alkalmazásának kutatását, annak természetét vizsgáló különszám, vagy a folyóirat fennállásának huszadik évében megjelent, a CAL (Computer Assisted Learning), azaz Számítógéppel támogatott

tanulás jelentős nemzetközi konferenciájának, a CAL 95 Symposiumnak szentelt számok. Ez utóbbi konferenciák későbbi anyagait, így a CAL 03-as, CAL 07-es, 09-es, 2011-es workshopok tanulmányait is itt tették közzé. 2003-ban pedig a kollaboratív interakciók dokumentálásáról a Stanford Egyetemen, Boulderban, 2002-ben tartott konferencia anyagainak szenteltek különszámot. (*CSCL*, 2002)

A folyóirat elmúlt négy évtizedében megjelent tanulmányok közül egy magyar

szerző tollából származó írást szeretnék a továbbiakban bemutatni.

Szabó Attila, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai karának megbízott intézetvezetője és Nigel Hastings, a Nottingham Trent University korábbi

rektorhelyettesének közös írása a Power Point alapfokú egyetemi képzéseken, tantermekben történő használatának szerepéről szól. (*Szabó és Hastings*, 2002) A tanulmány három vizsgálat eredményeit foglalja össze: az első közülük két hallgatói csoport véleményére épült, míg a második egy-egy próbavizsga eredményeit vetette össze három kísérleti csoportnál, melyek egyike tantermi előadásban, a másik a Power Point prezentációval segített előadásban, míg a harmadik ezen felül jegyzetekkel is ellátott előadásokban részesült egy héten keresztül. A két, PPT-t használó előadásosorozat diákjai szignifikánsan jobb eredményeket értek el a próbavizsgákon, mint az azt nélkülöző előadások hallgatói.

A harmadik vizsgálat során azonban két csoportnak kiegyensúlyozott sorrendben tartottak azonos előadásokat, felváltva PPT-vel, illetve anélkül, s az eredmény szerint a PPT használata nem befolyásolta a próbavizsga eredményeit. Ez azt sugallja, hogy annak hatékonysága sokkal

a digitális technológia oktatásban betöltött szerepének, használatának legtágabb értelemben vett befogadó fóruma

inkább specifikus, mintsem általános. A képi megjelenítés illusztratív jellegének korlátait a tantermi oktatásban mások korábban is felismerték (*Spiress, 1993*), mára azonban a fent bemutatott, kutatásokat összefoglaló tanulmányra a *Computer & Education*-ben háromszáz nemzetközi tanulmány hivatkozik a téma vizsgálatának forrásaként, illetőleg Joseph D. Novak ismert tanulmánytani könyve is. (*Novak, 2010. 140.*) Mára általánosan elfogadott, hogy a PPT-vel az előadás során

sokszor csupán a tudás lineáris struktúráját hangsúlyozza túl a tanár, s így egyfajta autoritást testesít meg, ami az alternatív nézőpontokat zárja ki a befogadás folyamatában. Az üzleti felhasználásra kialakított prezentációs eszköz oktatásban betöltött szerepének illetően változásához a folyóiratban közölt tanulmány nagymértékben hozzájárult, s ez nem csupán a tudományos idézetségben, hanem a gyakorlatban is érzékelhető, a tudománymetria ezt azonban már nem méri.

IRODALOM

- A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága által mértékadónak tekintett neveléstudományi folyóiratok. 2016. Letöltés: http://mta.hu/data/dokumentumok/doktori_tanacs/II.%20Osztyaly/Doktori_Folyoiratlista_PETB_II_osztaly_201605.pdf (2016. 10. 31.)
- Acta Mathematica Academiae Paedagogicae Nyiregyhaziensis. Letöltés: <http://www.emis.de/journals/AMAPN/> (2016. 10. 31.)
- CA: A Cancer Journal for Clinicians. Letöltés: <http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.3322/ISSN1542-4863> (2016. 10. 31.)
- Computers & Education Editorial Board. Letöltés: <http://www.journals.elsevier.com/computers-and-education/editorial-board> (2016. 10. 31.)
- Computers & Education*. **41**. 4. sz. (2003)
- CSCL (2002) Conference Program CSCL 2002. Letöltés: <http://gerrystahl.net/cscl/cscl2002program.pdf> (2016. 10. 31.)
- Editorial (1976): *Computers and Education*, **1**. 1. sz. 1.
- Figuerola, J. (2016): Thomson Reuters Unveils 2016 Ranking of Most Influential Scientific Journals. June 13, 2016. Letöltés: <http://thomsonreuters.com/en/press-releases/2016/june/thomson-reuters-unveils-2016-ranking-of-most-influential-scientific-journals.html> (2016. 10. 31.)
- Hammer, Carl (1997): Computer sin research. *Computers & Education*, **1**. 1. sz. 23-32.
- Novak, J. D. (2010): *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. Routledge, New York.
- Publisher's note (2006): *Computers & Education*, **46**. 1. sz. III.
- SCImago Journal & Country Rank. Letöltés: <http://www.scimagojr.com/journalrank.php?category=3304> (2016. 10. 31.)
- Sipress, M. (1993): Evaluations of Simulations Used in Teaching Political Science. *Social Science Computer Review*, **11**. 2. sz. 214-225.
- Social Science Citation Index – Education & Educational Research – Journal List. Letöltés: <http://ip-science.thomsonreuters.com/cgi-bin/jrnlst/jlresults.cgi?PC=J&SC=HA> (2016. 10. 31.)
- Szabó Attila és Hastings, N. (2000): Using IT in the classroom: Should we replace the blackboard with PowerPoint? *Computers & Education*, **35**. 3. sz. 175-187.
- Thomson Reuters Closes Sale of Intellectual Property & Science Business for \$3.55 Billion. October 3, 2016. Letöltés: <http://thomsonreuters.com/en/press-releases/2016/october/thomson-reuters-closes-sale-of-intellectual-property-science-business.html> (2016. 10. 31.)

**AISZKHÜLOSZ: OLTALOMKERESŐK – KARSAI GYÖRGY
BEAVATÓSZÍNHÁZA. SANYI ÉS ARANKA SZÍNHÁZ
2016. 10. 02. KLASSZIKA-FILOLÓGUS: KARSAI GYÖRGY.
RENDEZŐ: FEKETE ÁDÁM**

Takács Dániel: Az idegen és a vendég

Szereplők: Andrassy Máté, Laboda Kornél, Eke Angéla, Egger Géza, Soharóza kamara: Biksz Judit, Birtalan Liliána, Elek Judit Sára, Remes Zsófi, Szilvay Máté, Tárnoki Tamás, Tossenberger Tamás. Produkciós vezető: Egger Géza. Kreatív munkatárs, videó: Hajmási Péter. Grafika: Szabados Luca.

Különleges színházi élmény volt az antik színmű bemutatója. Az előadás ugyanis két szempontból mindenképpen kiemelkedik a remek, jól eltalált, megrázó vagy kellemes színházi előadások közül, amelyeknek, ha az ember rendszeres színházlátogató és mellette szerencséje is van, évente néhány alkalommal biztosan részese lehet. Az egyik szempont az, hogy az *Oltalomkeresőket* a magyar közönség feltehetően még soha nem láthatta színpadon – legalábbis az elmúlt hatvan évben nem, de máshol sem túl gyakori a színpadra állítása: Karsai egy 1995-ös berlini előadást említ, mint a darab legutóbbi európai színrevitelét. Azonban egy másik körülmény miatt lesz igazán érdekes a bemutató: a kvótaellenes népszavazás napjára esett, s nyilván nem véletlenül.

Aiszkhülosz az *Oltalomkeresőkben* a Danaidák történetének egyik legfontosabb epizódját írta meg. A mítosz szerint a mai Egyiptom területén egy testvérpár uralkodik, az egyiküknek, Aigüptosznak ötven fia van, a másikuknak, Danaosznak ötven lánya, ők a Danaidák. Az ötven fiú elhatá-

rozza, hogy feleségül veszi az ötven lányt, amivel nem is lenne probléma, csak hogy a lányok és apjuk e nászt mindenáron el akarják kerülni, akár azon az áron is, hogy elhagyják hazájukat és idegen földön keresnek oltalmat. Így érkeznek meg Argoszba, amely föld egyébként nem teljesen idegen számukra. Elmesélik ugyanis az őket fogadó ország uralkodójának, Pelaszgosznak, hogy ősanynak Ió, az argoszi Héra szentély papnője volt, akibe Zeusz beleszeretett, s ezért féltékenységből és bosszúból Héra borjává változtatta és bögölyt küldött rá, amely végigkergette őt a Földközi-tenger északi partvonalán – innen a Boszporusz elnevezés: a „borjú gázlója”. Zeusz érintésétől azonban Ió így sem menekülhetett. Zeusz bika alakjában Iót teherbe ejtette, s a születő utód lett az említett testvérpár ösátyja. A Danaidák tehát partra szállnak Argosz ősi földjén, Pelaszgosz fogadja őket – ezzel kezdődik Aiszkhülosz darabja. Az előadás pedig azzal, hogy Karsai mindezt elmeséli nekünk, továbbá röviden felvázolja a darab alapvető konfliktusának kontextusát: Pelaszgosz befogadja-e a lányokat vagy sem; mi nehezíti hát itt a döntést? A vendégbarátság intézményéről van szó, amely a görögöknél – a homéroszi történetekben van rá sok példa – alapvetően meghatározta, szabályozta az idegenek, átutazónak és a vendéglátónak a viszonyát. Ahogyan – mondja Karsai – maga az elnevezés is kettős jelentésű: az ógörögben a

xenos egyszerre jelent idegent és vendéget. Az idegennek szállást és ételt kell adni, utána lehet egyáltalán megkérdezni, hogy mi szél hozta erre. Persze viszontképpen a vendégnek is tisztelettel kell viseltetnie a vendéglátóval szemben, s nem szabad visszaélnie vendégszeretetével. A rövid bevezető után később is, amikor az előadás olyan ponthoz érkezik, ahol a néző elveszhetne a mitológiai utalásrengetegben, Karsai jó érzékkel „avatkozik közbe” és hosszabb-rövidebb kommentárokkal bírja szóra, teszi jelentéssé a közönség számára a darabot. S ezzel itt, ahogyan az egész beavató színházi sorozatában, nagyon lényeges dologra tapint rá. Az ókori görög darabokat, legfőképpen a tragédiákat egyszerűen nem értjük, s ezen sokszor az sem segít, ha a rendezők a legmodernebb díszletezéssel, szövegválgással és dramaturgiai trükkökkel próbálják aktuálisra tenni a darabokat. Azt, hogy pontosan miért nem értjük őket, valószínűleg nehéz lenne részleteiben feltárni, de például az biztosan lényeges ebben, hogy a görög tragédiákban még természetesen jelen van a színház rituális eredete és jellege. Amihez szorosan kapcsolódik, hogy az értő közönségnek nem pusztán ismernie kell, hanem eleve valamilyen szintű kapcsolatban kellene lennie a darabok alapjául szolgáló mitológiai történetekkel. Mi, mai átlagos színházlátogatók, mindentől távol vagyunk.

Az *Oltalomkeresők* esetében a befogadást az is nehezíti, hogy rendkívül nagy szerep jut a karnak, köszönhetően annak, hogy a Danaidák szerepét maga a kar alakítja. A kar szövege adja a darab szövegének majdnem háromnegyedét, s ez – mondja Karsai – a többi fennmaradt tra-

gédia viszonylatában is különleges. Karsai kommentárjai ezért nem pusztán a kontextus megértéséhez hasznosak, hanem azzal is segítenek, hogy egyfajta spontán tagolást visznek az előadás menetébe – ami nekem eleinte kissé zavaró is volt, mivel hozzá vagyok szokva a megszakítatlan előadáshoz –, oldják az aiszkhüloszi szövegek sötét hangulatát és közelebb hozzák a történetet a mai nézőkhöz.

Amely történet – mondhatnánk – nagyon is aktuális a népszavazás napján. Azonban jó lesz vigyázni ezzel az aktualitással. Itt messze nem elég, ha Karsai kommentárjai mentén olyan meglátásokhoz jutunk el, hogy tehát ezek szerint a

görögöknél az idegen egyenlő a vendéggel, vagyis mennyivel emberibb, nemesebb népek voltak ők, mint mi vagyunk a menekülteket illető félelmeinkkel és népszavazásunkkal együtt. Szerintem az előadóktól és Karsai intencióitól is távol állt egy ilyen leegyszerűsítő aktualizálás. Kérdés ugyanis, hogy ki a darab igazi tragikus szereplője. Én inkább arra hajlok, hogy Pelasgosz, az argosziak uralkodója. Miért? Mert ő van

lényegileg feloldhatatlan konfliktus elé állítva.

Miután meghallgatja a lányok történetét, s megérti a befogadással járó kockázatot, vagyis egy

küszöbön álló háborúét az üldözö fiúkkal, tisztán látja, hogy itt nem csak a vendégbarátság istenek által szentesített szabályairól van szó: „Nem az én lakomnak tűzhelyéhez ültetek: ha városunkat együtt éri bármi vész, együtt gondoljon népünk orvoslásra is” – mondja Pelasgosz. Ez nem csak a hagyomány kérdése, ez politikai ügy. A Danaidák és apjuk, Danaosz esetében ugyanis egy nehezen megítélhető helyzettel

az idegennek szállást és ételt kell adni, utána lehet egyáltalán megkérdezni, hogy mi szél hozta erre

jó lesz vigyázni ezzel az „aktualitással”

állunk szemben. Először is, abban a korban korántsem volt magától értetődő, hogy a szóban forgó rokonházasság szörnyű bűnt jelent, Pelasgosz sem érzi ezt a menekülés elégséges indokának. „Karvezető: Ugyan ki venne rabtartóul vérokont? Pelasgosz: Az ember gazdagsága így nagyobbra nő.” Másodszor Danaosz, a lányok apja elég kétértelműen viselkedik, holott ő volt az, aki rávette a lányokat a menekülésre, s ehhez képest tulajdonképpen minden veszélyesebb helyzetben magukra hagyja őket és elmegy „szövetségeseiket”

keresni. A Danaidák legnagyobb érve pedig, ne kerteljünk, zsarolás: amennyiben Pelasgosz nem fogadja be őket, a szentély istenszobraira fogják felköt-

ni magukat. Pelasgosznak tehát döntenie kell: vagy a lányok befogadása és az ezzel járó háború, az erkölcsi rend felbomlásának veszélye (elvégre ötven hajadon lányról szól a történet), vagyis bárminemű jogrend legnagyobb ellenségének, a felfordulásnak az importálása – vagy a lányok kiutasítása, s ezzel Oltalmazó Zeus, a leghatalmasabb isten bosszúja. Pelasgosz van döntési helyzetben, mégis, úgy tűnik, hogy csak rossz döntést hozhat. Végül nem tud, nem mer egyedül dönteni, és összehívja a népgyűlést. Ahol végül (nehéz ezt máshogyan értelmezni) a büszkeség öntudata dönt: a polgárok egyhangúan megszavazzák a lányok befogadását: „mert jobb kezét fellendítette mindahány, hogy reszketett

az éther, úgy szavazta meg, szabad földjüket hogy ad nekünk lakást s megóv elhurcolástól”. Aiszkhülosz darabja ezzel tulajdonképpen véget is ér. A mitológiai történet szerint azonban, ahogyan Karsai az előadás végén elmeséli, a szavazást háború követi, majd vereség. Az üldöző fiúk győznek, de valahogyan mégis Danaosz lesz Argosz új ura. A lányokat mégis hozzáadja az erőszakos kérőkhöz, de (egy lány kivételével) a nászéjszakán megölik a fiúkat. Végül az egyetlen megmaradt fiú bosszút áll, és

az üldöző fiúk győznek, de valahogyan mégis Danaosz lesz Argosz új ura

megöli a negyvenkilenc lányt. Vétükért a Danaidák azóta is az alvilágban meregethetik a vizet repedt korszóikba.

Karsai György és a rendező, Fekete Ádám

kiváló munkát végeztek. A kar végtelen hosszúra nyúlt panaszáradatait sikerült lerövidíteni; csak a hatásosabb részek maradtak meg. Az előadásban jó közreműködőnek bizonyultak a Soharóza kamarakórus tagjai, akik énekelve adták elő a kar szövegeit. A színészek játékát, a Karsai-féle kommentárokkal kísérve, finom ironia hatotta át, ami így ismét a téma reflexióját segítette elő, mintegy kortárs, értelmezésre váró történet síkjára emelve Aiszkhülosz darabját. 2016-ban a kvótaellenes, álkérdésről szóló népszavazás napján Karsaiék beavatósínháza ajándék volt. Arról szól, hogyan is nézne ki ez a kérdés a maga komolyságában feltéve, miképpen kellene – lehetett volna komolyan venni magunkat.

ABSTRACTS

GERGELY, FERENC: *Shoulder to shoulder for freedom. Teachers and students in 1956.*

We cannot talk in a worthy manner about the Hungarian uprising in 1956 without considering the role students and young people played in it. It is the manifesto of the students in Szeged which catalysed the ones at the Budapest University of Technology conflagrating finally into the revolution on the 23rd of October. Likewise, the number of armed teenagers is remarkably high among those opposing the red army, oppressors of their liberty. This essay considers the young generation alongside teachers and educators, focusing mainly on the rather ignored secondary school students, because the school

turned often into a site of the revolution in which teachers took part together with their students. Often the teachers themselves, especially on the countryside, became public figures of the revolution, or even local leaders. It was like a history class – in real time. The present essay aims to characterize the correlations of that powerful, and often tragic story by recalling some significant chapters as well as by picturing the particular dynamism these two social groups can be characterized by. Throughout till the resolution, till the reprisal.

Keywords: *revolution of 1956, youth, history of pedagogy, revolution on the countryside, youth movement*

NAGY-CZIROK, LÁSZLÓNÉ: *“The education system is only as good as the teachers who make up”. The school as a workshop*

Our surveys have demonstrated that processing the results of educational researches count very little among the sources of motivation and development of teachers – *therefore they require professional help* to improve their methodology. Our aim is to present the possibilities and the sources of support, especially the experts’ self-development, on which, as we assume, it is possible and worth to build. After offering a glimpse at the

international practices, the realization of internal workshops in a particular school is described in details.

We review the development, which is well-detectable through the documents, from four aspects observed through a questionnaire. 34 teachers of an elementary school, organising internal workshops from 2012 on, as well as 104 teachers from another five schools and 85 eight-grade students from 4 different

schools were asked about their views. The questions were focusing on revealing the fulfilment of effective learning aspects, along with the teachers' methodological awareness and practice. We have demonstrated the effects a practice-based learning community produces on teachers, which is justified not only by a variety of both professional and methodological solutions, as well as the development of reflective practices, but also by the way students regulate themselves and take responsibility in their own learning process. *Our hypothesis is proved to be correct: methodological development happens*

when people take advantage of peer learning opportunities.

Therefore we encourage teacher communities to narrow the gap between pedagogical theory and practice, to use a complementary way both educational, scientific-innovative development processes besides best practices of other teacher communities, and finally to form networks which are more wide-spread and based on distributed knowledge. It is also important to note that whoever actuates and operates the internal network should have additional knowledge established with theory.

Keywords: *internal workshops, peer learning, effective learning, and methodological development*



Kaján László

(1924-2015)

Összeállításunkkal a Fővárosi Pedagógiai Intézet leghosszabb ideig regnáló igazgatója, a tavaly elhunyt Kaján László munkásságának szeretnénk emléket állítani. Amikor az FPI történetéről szólunk, nem célunk az intézmény múltjának napjainkig tartó áttekintése. A teljesség igénye nélkül és csak az ezredfordulóig idézünk fel olyan töredékeket, eseményeket az intézet gazdag történetéből, melyek a mai olvasó számára is tanulságokkal szolgálhatnak. Az összeállítás második részében egy régi beosztott, munkatárs személyes hangú emlékezését közöljük.

Szilágyi Imréné Töredékek a Fővárosi Pedagógiai Intézet történetéből¹

„Historia est magistra vitae” – a történelem az élet tanítómestere. Ez volt az első mondat, amit gimnazistaként az első latinórán Rácz tanár úrtól megtanultunk. Életre szóló tanulságnak szánta, melynek igazsága korunk előrehaladtával bizonyítást is nyert; elég, ha csak a történelmi vagy a nagy családregények olvasmányélményeire hivatkozom. A történet, a szereplők jellemének alakulása, az eseményeket alakító tényezők összjátéka megannyi tanulsággal szolgálja életünk, személyiségünk formálódásá-

hoz, élethelyzeteink értékeléséhez, konfliktusaink, kudarcaink és sikereink egészséges elviseléséhez.

A nevelés története ugyanígy gazdag tapasztalatok kincsestára, ám ebből – úgy tűnik – az oktatásügy felelősei napjainkban kevésbé töltkeznek. Sokat gondolok erre az átgondolatlan, nemegyszer a hozzáértést is nélkülöző ötletszerű döntések és az általuk keltett tiltakozások nyugtalan világában. Pedig nem is kellene messzire visszanyúlniuk. A magyar nevelés közel-múltbeli példái, mint amilyen a nemrég 100. születésnapját megért Fővárosi Pedagógiai Intézet története, fontos mának szóló üzenetek hordozói. Mi volt a titka az FPI hosszú fennmaradásának? Hogyan volt lehetséges, hogy még a nehéz időkben, a sokféle hátráltató tényező dacára is, bár sokszor csak erősen beszűkült mozgástérben, megőrizte eredeti funkcióját és azokat az értékeket, amelyekért alapítói létrehozták?

AZ INTÉZET SZÜLETÉSE

A 20. század elején meglehetősen gyenge lábakon állt, sok nehézséggel küzdött és igen alacsony hatékonysággal működött a fővárosban az állami oktatás.

Bárczy István, a kiváló, felvilágosult és **az oktatásügy iránt mélyen elkötelezett polgármester** felismerte az oktatás alapozó szakaszának jelentőségét és a tanítók kép-

¹ Kaján László közel negyedszázadon át, 1966-1990-ig volt a Fővárosi Pedagógiai Intézet igazgatója.

zettségének szerepét a minőség javításában, valamint azt a tényt, hogy a budapesti gyerekeknek a másutt élőkhöz képest sajátos tudásra van szükségük, és ezért másképpen is kell tanítani őket ahhoz, hogy a város gyarapodását szolgáló, hasznos polgárok-ká válhassanak. Az állami oktatás helyzetének javítását három feltétel teljesülésében látta: **az intézményhálózat fejlesztésében,**

a főváros sajátosságaihoz igazodó **helyi tanterv kidolgozásában** és bevezetésében, valamint **a pedagógusok szakmai (pedagógiai, pszichológiai, módszertani) felkészültségének korszerűsítésében** és gondozásában.

A polgármester az oktatásügy felemelését célzó tervei megvalósításához **szabad kezet kapott** a fővárosi közgyűléstől. Így került sor alapos előkészítés után, 1912-ben a pedagógusok szakmai továbbképzését szolgáló korszerű intézmény, a **Fővárosi Pedagógiai Szeminárium** megnyitására.² Létezősültségét bizonyítja, hogy már az első évben 1089 fő jelentkezett a tanfolyamokra. A képzési program középpontjában a kezdő tanítók álltak, de voltak tudományos előadások, idegen nyelvi képzés, valamint a technika, az ének-zene tanítására és a művészeti foglalkozásokra felkészítő módszertani tanfolyamok is. Az elméleti képzést pedagógiai, pszichológiai és igen korszerűen felszerelt fizika **laboratóriumi gyakorlatok** egészítették ki, a hatékony oktatási módszerek bemutatása, valamint a hallgatók tanítási gyakorlata pedig a szeminárium **gyakor-**

lóiskolájában folyt, s egy gyorsan fejlődő hatalmas **könyvtár** is a rendelkezésükre állt.

Bárczy István már 1904-ben – vagyis még polgármestersége előtt, egy évvel az új központi tanterveket is megelőzve – közoktatásügyi szakértőként vitára bocsátott egy több elemében ma is korszerűnek tekinthető **helyi tantervi**

tervezetet, amit később kipróbálás után (!), az iskolák és a **tanítók véleménye alapján módosítva** (!) 1913-ban vezettek be a főváros alapfokú állami iskoláiban.³

NYUGTALAN ESZTENDŐK

A 2. világháborút megelőzően közel 30 évben át kiegyensúlyozott, magas minőségű továbbképző, oktatást támogató és fejlesztő munka folyt a szemináriumban, kiteljesítve az alapítói szándékot. 1945 után azonban nehéz évek következtek.

Az intézmény **nevét, szerepét és szervezetét** sűrűn és **ötletszerűen változtaták**. Eredeti funkciójában a mozgásteret beszűkült, az éppen aktuális fenntartó elsősorban közoktatás-politikai céljainak alárendelve szabta meg feladatait és tevékenysége tartalmát.

Tanulságos a gyakori név- és funkcióváltozások sora, mert jól példázza, hogy a politikai akarat, felszámolva az intézményi önállóságot, koncepciótlan intézkedéseivel miként teszi tönkre a szakmaiságot, zavarja

a budapesti gyerekeknek a másutt élőkhöz képest sajátos tudásra van szükségük

a gyakori név- és funkcióváltozások sora jól példázza, hogy a politikai akarat miként teszi tönkre a szakmaiságot

² Csillag Ferenc: Életutak. Weszely Ödön. In: Balogh László (2002, szerk.): *90 éves a Fővárosi Pedagógiai Intézet. Emlékkönyv 1912-2002*. Fővárosi Pedagógiai Intézet. Budapest, 10. o.

³ Hunyadi Zoltán: Mozaikok az intézet történetéből. u.o. 82. o.

össze egy tiszta profilú, oktatást támogató szervezet működését és értékrendjét. Az

alábbiakban összefoglaltuk 12 év név- és profilváltozásait:

	Az intézmény neve	Profilja
1945	<i>Székesfővárosi Neveléstudományi Intézet</i>	Továbbképzés, a főváros oktatáspolitikájához kapcsolódó javaslatok megfogalmazása.
1949	(ismét) <i>Fővárosi Pedagógiai Szeminárium</i>	Az oktatásüggyel kapcsolatos hivatali munka: rendeletek és polgármesteri intézkedések előkészítése áll a tevékenység középpontjában.
1950	<i>Fővárosi Pedagógiai Intézet</i>	Vizsgaköteles továbbképzések szervezése, oktatókérdések képzése, átképzés, adat- és vélemény szolgáltatás, tájékoztatás a szovjet pedagógiáról, valamint film, dia, könyvek, folyóiratok kölcsönzése.
1951	<i>Budapesti Pedagógus Továbbképző Intézet</i>	Tantárgyi, pedagógiai és marxizmus-leninizmus tanszékek irányítják a továbbképzéseket, elemzik a pedagógiai munkát, terjesztik a szovjet pedagógia eredményeit és módszereit, módszertani publikációkat készítenek elő.
1957	(ismét) <i>Fővárosi Pedagógiai Szeminárium</i>	Ismét középpontba kerül a tanítás gyakorlata. Szaktárgyanként szerveződő továbbképzéseket tartanak. A Kultúrpolitikai Akadémia komplex továbbképzéseket kínál: munkaközösség-vezetőket, gyermekfelügyelőket, gyermekotthoni, ifjúságvédelmi és gyámügyi szakembereket készítenek fel speciális feladataik ellátására. Szaktanárokat is képeznek az ének-zene és a gyakorlati foglalkozás tanításához. Az Apáczai Csere János Szabadegyetem keretében tudományos előadások zajlanak.

A szeminárium felsőoktatási státuszban működött, azonban egy 1962-es kormányrendelet értelmében elvesztette a felsőoktatási jogosultságát, így **veszélybe került az intézmény fennmaradása**. Eközben új tantervek és tankönyvek léptek életbe; a bevezetés előkészítéséhez igen nagy szükség volt a pedagógusok szakmai tájékoztatására, az új tartalmak és módszertani elképzelések ismertetésére, az iskoláknak az új tartalmi szabályozás beindításában történő támogatására.

Ezért a főváros egy elegáns „huszárvágással” **gyors mentőakciót indított**. A Fővárosi Tanács, az intézet munkatársainak szakmai magját megtartva, egy kisebb létszámú *Szakfelügyeleti és Továbbképzési Csoportot* hozott létre, és azt beemelte a saját szervezetébe, a továbbképzéseket pedig kihelyezte a kerületekhez. A következő

lépésben a Fazekas Mihály Gimnáziumot gyakorlóiskolai státuszba emelte, majd összevonta a gyakorló általános iskolával. Így született meg a Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium. Egy évvel később, 1963-ban azután a szakfelügyeleti és továbbképzési csoportot (SZTCS) közös igazgatás alá vonta az iskolával, majd nemsokára – feladatbővítésre hivatkozva – kiemelte azt az iskola szervezetéből, és önálló igazgatás alá helyezte. A „műtét sikerült”, újra lett a fővárosnak pedagógiai intézete! Bizonyítva, hogy kellő motiváltsággal, hozzáértéssel és elkötelezettséggel még a kilátástalannak látszó helyzetekre is lehet megoldást találni, és **helyben kivédhetők** a hátrányos helyzetet előidéző **központi döntések káros következményei**.

Ez az intézetmentő akció létfontosságú volt az egyre nagyobb kihívásokkal szembeesülő fővárosi oktatásirányítás szakmai hátterének biztosításához a '60-as évek változásokkal és feszültségekkel terhes világában. Ahogy Kelemen Elemér a 100 éves FPI-t köszöntő tanulmányában az időszak klímáját és folyamatait elemezve megjegyzi, az intézet szervezeti felépítése és sokrétű tevékenysége **példaként szolgált az országszerte megalakuló, helyüket és szerepüket kereső megyei továbbképzési kabineteknek.**⁴ (Az intézmény 1970-től ismét *Fővárosi Pedagógiai Intézet* lett, és még az új évezred legelején is ezen a néven folytatta tevékenységét.)⁵

ARANYKOR

Az intézet első harminc évének kiegyensúlyozott, magas minőségű továbbképző tevékenységét, ahogy a fentiekben láttuk, a második világháború derékba törte. Húsz évnél kellett eltelnie, amíg működése ismét felszállt a magasba, és visszatérhetett ahhoz a funkciójához, amiért annak idején létrehozták. A múlt század '60-as éveinek közepétől elsődleges feladata ismét a fővárosi iskolák pedagógiai tevékenységének támogatása lett, s egyre szélesedő szolgáltatásaival a pedagógusok szakmai továbbképzésének meghatározó tényezőjévé vált.

Mivel az 1966-ban **önállóságot kapott intézmény** feladatait a fenntartó erősen megnövelte, jelentős szervezetfejlesztés vált szükségessé. Kaján László ekkor kapta a

vezetői megbízását. Az új igazgatóra hatalmas munka várt, mely felért egy második intézményalapítással. Személyében azonban olyan **nagy műveltségű, kiváló pedagógiai szemléletű, innovatív és kreatív vezető** került az intézet élére, aki élvezve a fenntartó bizalmát, nagy **szakmai önállósággal és hatékonysággal** végezhette munkáját. Hamarosan nagy tekintélyt szerzett magának és az általa irányított intézménynek. Nyugdíjba vonulásáig – közel negyedszázadon át – állandóságot, biztonságot és kiváló feltételeket teremtett ahhoz, hogy a pedagógiai intézet a legjobb hagyományait is megőrizve megfelelhessen a kor kihívásainak, és a főváros oktatásfejlesztő törekvéseinek központi szereplőjévé váljon.

Ezekben az években két fontos tendencia határozta meg az intézet tartalmi munkáját: a továbbképzések rendszerének és módszertanának megújítása, valamint az iskolafelügyeleti rendszer új alapokra

helyezésével az iskolai hatékonyság támogatása.

Az intézetvezető tevékenységét **szerteágazó és sokrétű elvárásrendszer** határozta meg. Az ő feladata volt például a kerületekben működő

felügyeleti és továbbképzési munka koordinálása, amihez szakterületenként fel kellett térképezni a hatékonyságot fékező problémákat. Így komoly helyzetelemzésekre épülő szakanyagok készültek a pedagógiai gyakorlat fejlesztésre váró területeiről és szakmai feladatairól. Ez jól hasznosult azután az intézet folyamatosan bővülő és korszerűsödő továbbképzési kínálatának és tartalmának – például a komplex szemináriumok, szakmai módszertani és speciális

az új igazgatóra hatalmas munka várt, mely felért egy második intézményalapítással

⁴ Kelemen Elemér (2012): A megyei pedagógiai intézetek „hőskora”. Adalékok az 1960-70-es évek hazai oktatáspolitikájához. *Budapesti Nevelő*. XLVIII. 1-2. sz.

⁵ Csillag Ferenc: Az intézet története. www.fppti.hu/intezetrol/intezettortenete/tortenet.html?pagenum8

tanfolyamok, óvodai, iskolai vezetőképzés, távoktatási programok – kialakításában. Olyan kérdések kerültek a figyelem középpontjába, mint a módszertani kultúra fejlesztése, az intézményvezetés korszerűsítése, a szociológiai kutatások hasznosítása a nevelésben.

Új területek felé is nyitott a pedagógiai támogatás, így került a feladatok sorába a szakosított tantervű oktatás ellenőrzése, a zeneiskolák gondozása, a szakmunkásképzés segítése, az írásbeli érettségi vizsgák és tanulmányi versenyek szervezése, a nevelési tanácsadói hálózat kiépülésének szakmai támogatása, az iskolaérett-ségi vizsgálatok rendszerének beindítása, az oktatás-technikai fejlesztések vagy az intézmények korszerű szemléltetőeszközökkel való ellátásának megszervezése.

A vezető felügyelők figyelemmel követték a módszertani kísérletek folyamatait és eredményességét, véleményezték a pedagógiai újítások létjogosultságát és bevezethetőségét. A főváros érdemi munkát várt az intézettől olyan közoktatáspolitikai döntések előkészítésében, mint az óvodai és a gyógypedagógiai hálózat, valamint a napközi-otthonos ellátás fejlesztése, az iskolaotthonos szervezeti forma, a klub-napközök vagy a korrekciós osztályok bevezetése és működtetésük megszervezése, a fővárosi tantárgyi mérések előkészítése stb. Az intézet adta a szakmai hátteret Mezei Gyula híres, 1980 és 1985 között zajló fővárosi felügyeleti kísérletéhez, melynek tapasztalataiból később, a felügyelet szaktanácsadássá alakításának folyamata során sokat merítettek.⁶

Természetesen az intézet ebben az időszakban sem függetleníthette magát sem az oktatáspolitikától, sem a korszak ideológiai elvárásaitól. Az '50-es évektől a pedagógus-társadalom világnézeti „átgyúrását” kötelező és szigorú szervezeti és tartalmi előírások szabályozták. Az átnevelés kezdetben nevelőtestületi értekezleteken, konferenciákon folyt, melyek elmulasztása a munkaviszony megszüntetésének kockázatával járt. Később, a '60-as évektől az oktatási kormányzat új országos ideológiai továbbképzési rendszert vezetett be, egymásra épülő alap- és továbbképző tanfolyamok-

kal, beszámolási, illetve vizsgázási kötelezettséggel. Ezeknek a továbbképző tanfolyamoknak a keretében hozták létre létre a *Marxizmus-Leninizmus Esti Egyetem* pedagógus tagozatát, melynek működtetése 1963-tól a rendszerváltásig az intézet

feladatkörébe került. Ez a képzési rendszer nemcsak érzelmi okokból, hanem kötelezősége és időigényessége okán is rendkívüli megterhelést jelentett a pedagógusoknak, de tömegességénél fogva a képzést végző intézménynek is. A csapdahelyzetet az intézet humánus szemlélettel és kollegiális szellemiséggel oldotta. Kitalálta a komplex továbbképzést, melynek gyakorlati szemináriumai a szakmai kérdések mellett elvileg beépültek ideológiai témák is, s ezzel kiváltotta a korábbi ideológiai képzési formákat.

Ilyen „kis” cselszövegek pedagógiai kérdésekben is előkerültek. Például amikor a fővárosi iskola felügyelet ellenőrzési szerepének visszaszorítását és fejlesztő

az intézet ebben az időszakban sem függetleníthette magát sem az oktatáspolitikától, sem a korszak ideológiai elvárásaitól

⁶ A felügyeleti kísérlet célja a felügyelet szerepének és módszertanának fejlesztése volt. A koncepcióból két előremutató elemet érdemes kiemelni: részint azt, hogy olyan feltételeket kell teremteni az ellenőrzés folyamatához, hogy a felügyelet segítő szereppel kapcsolódhasson be az iskola pedagógiai folyamataiba. Részint pedig azt, hogy az ellenőrzés folyamatába be kell vonni az érintetteket, érdekeltté kell tenni őket szakmai fejlődésükben. Itt jelent meg először az önértékelés gondolata.

szerepének erősítését célzó új működési rendszert a *Minisztertanács Hivatala* törvényellenesnek nyilvánította és betiltotta. Két évvel később az intézet egy olyan új modellel állt elő, amelyikben a szakfelügyelet mégiscsak a pedagógiai intézet égisze alatt, segítő szerepben, nem pedig a Hivatal fennhatósága alatt tevékenykedett a fővárosban. A Hivatal ugyan továbbra sem értett egyet, ám beadta a derekát. (Megjegyezzük, a koncepciót az élet igazolta: ezt a gyakorlatot, mint működő modellt, a megyék előbb-utóbb mind átvették.)

Emlékezetes esetként tartotta számon az intézeti „legendárium” azt az esetet is, amikor Kaján László szilárd baloldali elkötelezettsége ellenére nem kért engedélyt: munkát és publikációs lehetőséget adott a rendszer által üldözött kiváló szociológusoknak, akiket az intézet történetében rendkívül fontos, úttörő újításnak számító nevelésszociológiai kutatások folytatására szerződtetett. Igaz, ez utóbbi eset „vesséssel” végződött. Hosszas küzdelem és ellenállás ellenére, végül a belügy ezt a tevékenységet betiltotta.

Talán ezek a példák is rávilágítanak arra, hogy nem volt egyszerű az adott társadalmi-politikai erőterben az intézetnek szakmaiságát megőrizve talpon maradni, ugyanakkor érthetővé teszik az oktatásirányítás országos szerveinek az intézet iránti gyanakvását, újító törekvéseivel szembeni ellenérzését, nemegyszer elzárkózását. Az igazsághoz tartozik, hogy ezt a feszült viszonyt, mely mindkét fél számára hátrányt jelentett, az intézet oldaláról sem sikerült oldani. Ennek ellenére az intézet akkori munkatársai békésnek és alkotást ösztönzőnek ítélik ezt az időszakot, szakmai küzdelmeikre se keserűséggel emlékez-

nek, és munkájuk mérlegét a sikerek felé billenőnek értékelik. Meggyőződésünk, hogy ez a kedvező helyzet nem önmagától, nem véletlenül alakulhatott ki. Így, távolról visszatekintve már bátran mondhatjuk, hogy mindez több feltétel tudatosan is irányított együttállásából következett.

Elsőként **az intézményvezetőnek a fenntartóval**, elsősorban Mezei Gyula művelődésügyért felelős főosztályvezetővel **való munkakapcsolatát** kell kiemelnünk. Ezt kezdettől szoros együttműködés, együttgondolkodás és hasonló szakmai irányultság jellemezte. Így nyerhette el az intézet az egyetértést, az erkölcsi és a biztonságos működés feltételeit biztosító anyagi támogatást kötelező feladatai jó színvonalú teljesítéséhez és innovatív törekvései megvalósításához. Ez a kapcsolat persze nemcsak előnyökkel járt.

az intézet akkori munkatársai békésnek és alkotást ösztönzőnek ítélik ezt az időszakot

Az intézet és a fővárosi oktatásirányítás együttműködését nem szabályozták elvekre épülő megállapodások, így ez az idők során túlságosan is személyfüggővé vált, csapdahelyzeteket teremtett és éles vitákat is generált a fenntartó és az intézet között.

Egy intézmény működőképességének másik fontos feltétele a célirányos **szervezetfejlesztés** és a **munkatársak gondos kiválasztása**. A feladatok fenti, teljesség igénye nélküli felsorolásából is látható, hogy itt kiváló szakemberekre, és ha kellett, csapatmunkára is szükség volt. Az intézet pedagógiai munkatársi közössége, a vezetőfelügyelők, később vezető tanácsadók nem önjelöltekből, „ejtőernyősökből”, protekciókból verbuválódtak. Kaján László különös gonddal választotta ki mind a helyetteseit, mind pedig az intézeti testület tagjait. Magasra tette a belépés feltétele az adott szakterület eredményes művelése, szakmai körökben

ismert és elismert pedagógiai tevékenység, publikációk, innovatív hajlandóság és nem utolsósorban a jó személyes kvalitások.

Így különösen nagy szakmai elismerésnek számított, ha valaki az intézet munkatársa lehetett. Közös cél tartotta egybe a testületet: **kiváló oktatást a fővárosnak!**

Az intézetben lendületes, pezsgő szakmai közélet zajlott. Ennek tápláló forrása egy újabb feltétel: a **demokratikus intézményvezetés** volt. Kaján László nagy szabadságot engedett, ugyanakkor magas szintű feladatteljesítést várt el munkatársaitól. A hazai iskolarendszer eredményességének és hibáinak pontos ismerete, tájékozottsága a kutatás-fejlesztés területén, valamint a külföldi szakirodalomban hozzásegítette, hogy jól eligazodjon az oktatásügy szövevényes világában. Így érdemben tudott segítséget adni a különböző szakterületek gondozóinak. Ösztönözte és támogatta az innovatív törekvéseket, de mindig megmaradt a realitások talaján. Remek humora nemcsak a mindennapok kellemes légkörét teremtette meg, hanem az igazán nehéz helyzetekben is jól működött: harag és sértődöttség nélküli megoldást hozott. Amolyan „beszélgetős” vezető volt. Nem kemény előírásokkal, kilátásba helyezett szankciókkal, utasítások rendszerével tartott rendet. Inkább inspiratív egyéni vagy csoportos beszélgetéseket, megbeszéléseket folytatott az aktuális feladatokról, a továbblépés lehetőségeiről. Rendszeresen figyelemmel

kísérte valamennyi munkatársa tevékenységét, őszintén és egyszerűen fejezte ki elismerését. A hibákat, tévedéseket sem hagyva szó nélkül, a kiút megtalálásához is alternatívákat kínált.

Amikor Solt Ottília, a rendszerváltás utáni első szabadon választott parlament

egyik jelentős SZDSZ-es politikusát a '90-es években egy riportban arról kérdezte a Magyar Nemzet újságírója, hogy sok munkahelye közül hol érezte magát a legjobban, azt válaszolta,

hogyan a Fővárosi Pedagógiai Intézetben: ott az értelmiségi létnek megfelelő körülmények között tudott dolgozni, senki nem akadályozta kutató munkájában, és eredményeit szabadon publikálhatta a *Budapesti Nevelőben*, az intézet folyóiratában. De a Magyar Pedagógiai Társaságnak a 100 éves intézetet köszöntő emlékülésére összeállított ünnepi kiadványában is meleg hangú írásokkal emlékeznek erre a harcos, de termékeny és sikeres időszakra az intézet hajdani munkatársai.⁷

Kaján László nyugdíjba vonulását követően ismét sűrűn követték egymást a vezetők. Közülük feltétlenül meg kell emlékeznünk Szebenyi Péterről, az intézet tudós igazgatójáról, aki 1992 és 1997 között vezette a Fővárosi Pedagógiai Intézetet. Ez az időszak ugyanis az intézet háború utáni fénykorának szerves része. Kiemelkedő teljesítménye az első nemzeti alaptanterv⁸ munkálatainak befejezése, implementáció-

⁷ Csillag Ferenc (2012, szerk.): *100 éves a Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet. Ünnepi kiadvány a Magyar Pedagógiai Társaság rendezésében megtartott évfordulós emlékülés tiszteletére.* Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.

⁸ Az első nemzeti alaptanterv tudományos igényű fejlesztő munkálatai és implementációja csaknem 10 éven át, 1989-től 1998-ig tartott, dr. Báthory Zoltán, dr. Ballér Endre és dr. Szebenyi Péter, illetve egy rövid időszakban dr. Nagy József irányításával. A befejező munkálatokat Szebenyi Péter vezette. A különböző műveltségi területek munkabizottságaiban az intézet munkatársai a kezdetektől aktív szerepet vállaltak.

jának szakmai támogatása az intézet munkatársainak bevonásával.⁹

A további években a vezetők rövid időszakonként váltották egymást, és az oktatásirányítás gyorsan változó elképzelései többszöri név- és szerkezetváltásra is kényszerítették az intézményt. Tevékenységi köre szűkült, elvesztette korábbi szerepét a főváros oktatásügyének szakmai támogatásában, gazdag szolgáltatásaiból alig maradt valami. Jó lenne tudni, hogy lesz-e ismét békeidő a falai között, és megélhet-e még újabb jubileumokat is!

Kereszty Zsuzsa „Nem vagyunk mi olyan nagy urak!”

(Kaján Lászlóra emlékezve)

Szakmai szocializációm az ő segítségével, kisugárzásában, szerető bírálati közegében zajlott. „Nem írom alá, ha nem tanuli (sic) meg a formákat” – írta egyik fogalmazványomra, s ügyelni kezdtem a formára is.

„Ez lesz a legszebb könyv, amit erről a témáról írtak” – jegyezte fel összetéveszthetetlen szálkás betűivel egy kéziratra, amellyel hónapokig kínlódtam, és szorongva tettem az asztalára. Ettől a megjegyzéstől kezdve volt bátorságom számomra fontos szakmai kérdésekről írni.

Veleszületett derű lengte körül, s valamiféle mindenkinek megelőlegezett szeretet, amely a számomra kevésbé rokonszenves kollégákban is az értékeket csillantotta meg.

Plebejus méltósággal „dörgött”, ha úgy érezte, a vezető szakfelügyelők bármelyike csak árnyalatnyit is visszaélt a pozíciójával. „Nem vagyunk mi olyan nagy urak, hogy bárkit is megvárakoztassunk!” – így kezdte az egyik értekezletet, látva, hogy egyikünk ajtaja előtt egy tanár várakozik.

Nagyon különböző társadalmi közegekből indultunk, mégis pontosan tudtuk, hogy hiteles a másik. Neki még azt is elhittem, hogy annak idején helyesnek lehetett látni a „kékcédulás” választást, ő pedig elnézte nekem, hogy a marxizmus meg se érintett.

Legnagyobb értéke talán az a dinamizmus volt, amely alkotásra serkentette az általa vezetett szakembercsapatot. Ebben az időben épültek iskolai úszómedencék az eredetileg sertéshizlaló fölé tervezett óriás-sátrak alá, készültek egész osztály foglalkoztatására alkalmas kémiai kísérleti eszközök, ekkor született a napközis szabadidő-pedagógia, indult a klubnapközi és az iskolaotthon, éledt újjá Budapesten, majd országosan a globális írástanítás, épült ki a nevelési tanácsadók hálózata. Mindegyik program mögött a Fővárosi Pedagógiai Intézet egy-egy munkatársának szakemberek csapatát összefogó, irányító, kanalizáló munkája állt.

Az intézet munkatársai közül többen évtizedek múlva is, újra és újra találkozunk vele. Élveztük a humorát, jó volt együtt lenni, visszaidéződött az a kegyelmi idő, amelyben együtt dolgoztunk. Egy ilyen alkalommal derült ki az is, hogy az intézet szellemi hagyatéka javát képező könyveket, tanulmányokat évről évre meg-

⁹ Joggal vehető fel az utolsó „töredék” (az *Ananykor* c. fejezet) korábbiaknál jóval szubjektívebb megközelítése. Mentségül szolgáljon, hogy az intézet ezen időszakának neveléstörténeti feltárása és értékelése még nem történt meg. Így ez a rész elsősorban az intézet munkatársaként eltöltött 25 év személyes tapasztalataira, valamint a kollégákkal és pályatársakkal folytatott beszélgetésekre, az ő visszaemlékezéseikre és a Magyar Pedagógiai Társaság két rendezvényének (100 éves a Fővárosi Pedagógiai Intézet, illetve Emlékkülés Kaján László tiszteletére) anyagaira támaszkodva készült. Utóbbi rendezvényt 2015. október 28-án tartották.

küldte a világ egyik legnagyobb könyvtáraként számon tartott washingtoni Kongresszusi Könyvtárba.

Kaján László hagyatékát jelenleg az ELTE Tanítóképző Karának könyvtára őrzi.

Hiánya jelen van.

Nagy Ádám „Egymásra utalva”

II. Ifjúságügyi Kongresszus

2014 októberében rendeztük meg az Összebeszélünk – I. Ifjúságügyi Kongresszust, amely a fiatalokkal foglalkozó diszciplínák és szakmák közötti diskurzust és az ifjúságügy integratív megközelítésének elősegítését szolgálta. Teret adott az ifjúságügy: az ifjúságszociológia, a pedagógia-kultúráközvetítés, az ifjúsági szociális munka, az ifjúságpolitika legújabb innovációinak bemutatására, és lehetőséget biztosított a szakpolitikák célkitűzései, a tudományos nővumok és a szakmai gyakorlat megismerésére, szembeállítására.

Az Összebeszélünk – II. Ifjúságügyi Kongresszust azon fiatalokkal foglalkozók számára hirdettük meg, akik nem csak negyvenöt percig pedagógusok, akik nem csak a munkaidejük végéig szociális munkások, akik nem csak kutatók, projektjük, szervezetük tárgyát látják a fiatalokban. A diszciplináris, generációs és határokon átnyúló kapcsolatot kívánta

kifejezni a kongresszus alcíme (*Egymásra utalva*) is.

A 150 fős konferenciának Komárom és Észak-Komárom (Komárno) adott otthont, augusztus 26–27-én.

Ferge Zsuzsa nyitóelőadásában a demokratikus, autoriter és diktatórikus rendszerekről, azokban a fiatalok szerepéről és a történelmi tapasztalatok átadhatatlanságáról beszélt.

Krémer Balázs Törésvonalak című előadása a „tanyasi varrónő” problematikáján¹ keresztül bizonyította, hogy messze nem biztos, hogy a jövő problémáinak megoldását megtalálhatjuk a múltban.

Ugyanis a fiatalok világának jelenségei alapvető változásokat sejtetnek társadalmi viszonyainkban.

Radó Péter az aktív állampolgárságra nevelés kapcsán arra hívta fel a figyelmet, hogy a jól

működő társadalommal kapcsolatos elképzeléseinek jobbára az iskolával szembeni elvárásá konvertáljuk, így a társadalmi diszfunkciókért hajlamosak vagyunk az iskolát hibáztatni. Pedig az iskola egyszerűen csak nem képes ezen ideáljainkat értelmezni.

Azaz nem az ideális társadalom működésével kapcsolatos vágyainkat kell szembesítenünk az iskolai tanítási-tanulási praxissal, hanem olyan célokat kellene megfogalmaznunk, amelyek az oktatás szereplői számára is interpretálhatók, az iskola valóságához kell igazítanunk elvárásainkat.

nem csak negyvenöt percig pedagógusok, nem csak a munkaidejük végéig szociális munkások

az iskola valóságához kell igazítanunk elvárásainkat

¹ A 21. században a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedett fiatal felnőttekkel kapcsolatos szakmai vízió még gyakran a „tanyasi varrónő” alakja. Lásd: Józóné Juhász Orsolya (2005): Beavatkozási lehetőségek egy lakásotthonban. *Család, Gyermek, Ifjúság*. 14. 6. sz., 44-51.

L. Ritók Nóra arról beszélt, hogy a leszakadó régiókban a szegénységmutatók kísértetiesen „összehangolódnak”. A lakhatási szegénység, a szegregált iskolák száma, az átlag alatti jövedelmek, a szakképzetlenség, az iskolai lemorzsolódás, a rossz egészségügyi állapot és még sok más negatív tényező egybeesik, és ezen nem változtatott az sem, hogy a közmunkában foglalkoztatottak száma is ezekben a régiókban a legnagyobb. Az életminőségükön ugyanis ez nem sokat változtat, sőt maga is a változtatás akadályá.

Vass Vilmos az emberiséggel egyidős kreativitásról, illetve annak a posztmodernitásban betöltött kiemelt szerepéről beszélt. Bár minden korban fontos volt a kreativitás, de mára ez vált a fejlődés motorjává. Míg korábban egy-egy nagyobb társadalmi, gazdasági és kulturális fejlődés elindítója, mozgatórugója volt, mára a társadalom mindennapi működése is elképzelhetetlen a kreativitás: a problémamegoldás minősége, az ötletgazdagság, az eredetiség és a gyors reagálás nélkül.

Salamon Eszter bemutatta azokat az uniós politikákat, amelyek a konkrét ifjúságpolitikán túl is hatnak a fiatalok világára Európában, s amelyek a szigorúan vett

ifjúságpolitikán túli lehetőségeket vagy éppen veszélyeket jelentenek vagy jelenthetnek. Különösen akkor lehet gond, ha nem ismerjük ezek tartalmát, nem készülünk fel az ifjúsági érdekek képviselésére az adott területen.

A konferenciát Erdős Virág zárta saját versei felolvasásával. A *Na most akkor-t* és az *Ezt is elviszem magammal-t* többen megkönyezték.

A plenáris üléseket hét problémaelemző, majd megoldást kereső módszertani műhely egészítette ki. Volt szó az átmeneti ifjúkorból önálló ifjúsággá változó társadalmi csoport téziséről, a közösségi terek átalakulásáról, a migrációról, a vidéki fiatalok helyzetéről és a helyben tartás lehetőségeiről, az integráció nehézségeiről és útjairól, a társadalmi részvétel problémáiról és a szociálpedagógia 21. századi megjelenési formájáról: a szabadidő-pedagógusi tulajdonságokat is csillogtató ifjúságsegítőről.

(A kongresszus plenáris előadásainak írott változata és a tematikus műhelyek összefoglalói hamarosan letölthetők a www.ifjusagugy.hu honlapról, ahol egybeként közt hozzáférhető az első kongresszus anyaga is.)





SZERKESZTŐI JEGYZET

Nem jó, ha egy szerkesztő magyarázkodik. Három és fél évvel ezelőtt, amikor átvettem a Szemle szerkesztését, az volt az egyik fogadalmam, hogy nem lesznek összevont számok, látva elődöm kényszerű és elidegenítő lapszámösszevonásait. És most mégis, egy lapszám lett az őszi meg a téli. Talán akkor itt a vége. És lehet, hogy itt a vége, mert január elsejével tulajdonosváltás lesz, a lap az OFI egy részével együtt, valószínűleg megőrizve OFI-s kereteit, átkerül az Eszterházy Károly Egyetemhez. A lapösszevonást erre a helyzetre is foghatnám, részben joggal, de valójában 2013 óta folyamatos csúszásban voltunk a megjelenéssel, csakhogy most már nincs hova átcsúszni, hiszen az intézmény önállósága megszűnik. Ami a jövőt illeti, azt remélem, a lapnak végül csak sikerül majd a leghagyományosabb (bár talán soha be nem töltött) szerepére rátalálnia, hogy nyitott pedagógiai szakmai fórum és műhely legyen (együttal a kommunikáció korszerű elemeit is működtetve), amire talán soha nem lett volna akkora szükség, mint az elmúlt években. Kritikai és vitarovatunk krónikus gyengélkedése jelzi (miközben a pedagógiai világ szikrázott a feszültségtől), holott egyetlen vitairatot sem utasítottunk el, hogy ez nem csak a szerkesztői szándékon, hanem az örökségen és az oktatási kultúra közállapotain is múlt. A Szerkesztőbizottságon és annak elnökén azonban biztosan nem, támogatásuk, kritikáik, javaslataik biztonságos hátteret jelentettek az el-elbizonytalanodó szerkesztőnek. Inkább még azon is múlt,

nyilván, hogy a lap szerkesztője ezúttal egy írógató tanárember (volt), akit nem lehetett egészen komolyan venni.

Ha harvan évet és néhány hónapot visszalépünk az időben, az 1956-os (4.) októberi számig (ahonnan a hátoldali idézetünk való, mellyel egyúttal szeretnénk az '56 kerek évfordulójára emlékező írásokhoz is kapcsolódni), olyan lapot találunk, amit a kor jeles oktatástudósai szerkesztettek, a felelős szerkesztő Ágoston György, az MTA Pedagógiai Főbizottságának elnöke (az ELTE tanszékvezetője). A lap egész évfolyama heves vitákkal van tele, tárgykörük szerint az óvodától az akadémiáig, a tankönyvektől a tantervi kérdéseken át a neveléstudomány helyzetéig. Talán még lesz így újra, ha másként is, hiszen, mint a hátoldali részlet mutatja, az a neveléstudományi kultúra még kritikájában, önkritikájában is csupa ideológia és csalás, öncsalás, kozmikus távolságát a gyakorlattól a beismeréssel sem tudja csökkenteni. (Ki kellene végre bogozni már ennek a múltnak a szárait, de nemcsak ünnepi mutatóanyagokkal, Ágoston György szellemtörténetét is, aki a rendszerváltásig a magyar pedagógia meghatározó személyisége volt.)

Amúgy azt gondolom, ezt ajánlom megfontolásra, hogy a tanár, az oktató, a pedagógus, a nevelő, a tanító, az óvónő és óvó úr méltósága, mely ezer gyökerű, de nálunk csak ördögcsékér, alighanem kulcskérdés, ezen múlik szinte minden: ez lehetne kiindulópont.

2016. december 3.

Takács Géza

(A Kárpátok gerincén) Július 13. (9. nap) Hát ez a nap sem sikeredett egyszerűbbre. Az éjszaka meglepően meleg volt itt a fenyvesben, és még a sátrunk sem lett csurom vizes a párától, ahogy az eddigi napokban, mikor réteken aludtunk. Reggel egy szelet májkrémes kenyérral indítottunk. A fenyőerdőben lefelé – ugyanúgy, mint tegnap felfelé – hatalmas kidőlt fenyők között próbáltunk rálelni az útra, amit Kenyeres Oszi térképe óta határkövek jelölnek. Ezeket a jelzőköveket sokszor nagyon nehéz megtalálni. 5 km után végre forrást jelzett a térkép. Rálelni azonban nem volt egyszerű, nem vezetett hozzá ösvény. Hosszas keresgélés után végre meglett. Mivel nem volt túl nagy vízhozama, Kristóf egy fiatal fenyőfáról hántott le egy kis kéregdarabot, ami csőként szolgált, így meg tudtuk tölteni a palackjainkat (2X 1,5 liter fejenként). A gázfőző segítségével megfőztük a zacskós erőlevesünket is. Közben a forrás alatt összegyűlt vízállásban végre meg tudtunk fürdeni és a ruháinkat is kimostuk, majd kiterítettük, hogy száradjanak, míg mi ebédelünk. Innen továbbindulva nagyon nem találtuk az utat, soká kellett keresnünk, mire rábukkantunk. Egy borzasztóan meredek csapáson másztunk fel egy 1500 méteres csúcsra. Innen egy 1600 méteres hegyre mentünk fel. Ettől kezdve utunk törpefenyvesben vezető járatból állt, és végtelennek tűnő volt. A lábunkat összeszurkálták, szétkaristolták a kis ágak. Végül egy nyeregben, egy kis réten sátraztunk le. Azt még nem írtam, hogy két napja, mikor a sárban meneteltünk, Kristóf medvenyomokat fedezett fel. Addig nem gondoltuk, hogy lehet ott medve, mert magányos tehenek kóvályogtak az erdőben több helyen is... Na de most jön a lényeg! Szóval miután megettük dupla adag zacskós bagdulyásunkat, és éppen a minket körülvevő végtelen fenyvesekben és a naplementében gyönyörködtünk, azt vettem észre, hogy egy megtermett medve tőlünk úgy 30 méterre sétál át a gerincen. A mackó megállt és minket nézett. Ekkor odaszóltam halkán Kikinek, hogy „Kristóf, ott egy medve!”. Ezt még egyszer elismételtem, miközben ő felült, hogy lássa. Erre a maci megijedt, és hatalmas csörtetéssel az erdőbe rohant. Hála ég! Pont gondoltuk, hogy itt fent a fenében, a törpefenyvesben, még a medve sem élne meg. Aztán azt is észrevettük, hogy pocokjáratok vannak a fűben, itt-ott pedig mintha beletúrt volna valaki ezekbe... Ezek után a sátortól messzebb és még magasabbra kötöttük fel ennivalónkat, mint ezelőtt. Míg Kiki ezt végezte, én őrt álltam a két botunkkal és a disznóölő késsel a kezemben. Gondoltuk, hogy ez a medve már nem jön ide vissza, és mivel nagy a territóriumuk, reméltük, hogy másik maci sem téved erre felé, mégis csak hosszas hallgatóság után sikerült elaludnom.

(Tóth Luca útinaplójából)

A Tanulmányok rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk. A közlési feltételekre és a publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle>.

„A dolgok mélyére nézni”

A nevelés céljai és a gazdasági, társadalmi, politikai helyzet alakulásának negatív hatásait megsínylő nevelési gyakorlat elkerülhetetlenül ellentmondásba kerültek egymással. A mi célunk eddig is lelkes, a szocializmus ügyét meggyőződéssel valló, önállóan gondolkodó, bátran kezdeményező ifjúság nevelése volt. Ezt a nevelési célt iskoláink és ifjúsági szervezeteink nemhogy elérni nem tudták kielégítően, de – mint mindnyájan tudjuk – ifjúságunk egy részében ellenkező tulajdonságok jelentkeztek: fásultság, cinizmus, érdektelenség a közügyek iránt.

Ilyen körülmények között nagyon nehézvé válik a neveléstudomány művelése. A neveléstudomány ugyanis a legjobb módszereket dolgozhatja ki, ajánlhatja a pedagógiai gyakorlatnak a kommunista nevelés céljainak megvalósítására, de a gyakorlat mit sem tud kezdeni a szép elmélettel, ha megvalósításának feltételei hiányoznak, sőt ha a feltételek az elmélettel ellentétes tendenciájú gyakorlatot eredményeznek. Nagyon nehéz a pedagógia-elméleteknek például kidolgoznia az önálló gondolkodásra nevelés feladatait, módszereit, ha a társadalomban, a tudományban a dogmatizmus uralkodik, ha az önálló gondolat, vélemény kimondása kockázattal jár.

Ugyancsak nehéz kidolgozni azokat a feladatokat és módszereket, amelyek az ifjúság önálló kezdeményezéseit, aktivitását, lelkesedését lennének hivatva kibontakoztatni, ha a társadalomban nagyon szűk térre szorul a demokratizmus. Nem könnyű foglalkozni a humanizmusra neveléssel, ha a humanizmus, az emberség nem érvényesül az országos politikában, ha az emberről alkotott marxista embereszmény a társadalomban eltorzul.

[...]

Sem a közoktatásügy vezetőinek, sem a pedagógiai elmélet művelőinek nem volt bátorságuk eddig a dolgok mélyére nézni, a nevelésügy elmara-
dottságának forrását, a nevelésen kívülálló gátló tényezőket néven nevezni. Persze, őszintén meg kell mondani, nemcsak a bátorság hiányzott, hanem – legalábbis a magam részéről – a tisztánlátás is.

Részlet Ágoston Györgynek a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Főbizottságának 1956. június 30-i vitaülésén megtartott elnöki vitabevezető előadásából

