

UP SZ

ÚJ
Pedagógiai
Szemle

2017 / 1–2.



AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLA PROGRAMJA
ÉS ESÉLYEI

A GIMNÁZIUMI FELVÉTELI VIZSGA MINT
A KÉSŐBBI TANULÁSI TELJESÍTMÉNY
ELŐREJELZŐJE

Roma és nem roma diákok iskolai sorsa – életpályája
Paradigmaváltás a pedagógusképzésben?
Két kritika a Kockás könyvről
Osztrák pedagógiatörténet
Szemle, Napló



OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET



ARATÓ LÁSZLÓ SZEGEDY-MASZÁK
MIHÁLYRÓL

RADNAI ILDIKÓ ISKOLAI GONDJAINKRÓL

A képekről

Hornák László

A budapesti Képző- és Iparművészeti Szakgimnázium 2015–16-os tanévvégi kiállításának képei elé

Az éves bemutató kiemelt eseménye iskolánk életének. A rajzcsoporthoz kiállítóhelyei a rajztermek, melyek ilyenkor átalakulnak. Kikerülnek a rajzbakok, a szekrények és a falak hullámkarton borítást kapnak, és így készek a munkák fogadására. Ezek a szűkös lehetőségek, de a műhely-jellegnek megfelelnek. (A paszpartuzás és a szép tálalás egy igazi kiállítóhelyen emelheti az összehatást. Az utóbbi években a végzősök kiállítását sikerült egy-egy iskolán kívüli helyszínen megrendezni. Legutóbb a belvárosi Deák 17 Gyermek és Ifjúsági Galériában.) Az iskola falain belül helyhiánnyal küzdünk, de a kiállított munkák változatossága így is jól érvényesül.

A kiállítási anyag másik részét az egyes szakok kiállításai adják. Jelenleg 12 szakon: divat-stílus (kifutó rendszerben bőrműves), bútorműves, festő, fotó, grafika, mozgókép, kerámia, könyvműves, ötvös, szobrász, textil és üveg szakon tanulnak a diákjaink. Bár az Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakmák számának 2012-es radikális csökkentése néhány kézműves szakot megszűnésre vagy másikkal történő összevonásra ítél, még reménykedünk az átmenthetőségünkben.

A bemutatón a szakok termékei is átalakulnak, egy-egy műhelysarokból, folyosórészből lesz kiállítóhely. A kiállításon tanulóink, akiket ismerünk a saját óráinkról, gyakran okoznak meglepetést, rácsodálkozhatunk másféle tehetségükre, ügyességükre, alkotókészségükre.

Diákjaink az érettségi és a szakmai képesítő vizsga után leggyakrabban a művészeti egyetemre vagy a tanárképző főiskolák rajztanári szakára jelentkeznek. Aki nem tanul tovább, annak a szakképesítése teszi lehetővé a szakmája gyakorlását, vagy a rokonterületeken történő elhelyezkedését. Azt látjuk, a nálunk megszerzett tudás, bárhova is kerülnek, jó alap, jól értékesül.

Az alapításunk éve, 1778 óta sok idő telt el. A cél ma is az, hogy megfeleljünk a hagyományaink adta kihívásnak, s továbbra is iránymutató műhely legyünk a régi kézművesség megőrzésével és a formálódó új médiumok alkalmazásával egyaránt.

Bemutatónk néhány napos nyitva tartással minden tanév végén várja az érdeklődő közönséget a Török Pál utcában. Részletek és időpontok megtalálhatók a kiskepzo.hu honlapon. Az iskola történeti gyűjteménye, a Scola Graphidis Művészeti Gyűjtemény a www.scholagraphidis.hu oldalon keresztül érhető el.

A kiállításon készült fotókból a 17., 54., 82., 108., 109., 117., 129., 131. és 143. oldalon válogattunk. (A fényképeket Veszprémi Attila készítette.)

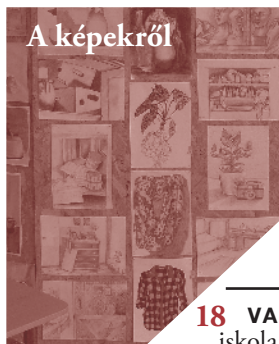
A borítón az egyik rajzterem nagy paravánja látható a Zsin Judit rajztanárnő csoportjába tartozó diákok alkotásaival.



67. évfolyam
2017 / 1–2.

TARTALOM

A képekről



LÁTÓSZÖG

- 5 RADNAI ILDIKÓ:** Hova és hogyan? – Az oktatási rendszer problémáiról tanári szemmel
- 9 ARATÓ LÁSZLÓ:** Szegedy-Maszák Mihály hiánya

TANULMÁNYOK

- 18 VARGA ATTILA – MAYER JÓZSEF:** Dilemmák az egész napos iskola nevelési-oktatási programjának bevezethetőségéről – Kritikai észrevételek

- 39 BADÓ ZSOLT – JÓZSA KRISZTIÁN:** A gimnáziumi felvételi vizsga eredményének és a gimnáziumi tanulás sikerességének kapcsolata

MŰHELY

- 55 RAYMAN JULIANNA – VARGA ARANKA:** Iskolai esélyek a rendszerváltáson túl – Egy nyomon követő kutatás közben
- 76 K. NAGY EMESE – PÁLFI DORINA:** Paradigmaváltás a pedagógusképzésben? – A pedagógusképzés áttekintése a sikeres pályára való felkészítés szempontjából

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

Kockás Könyv – Van Kiút! Civil Közoktatási Platform, 2016

- 83 GLOVICZKI ZOLTÁN:** Kockázatok
- 95 ERŐSS GÁBOR:** Ki tud többet az iskolákról?

KITEKINTÉS

- 110 VINCZE BEATRIX:** Osztrák pedagógiatörténet (Wolfgang Brezinka: Pedagógia Ausztriában. A szak története az egyetemi képzésben a 18. századtól a 21. századig)

SZEMLE

- 118** Vaskakas Bábszínház – ESZME: Az időnk rövid története; Liszt-kukacok Akadémiája: Zenélő angyalok; Bohócok a láthatáron: Banyamosoda (Sólyom-Nagy Fanni)
- 122** Kb35 Inárcs – Füge – MU Színház: TIKK (Stermeczky Zsolt Gábor)
- 125** Szabóné Kármán Judit: A cigányok története (Dunajeva Jekatyerina)

130

ABSTRACTS

NAPLÓ

- 132** RÁBAI DÁVID: A Bajkó Mátyás Emlékkonferenciáról
- 134** HOFFMANN RITA – FLAMICH MÁRIA és HORVÁTH ZSUZSANNA–KUNT ZSUZSANNA: „Paradigmák örvényében” Negyedik Magyar Fogytérkosság-tudományi Konferencia
- 142** SZÁRAZ ZOLTÁNNÉ CSÁKÓ KLÁRA: Nagy Sándor: Utak a XX. századi didaktikából – Emlékkonferencia

144 Szerkesztői jegyzet

- B4** Részlet Rozvány Györgynek, Arany János nagyszalontai iskolatársának 1890-ben, a *Nagy-Szalonta és Vidéke* c. hetilapban megjelent visszaemlékezéseiből (A szöveget betűhíven közöljük.)

UJ Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

GLOVICZKI ZOLTÁN | **HORVÁTH ZSUZSANNA** |
KÁLLAI MÁRIA | **KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA** |
MÁTRAI ZSUZA | **MÉSZÁROS GYÖRGY** |
TURI KATALIN

Szerkesztők

TAKÁCS GÉZA | *főszerkesztő*
FÖLDES PETRA | **VESZPRÉMI ATTILA**

Olvasószerkesztők

GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES |
KONKOLY EDIT

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

KARÁCSONY ORSOLYA

Megrendelés

POGÁNY KRISZTINA

E-mail: kiado@ofi.hu

Szerkesztőség

Eszterházy Károly Egyetem
Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet
Tartalomfejlesztési és Tankönyvkiadási Igazgatóság
Pedagógiai Kiadványszerkesztő Központ

Felélő igazgató: Kamp Alfréd

1143 Budapest, Szobránc u. 6–8. II. em. 213.

Telefon: 06 1 235 7200/213

Mobil: +36 30 789 1807 • **E-mail:** upsz@ofi.hu

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

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Felélő kiadó

Az Eszterházy Károly Egyetem rektora:

Dr. Liptai Kálmán

Megjelenik kéthavonta.

Belföldi előfizetési díj 1 évre 3600 Ft, egy lapszám ára: 600 Ft.

Nyomda: Alföldi Nyomda Zrt., Debrecen

4027 Debrecen, Böszörményi út 6.

Felélő vezető: György Géza vezérigazgató

Terjedelem: 9 ív • Készült: 750 példányban

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

INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

ARATÓ LÁSZLÓ

tankönyvszerző | vezetőtanár | ELTE Radnóti Miklós
Gyakorlóiskola | elnök | Magyar tanárok Egyesülete

BADÓ ZSOLT

szakvizsgázott pedagógus a matematikai tudás
értékelése területén | középiskolai matematika- és
informatikatanár | osztályfőnök | Kecskeméti Bányai
Júlia Gimnázium

DUNAJEVA JEKATYERINA

adjunktus | Pázmány Péter Katolikus Egyetem |
BTK Politológia és Nemzetközi Tanulmányok Tanszék

ERŐSS GÁBOR

szociológus | kutatásvezető | MTA Társadalomkutató
Központ Szociológiai Intézete

FLAMICH MÁRIA

angol nyelvtanár | Vakok Iskolája

GLOVICZKI ZOLTÁN

PhD | intézetvezető, egyetemi docens | PPKE

HOFFMANN RITA

szellemi szabadfoglalkozású angol nyelvtanár

HORNYÁK LÁSZLÓ

grafikus | rajztanár
Képző- és Iparművészeti Szakgimnázium

HORVÁTH ZSUZSANNA

gyógypedagógus | interkulturális pszichológia és
pedagógia szakos bölcész | pszichodinamikus mozgás-
és táncterápiás csoportvezető | tanársegéd | ELTE
Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar – Általános
Gyógypedagógiai Intézet

JÓZSA KRISZTIÁN

egyetemi docens | Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Intézet

K. NAGY EMESE

agrármérnök (DATE) | mérnök tanár (GATE) | angol
nyelvtanár (ME) | a neveléstudomány habilitált
doktora – Ph.D (DE) |
szakmai vezető | Komplex Instruksziós Program |
egyetemi docens | Eszterházy Károly Egyetem |
intézményvezető | Hejőkeresztúri IV. Béla Általános
Iskola

KUNT ZSUZSANNA

kulturális antropológus | gyógypedagógus |
tanársegéd | ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai
Kar | Általános Gyógypedagógiai Intézet

MAYER JÓZSEF

kutató-elemző | EKE OFI | magyar-történelem
–levéltár szak | ELTE BTK

PÁLFI DORINA

magyar-történelem szakos tanár | Hejőkeresztúri IV.
Béla Általános Iskola | doktorandusz hallgató |
Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi
Doktori Iskola

RADNAI ILDIKÓ

matematika- és informatikatanár | Leövey Klára
Gimnázium | Budapest

RAYMAN JULIANNA

pszichológus | kutató munkatárs | PTE Wlisslocki
Henrik Szakkollégium

RÁBAI DÁVID

tanító | első éves PhD hallgató | Debrcei Egyetem
BTK Humán Tudományok Doktori Iskola – Nevelés-
és Művelődéstudományi Doktori Program

SÓLYOM-NAGY FANNI

színházi szaknevelő | disszeminációs munkatárs | EKE
OFI

STERMECZKY ZSOLT GÁBOR

költő, kritikus

SZÁRAZ ZOLTÁNNÉ CSÁKÓ KLÁRA

újságíró | dékáni asszisztens | Károli Gáspár
Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar

VARGA ARANKA

egyetemi docens | PTE BTK NTI | Romológia és
Nevelésszociológia Tanszék

VARGA ATTILA

pszichológus | pszichológia szakos középiskolai tanár |
a neveléstudományok doktora | tudományos
főmunkatárs | EKE OFI

VINCZE BEATRIX

egyetemi oktató | ELTE PPK Neveléstudományi
Intézet



RADNAI ILDIKÓ

Hova és hogyan?

Az oktatási rendszer problémáiról tanári szemmel

LÁTÓSZÖG

ALIG TERVEZHETŐ CÉLOK

A kétszintű érettségi bevezetésekor mondta egy kolléga: „A lovak is tudják, hol a cél, amikor elstartolnak.” Azóta is azt tartom az egyik legnagyobb problémának, hogy mi egyre inkább nem tudjuk. A diáknak nem kéne attól félnie, hogy milyen változások történhetnek az utolsó percben, most éppen hogyan és milyen anyagról kell számot adni az érettségien, vagy hogy éppen milyen lesz az iskolarendszer felépítése, a tanulmányai során mely pillanatokban kell „újraterveznie”. A tanárnak is hasonló kihívás az életpálya-modell. Remek szakkifejezésünk van arra, hogyan kellene ezt csinálni, vagyis *felmenő rendszerben*, és persze tudatos, tervezett módon.

Mit is jelent ez egy aktív pedagógus számára? Hirtelen sokan kívánnak szakvizsgát szerezni az iskolánkban, és leginkább mentortanárit. Azért, mert ebben a pillanatban ez az út a kicsit jobb anyagi helyzetbe kerüléshez. A következmények pedig sokrétűek. A döntésben nem kap kellő prioritást a szakmai cél, sem a kollé-

felmenő rendszerben, és persze tudatos, tervezett módon

ga, sem az iskolavezetés részéről. Kérdés, hogy így nyerünk-e ezzel valamit? Az órarend elkészítésekor is komoly problémát jelent a sok, azonos napon távol lévő tanár. Sérülnek azok az alapvető elvek, melyek az oktatás hatékonyságát, a diákok érdekeit tartanak szem előtt. A kollégák órarendje sem alakítható jól, ez növeli a frusztrációt,

a feszültséget a tantestületben. Ezzel párhuzamosan a terhelést is, például azzal, hogy a helyettesítést nem lehet arányosan elosztani.

Akiknek a szakvizsga még nem kínál előrelépési lehetőséget, azok közül sokan jelentkeznek minősítésre. Egyrészt azért, mert jelenleg ez a nyugdíjhoz közelállók kivételével mindenkinek kötelező. Másrészt, ha már muszáj, akkor minél hamarabb szeretnék letudni és legalább azt a kis fizetésemelést elérni, amire ezzel szert tehetnek. Ez újabb terhet ró az iskolavezetésre, és a tantestület tagjaira is hárul belőle. A minősítés napjára az órarendet legtöbbször módosítani kell, hogy a megtekinteni kívánt órák a megfelelő időpontba kerüljenek, illetve a minősítés alatt álló kolléga mentesüljön a további óráinak megtartása alól az adott napon.

Ez utóbbi is szükséges, hiszen a továbbiakban sor kerül még például a portfólió-védésre is, amihez megfelelő technika és megfelelő helyiség is rendelkezésre kell, hogy álljon. A vezetőség bizottsági tagja sem tudja a szokott munkáját végezni. Sürgős esetben ez másra hárul, egyébként valamikor pótolnia kell a kiesett időt.

HA HIÁNYZÓ ÉS AZ ELVESZTEGETETT IDŐ

A tanár idejével a rendszer szabadon gazdálkodik, s ez a gazdálkodás nélkülözi annak tisztelétét. Az ország összes intézményében külön-külön küzdenek az év elején a statisztikával. Teszik ezt

olyan adatokkal dolgozva, melyek a központi adatbázisban megtalálhatók. Egy programozó, helyes specifikáció alapján könnyedén és rövid idő alatt megírhatná azokat a lekérdezéseket,

melyek ezek (az országban működő óvodák, iskolák, középiskolák vezetői vagy az általuk megbízottak) évenkénti, napokig, hetekig tartó munkáját váltanák ki. Hosszú idő után most látszik erre törekvés, reméljük, meg is valósul. De nem ez az egyetlen ilyen példa. Az érettségihez tartozó adatbázisba egy diák előrehozott érettségijének eredményét mindannyiszor újra és újra rögzíteni kell, amíg meg nem szerzi a bizonyítványt. Tehát, ha először idegen nyelvből, később informatikából vizsgázik, majd középiskolai tanulmányai végén rendes vizsgát tesz, akkor például nyelvi vizsgája adatait három alkalommal kell a rendszerbe bevenni. Ez évente ismét diákok és általuk tanárok sokaságát érinti. Rengeteg elpazarolt idő ez is.

Másik hasonlóan nyomasztó probléma a kötelező óraszámok burkolt és kevés-

bé burkolt emelése. Aki valaha tanított legalább néhány évet, az tudja, hogy egy bizonyos határ fölött már másfél, két órát is „érhet” a heti óraszámban egy óra. Nagyon nagy különbség van a 22 és a 26 óra között. Pályakezdőként még heti 18 órában tanítottam, fölötte mindent fizettek túlóráként. Saját bőrömmön tapasztaltam meg tehát a különbséget. Olyan szakon tanító kollégáknak, ahol teljes oszrályal, heti egy-másfél órában zajlik a munka, a terhelés még sokkal nagyobb. Nagyon sok diákra kell egy időszakban odafigyelniük. Nekik plusz két óra jelenthet plusz két osztályt, ezzel átlagosan plusz 55-60 diákot. Egy dolgozat két feladatsor, ami az összeállításnál és a javításnál is további teher. És mielőtt ezt kipipálnánk

azzal, hogy ezt egyszer összerakjuk, aztán csak elővesszük a megfelelő file-t, jelzem, hogy ezt jó lelkiismerettel nem lehet így csinálni. Változik a világ, ezzel együtt a gyerekek és az elvárások

is. De ha ez még nem lenne elég indok, akkor változik a tanterv és például az érettségi feladatok jellege is.

RENDSZERHIBÁK ÉS ÁLDOZATOK

A felvételi rendszer változtatását sem tartom szerencsésnek. Régen minden iskola, illetve egyetem megfogalmazhatta a maga elvárásait, és ennek az általa lebonyolított felvételi eljárásban érvényt is szerezhetett. Most mi, középiskolai tanárok döntjük el, hogy ki kerülhet be mondjuk az orvosi egyetemre, hiszen a mi osztályzatainkon múlik. Így hát nem a kiválasztott egyetem követelményeit jól ismerő tanárok véleménye alapján születik meg a döntés. Igen, az sem mindegy, hogy a tantárgyi tudást hol

kamatoztatja majd a diák. A matematika a mérnöknek eszköz, az orvosnak gondolkodásmód, a matematikusnak cél.

A kétszintű érettségi is messze alulmaradt a hozzá fűzött reményektől. Saját és kollégáim tapasztalata alapján is mondhatom, hogy a magas érettségi pontszám sok esetben alig korrelál a tényleges tudással. Ellenben az OKTV országos helyezettei nem mentesülnek ez alól a *megmérettetés* alól, mely szó ebben a kontextusban nem kis ironiával bír. A legtöbb egyetem szintfelmérőkkel indít és felzárkóztató kurzusokat szervez a bekerült diákoknak. Magam is tartottam ilyet az ország egyik neves egyetemén, így tapasztalatból is mondhatom, hogy a helyzet siralmas. Csak a szemléltetés kedvéért: orvostanhallgatók gyakorlaton azt a feladatot kapják, hogy megadott paraméterek alapján számolják ki, egy ember vérében átlagosan mennyi cukor van. A válaszok között megtalálható volt a „250 kg” is.

Annak is fel kellene tűnnie, hogy egyre több a „*diszes*” diák. Ha ezt a tényt józanul szemléljük, akkor két dolog látszik.

Egyrészt súlyos gondok vannak az alapozással, ha ennyi a rész képesség-zavaros gyerek (pár év alatt ezt a változást nem foghatjuk a genetikára). Másrészt fel kellene készíteni a tanárokat arra, hogy mit tegyenek ilyen esetben. Az ugyanis nem elég, hogy a gyerek vizsgálati véleményében megkapjuk, hogy „fejlesztésre jogosult”, a fejlesztést végző szakember megjelölése pedig a „szaktanár”.

Minden szegmens esetében elmondható, hogy sok, jelenleg is tanító tanár

véleményét kikérve, rendszerszinten alapos meggondolás és tesztelés után szabad csak változtatni. Azt is jól meg kellene gondolni, hogy melyik ponton juttatjuk érvényre a változást.

Ezt a matematikatanítást kapcsán például egy akadémikus csoport (MTA

Matematikai Közoktatási Munkabizottság) már el is kezdte, de úgy tűnik, megállapításaik süket fülekre találtak. Pedig felhívásukra 2016-ban 4000-nél több kolléga osztotta

meg véleményét a felvetett kérdésekkel kapcsolatban.¹ Az akadémiai ankéton azt is megtudtuk, sokan (15%) arra (is) használtuk az „egyéb” mezőt, hogy megköszönjük, valakik kíváncsiak a véleményünkre. Ez is sokatmondó. Néhány címszó az említett dokumentum kapcsán:

A tehetséggondozás szép zászlófelirat, ám kivitelezhetetlen, vagy alig kivitelezhető, ha az iskolák közötti különbséget csök-

kentjük, a tanárokat pedig egyre jobban terheljük.

Mert sajnos nem abban az irányban látszik változás, amelyben ezt pozitívan értékelhetnénk. Ráadásul a gyerek akkor is gyerek,

ha tehetséges. Az ő vállukra sem tehetünk nagyobb súlyokat. Márpedig a túlterhelt pedagógusnak nem marad elegendő ideje a megfelelő differenciálásra, ami azt jelenti, hogy az órán alig profitál valamit a tehetséges, a fejlesztés a tanár és a diák szabadidejéből vesz el. A fakultáció nem megoldás, mert az arányok ott sem különböznek sokban az alapóraihoz képest. A diákok nagy része ugyanis próba-szerencse alapon választ, nagyon keveseknek van kiforrott elképzelésük. Így messze nem

súlyos gondok vannak az alapozással, ha ennyi a rész képesség-zavaros gyerek

a túlterhelt pedagógusnak nem marad elegendő ideje a megfelelő differenciálásra

¹ Következtetések innen tölthető le pdf dokumentumként: <http://mta.hu/iii-osztaly/matematikai-kozoktatasi-munkabizottsag-105600>).

elegendő a motivációjuk a nagyobb kihívás teljesítésére.

Amióta a nyelvvizsga is hatalmas hangsúlyt kapott, az iskolák a lehető legtöbb órát a szabad keretből erre használják fel,

ahogy más kollégáktól is hallom. Ezzel párhuzamosan az egyetemeken már csak pénzért lehet nyelvet tanulni a hallgatóknak,

vagyis minimum három évig a rendszer csak a felettest támogatja. Ráadásul a felsőoktatási felvételi sikeréhez egyre nélkülözhetetlenebb a nyelvvizsga. Sok középiskolás szerint „papírt” minimális tudással. Ez akkor válna igazi tudássá, ha folyamatosan használná. Ám a középiskolában sokan felmenést kérnek, hiszen azt hiszik, elérték a célt. A főiskolán, egyetemen pedig rossz esetben a szakdolgozat szakirodalmazásához használják legelőször az idegen nyelvet, vagy még ahhoz sem. Neves egyetemünkön már tíz évvel ezelőtt sem tanulhatott nyelvet még fizetős kurzuson sem az, akinek már volt nyelvvizsgája. S ha mindez még nem lenne elég probléma, akkor gondoljuk meg, hogy a középiskoláknak mekkora plusz terhet jelent ez az újabb elvárás.

neves egyetemünkön már tíz évvel ezelőtt sem tanulhatott nyelvet még fizetős kurzuson sem az, akinek már volt nyelvvizsgája

gond például akkor, ha szünetre írnak elő feladatvégzést, mondjuk a portfólió áttekintését és az arról történő egyeztetést. Sokan félnek az ilyen, és ehhez hasonló helyzetekben a feladat visszautasításától, mert

velünk szemben a rendszer nem mutat nagy toleranciát. Így a szerződés felbontásának, és ezzel az anyagi veszteségnek a réme állandóan a fejünk felett lebeg. Az alkalmankénti dupla feladatok kiosztása tekintetében sem lehetünk nyugodtak, mert ezek kizárása

sehol nincs leírva. Pedig ennek hatására pont a minősítési és ellenőrzési rendszer lényege sérül. Akkor és ott a legnagyobb figyelemmel kéne segíteni az adott kolléga munkáját az észrevételeinkkel, ami így nyilván nem lesz olyan hatékony, mint lehetne. Szintén gátolja ennek a célnak az elérését, hogy középiskolai tanárként óvodákba, szakszolgálati munkatársakhoz osztanak be, de az is előfordulhat, hogy nyelvtudás nélkül kell például német szakos kollégát ellenőrizni. Folytathatnám a sort, de ezt is megtette a már említett akadémiai bizottság.² A fentebb leírtaknál jóval részletesebben kifejtve a gondokat, és hatásuk magyarázatát. Vajon hány ember, és talán még fontosabb kérdés, hány közvetlenül érintett ismeri a vizsgálat eredményét? Mert az nyilvánvaló kell, hogy legyen mindenki számára, hogy nincs olyan, aki nem érintett. Az oktatási rendszer befolyásolja a diákok életét is, ami közvetlenül érinti a szülőket is. A későbbiekben azonban a hatás kiterjed, hiszen a jövő munkaerőpiaci résztvevői kerülnek ki a padokból. Nagyon nem mindegy, hogy mennyire képzetten, valóban reális önértékeléssel, testileg és még inkább lelkileg teherbíróan...

A MINŐSÍTÉS MINŐSÉG-E?

Szakértőként is hasonló problémákkal szembesülünk. Sok a hiba, amit foltozgatni próbálnak, ám olyan emberek irányítanak minket, akik nem látják át a teljes rendszert. Ilyen szembeszökő probléma például, hogy az iskola tanévben gondolkodik, ezen belül is oktatási időszakokban és szünetekben, az irányítás pedig gazdasági évben. Ez

² mta.hu/data/dokumentumok/hatteranyagok/matokt_lacz.pdf

ARATÓ LÁSZLÓ

Szegedy-Maszák Mihály hiánya

Nemrégiben a Magyartanárok Egyesülete *Bartók és az irodalomóra* címen tartott konferenciát.¹ Szegedy-Maszák Mihályt szeretjük volna meghívni nyitóelőadónak, hiszen ki volt annyira otthon zenében és irodalomban egyszerre, mint ő, de hallottuk, nincs olyan jól, hogy eljöhessen. A konferencia megvalósulásának időpontjában már nem élt. Tavasszal Esterházy-konferenciát rendezünk, ősszel Kosztolányi-konferenciát tartunk majd – mindkettő tervezése során szóba került, hogy mennyire nélkülözhetetlen lenne a jelenléte. Hiánya lesz csak jelen.

Nem voltam sohasem Szegedy-Maszák Mihály közvetlen tanítványa. Amikor egyetemre jártam, ő még nem tanított ott, tudományos műhelyeiben sem dolgoztam. Sokan vannak, akik közelebbről ismerték, tanítványi, munkatársi kapcsolatban voltak vele, én csak messziről láttam, ritkán váltottunk szót, mégis, talán éppen a távolság alkalmassá tesz hatásának valamiféle töredékes és szűk nézőpontú felmérésére. Annak átgondolására, hogy mit jelenthetett, jelent az irodalomértés, az irodalomtanítás számára.

(Stílus és ember) Tájékozottsága, tudása legendás, gyakran szinte elbátor-

talánító volt. Sokszor elmondta, hogy a magyar irodalommal való komolyabb, érvényes foglalkozáshoz elengedhetetlen legalább még egy irodalomban és legalább egy társművészetben való alapos jártasság. Ő

nemcsak az angolszász (ez volt nála az „egy”), hanem a francia és a német irodalomban is otthon volt, de példákat más irodalmakból is bőven hozott. Jellemző módon később

visszavonta a „legalább még egy” irodalomban való elmélyülés tételét, mondván, túlzottan is meghatározza a tudós szemléletmódját, hogy melyik az az egy irodalom, kultúra, amelyben még igazán otthonos. A zenéhez nagyszerűen értett. Bár magát – például a Kocsis Zoltánnal folytatott, igencsak szakmai beszélgetésének címében – műkedvelőnek nevezte, Bartókról vagy Lisztről szóló írása, a Magyar Furtwängler Társaságban vagy a Magyar Wagner Társaságban betöltött szerepe, tanulmányainak rengeteg klasszikus és modern zenei párhuzama, mikroelemzése ennél sokkal többet sejtet. Képzőművészeti kitekin-tései is laikus műélvezőnél jóval többre engednek következtetni.² Az ideális (azaz alig létezett) nemzeti Bildungsbürgertum mintaszerű polgárának nyelvhasználatából ennek ellenére – vagy éppen ezért – hiányzott a kinyilvánító magabiztosság. Jellemző

tájékozottsága, tudása
legendás, gyakran szinte
elbátorítatlanító volt

¹ 2016. november 12-én

² Lásd *Szó, kép, zene* című kötetét (Kalligram, Pozsony, 2007).

fordulatai folyton az ítéletek feltételelességét, a tudás viszonylagosságát, az igazság nyitottságát jelezték:

„felmerül a gyanú”, „nem igazán világos, mit jelentsen”, „nehezen volna indokolható a feltételezés”, „nem egészen bizonyos, hogy”, „nem túlzottan részleges-e a hasonlóság”, „az is bajosan állítható”, „nincs kizárva annak a lehetősége, hogy”, „nem elképzelhetetlen, hogy”, „a különböző értelmezésekkel érvényesíthető türelem jegyében nem tagadnám a felfogás jogosultságát”, „túlzásnak érzem, hogy”, „óvatosan föltennem a kérdést, hogy”, „üdvösnek látszik”, „nem egészen képtelenség arra következtetni, hogy”, „valószínűbb, hogy inkább arról lehet szó” – és így tovább.

Persze a legendás óvatosság mögött mindig határozott – ámbár nem visszavonhatatlan, nem feltétlen – állítások, értékelések állnak. S máris a pedagógiánál vagyunk: a jó tanár irányt kell, hogy mutasson, vonatkoztatási pontként kell, hogy szolgáljon, de egyúttal nyitva kell hagynia diákja számára a másféle irányvétel, a másféle értékválasztás lehetőségét is. Példamutató az a következetessége is, ahogy régebbi munkáit, kedvenc témáiról alkotott véleményét felülvizsgálta, kiegészítette. *Az újraolvasás kényszere*³ jellemezte. Újraolvasta és többször újraértelmezte a műveket: például az *Iskola a határont*, az *Esti Kornélt*, a *Termelési regényt*, a *Bevezetés a szépirodalomba* című könyvet, Kemény és Kosztolányi regényeit, Márait – és a sor folytatható.

alig létezett ideális,
européer – keresztény,
nemzeti – polgárság

Régebbi tanulmányait, monográfiáit is csak újraírva, kiegészítve engedte életműsorozatába felvenni. A Kemény- és a Kosztolányi-könyvvel⁴ ellentétben ennek az újraírásnak a hiányában nem kerülhetett be az Ottlik- és a Márai-monográfia.⁵ Itt jegyezném meg, hogy a Kemény Zsigmond, Kosztolányi Dezső, Márai Sándor, Ottlik Géza által alkotott névsorral monográfusuk egyúttal az említett, alig létezett ideális, européer – keresztény, nemzeti – polgárság négy irányadó figuráját választotta tárgynak és iránytűnek.

(Szegedy-Maszáék és az iskolák)

Ugyanez az újragondolási és önkorrekciós kényszer jellemezte elméleti és módszertani attitűdjét, irodalomtörténeti alapállását. Irodalomtörténetseink között a kezdet kezdetétől páratlan volt elméleti felkészültsége. Már Németh G. Béla műhelyében magabiztosan alkalmazta a new criticism,

a formalizmus, a strukturalizmus, a szemiotika, az ingardeni fenomenológia fogalom- és eszköztárát, de már itt is – a mester többi tanítványához hasonlóan – művelődéstörténeti, lélektani, bölcséleti stúdiumokkal

és szempontokkal tágitotta, egészítette ki a strukturalizmus akkoriban hazánkban újnak számító eszköztárát, sőt igen korán hatott rá Gadamer és a hatástörténet vizsgálatának igénye is. Valójában már a Magvető Kiadónál megjelent, 1980-as *Világkép és stílus* című kötetének címe és alcíme – *Történeti-poétikai tanulmányok* – jelezte, hogy szerzőjük nem marad meg a strukturalizmus immanens, ahistorikusnak mondott szemléleténél. Igaz, talán itt még a formatörténet játssza a törté-

³ Ez egyik kötetének címe (Kalligram, 2011). Egy másiké: *Újraértelmezések* (Krónika Nova, Budapest, 2000.)

⁴ *Kemény Zsigmond* (Szépirodalmi, Budapest, 1989); *Kosztolányi Dezső* (Pesti Kalligram Kft., 2007)

⁵ *Ottlik Géza* (Kalligram, Pozsony, 1994); *Márai Sándor* (Akadémiai, Budapest, 1991)

netiségben a meghatározó szerepet, nem az utóbb meghatározóbbá vált hatás- és befogadástörténeti látásmód. A strukturalizmus gyűjtőnévvel illetett irányzatok és a hatás- és befogadástörténet ötvözésére törekedett. Ennek a szintézisigénynek nagyjúvó összefoglalása *Az irodalmi mű alakítani hatásméletéről* írt 1992-es tanulmánya,⁶ melynek már indításában (valójában már címében) leszögezte, hogy abban a vitában, amelyet „igen régóta folytatnak egymással az irodalom immanens szemléletének hívei azokkal, akik a befogadás szempontjait tartják elsődlegesnek”, a maga részéről a „kontextuális és a kotextuális névvel illetett felfogás között[i]” „állandó ide-oda játékot” tartja üdvösnek. Kemény Zsigmondról szóló 1989-es, nagyszerű monográfiája is már Bahtyin és Paul Ricoeur formalizmust, illetve strukturalizmust beépítve meghaladó szemléletmódjának, narratológiájának a jegyében készült. A monográfia azt is megmutatta, hogy régi magyar klasszikusok értelmezését, befogadását miként lehet a legkorszerűbb irodalomelméleti iskolák belátásainak, fogalomrendszerének segítségével megújítani, elmélyíteni. Szegedy-Maszák a későbbiekben még inkább a befogadás- és hatástörténet felé fordult, illetve az irodalmi kánonok mibenléte és működése érdekelt egyre jobban.⁷ Jelen-tős hangsúlymódosulásnak tekinthető, hogy míg a korai tanulmányok élesebben érvényesítették a világirodalmi korszerűség mércéjét (például a *Lejtőn* című Arany-vers elemzése),⁸ addig a későbbiekben szemléletét – részben a nyelvfilozófiai megfontolások előtérbe kerülése miatt – inkább az anyanyelvű irodalom – s így sajátlagosan

a magyar nyelvű irodalom – belső alakulásának, illetve a nem egyidejű jelenségek egyidejűségének hangsúlyozása jellemezte.

De talán túlzottan is átmerészkedtem a tudománytörténészek, teoretikusok szakterületére, noha elsősorban az iskola, a magyartanítás felől kellene nézнем tárgyat. Csakhogy Szegedy-Maszáknak az irodalomtanításra tett hatásáról nemigen lehet beszélni anélkül, hogy a szemléletéről magáról ne beszéljünk. Irodalomértésünknek és irodalomtanításunknak új lökést, új kiindulópontot jelentett a hivatalosság által eleinte erősen kárhozatott strukturalizmus. A meghatározó szerepet kapó műközpontúság nem választható el a – pontatlanul és leegyszerűsítő módon – strukturalistának nevezett, a mű jelentését magában a műben kereső, a nyelvészettel szövetkező törekvésektől.

Szegedy-Maszák saját strukturalizmusközeli álláspontját, eredményeit az utóbbi időkben – eredeti formájukban – már nem vállalta. Ennek kemény bizonyítéka, hogy életműsorozata eredetileg tervezett kötetcímei közül törölte a *Szerkezet és hatás a költészetben*. Ehelyett főként újabb tanulmányaiból válogatott mind *A mű átváltozásai*, mind a *Jelen a múltban, múlt a jelenben* című kötetekben.⁹ Tiszteletreméltó és királyian pazarló gesztus. Az iskola felől nézvést ma is korszakalkotónak és példaszerűnek hiszem a *Világkép és stílus* című, a Magvetőnél 1980-ban megjelent kötetből Csokonai *A magánosság*hoz, Vörösmarty *Előszó* és Petőfi *Kiskunság* című versének elemzését. Ugyanez igaz *A regény, amint írja önmagát* című kötet több

⁶ Megjelent itt: Szegedy-Maszák Mihály (1995): *Minta a szényegen*. Balassi, Budapest.

⁷ Lásd például a következő köteteket: *Irodalmi kánonok*. Csokonai, Debrecen, 1998; *A megértés módszerei*. Akadémiai, Budapest, 2003; *Megértés, fordítás, kánon*. Kalligram, Pozsony, 2008.

⁸ Megjelent itt: Szegedy-Maszák Mihály (1972): *Az el nem ért bizonyosság*. Akadémiai, Budapest.

⁹ Pesti Kalligram Kft., 2013; Kalligram, Pozsony, 2016.

tanulmányára is.¹⁰ Módszertani szempontból pedig magyartanárok és tankönyvszerzők számára ma is kötelező tananyagnak tartom az előbbi kötetből az ismétlődésről szóló nagy tanulmányt, az utóbbiból *Az elbeszélő szövegek rétegei* címűt (igaz, ez utóbbi bizonyos változtatásokkal átkerült a Kemény Zsigmond-monográfia mindkét kiadásába is), 1992-ből pedig a már említett *Az irodalmi mű alakítási hatáselemzéséről* címűt. Véleményem szerint ugyanis a műközpontú és értelmezési modellek elsajátítását célzó irodalomtanításban nem idejélt volna

a hermeneutika, a recepcióesztétika, a dekonstrukció, az újhistorizmus, a genderkritika, a posztkolonializmus, a medialitáselmélet stb. felől már avultnak látszó formalizmus-strukturalizmus. Tudniillik lehetőség szerint minden ifjú olvasót meg kell tanítani arra, hogy az irodalmi művet nyelvi

megalkotottságában szemlélje, hogy annak jelentését ne a megformáltságot zárójelbe téve, azon átnyúlva keresse. Nem véletlen, hogy az angolszász iskolában jóval a new criticism divatjának letűnte után is meghatározó erővel hatott *Cleanth Brooks* és *Robert Penn Warren* 1938-as *Understanding Poetry*-je vagy I. A. Richards munkái. A haszonelvű iskolai utókornak tehát célszerű a szerzőnél kevésbé szigorúan rostálnia az életművet.

A Németh G. Béla körül kialakult szövegelemző műhely, amely a híres-hírhedt *Az el nem ért bizonyosság* című, nagyszerű

lehetőség szerint minden ifjú olvasót meg kell tanítani arra, hogy az irodalmi művet nyelvi megalkotottságában szemlélje, hogy annak jelentését ne a megformáltságot zárójelbe téve, azon átnyúlva keresse

Arany-elemzéseket tartalmazó kötettel lépett a nyilvánosság elé,¹¹ képezte a magját annak a szerzői körnek, amely a nagy hatású és részben paradigmaváltást hozó reformtankönyveket a hetvenes évek végén, a nyolcvanas évek elején létrehozta. Ennek a körnek volt legnagyobb tekintélyű tagja Szegedy-Maszák Mihály. Ő maga utolsó interjújában élete kudarcai között sorolja föl ezt a vállalkozást: „egyértelmű kudarc volt, nem sikeres vállalkozás”.¹² Mennyiben jogos, méltányos ez az értékelés? Annyiban kétségtelenül, hogy a tankönyv több táma-

dást, mint elismerést kapott megjelenésének idejében, a rendszerváltás után pedig – kiadója törekvése és a részleges átdolgozás ellenére – valahogy kiszorult a tankönyvpiacról.

Hogy milyen támadások érték a sorozatot, milyen viták folytak körülötte, arról Pála Károly *Tankönyvháború* című, gazdag forrásanyagot

közreadó könyve alapos és megbízható képet fest.¹³ Ennek állításait nem kíséreltem meg összefoglalni. Bizonyos, hogy rendkívüli jelenség, hogy az irodalomszemlélet és az irodalmi kánon átfogó megújítására egy középiskolai sorozat tesz kísérletet. Mégpedig az akkor legkorszerűbb tudományos alapokon állva, kivételes felkészültségű fiatal tudósok hadba állításával. Az óriási ellenállás részben ideológiai természetű volt: a „reformtankönyvek” az irodalmat nem a társadalomtörténet illusztrációjaként fogták föl, szemléletük nem volt osztályharcos, a művet állították

¹⁰ Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 1980; majd Korona Nova, Budapest. 1998.

¹¹ Akadémiai, Budapest, 1972.

¹² *Élet és Irodalom*, 2016. július 15.

¹³ Argumentum, Budapest. 1991.

középpontba és annak nem elsősorban korát tükröző jellegét, vagy saját korára tett hatását. Bár a könyvekből igen fontos dolgokat lehetett megtudni a magyar és világtörténelemről vagy az eszmék történetéről, akár a marxizmusról is, de jóval inkább leíró, mint indoktrináló jelleggel. Ha a hivatalos irodalomtudomány sok képviselője a marxizmusnak nevezett eszmeiség nevében támadta a sorozatot, a másik – az előbbivel alkalmi szövetségbe került – nézőpont nem találta elég nemzetinek azt. S valóban – mint Szegedy-Maszák munkásságának egészében – „csak” a nemzeti hagyomány ápolása, nem pedig az irodalomtörténet-írás nemzeti célulvétele jellemezte a könyveket, emellett valóban óriási mértékben megnövekedett bennük a világirodalom súlya. Az előző két támadási irány kiegészült a könyvek taníthatóságát vitató állásponttal, melynek érveit gyakran a két előző csoport vagy nézőpont is átvette. Kétségtelen, hogy a sorozat szaknyelvet használt és igen összetett, árnyalt elemzéseket, értelmezéseket tartalmazott. Ráadásul a szerkesztés során a hivatalos kritikák hatására némely részek szinte értelmetlenné tömörödtek, egyszerűsödtek. Ez történt például Szegedy-Maszák nagyszerű *Előszó*-elemzésével. Szerzőnk maga is azt mondta idézett utolsó interjújában: „Túl kellett volna lépni ezeken a tankönyveken, a mi kísérletünk nyomán kiváló tanárok írhattak volna a középiskola igényeinek és

az irodalomtudomány igényeinek egyaránt megfelelő tankönyveket, de ez nem következett be”.¹⁴

Mit hozott mégis a sorozat és benne Szegedy-Maszák Mihály? Hatalmas továbbképzési-szemléletformálódási esélyt az

a reformtankönyvek
következetes
fogalomhasználatuk és
visszatérő szempontjaik
révén implicit módon
értelmezési stratégiákat
kínáltak s ezáltal a
képeségfejlesztéshez is
eszközöket adtak

erre hajlandóságot érző tanároknak. Nekem például Németh G. Béla korábbi egyetemi óráin kívül ez a (Veres András hatalmas munkájának is köszönhető) sorozat jelentette a – valójában már utólagos, a tanítással párhuzamos – felkészítést a magyartanári pályára. Másrészt ez a sorozat adta a „nyersanyagot” a máig legnagyobb

példányszámú középiskolai tankönyvekhez, Mohácsy Károly munkáihoz. Bár ez utóbbiak szemléletükben majd akkora visszalépést jelentettek a '60-as, '70-es évek irodalomtörténeti szemléletéhez, mint amekkora előrelépést a nyelvi érthetőség és az arányosság tekintetében. A reformtankönyvek következetes fogalomhasználatuk és visszatérő szempontjaik révén implicit módon értelmezési stratégiákat kínáltak s ezáltal a képeségfejlesztéshez is eszközöket adtak – szemben az esszéfüzér jellegű tankönyvekkel. Ugyan nem ismerték és nem használták a kooperatív tanulási formákat és módszereket, de sok remek kérdés és feladat is volt bennük. (Azt hiszem, ezek egy jó része Veres Andrásnak volt köszönhető.) A Szegedy-Maszák–Veres-féle reformtankönyvek szakítást jelentettek a magyar irodalomtanítás pozitivistá, „életrajzizó”¹⁵ felfogásával, másfelől a nemzeti vagy „osz-

¹⁴ *Élet és Irodalom*, 2016. július 15.

¹⁵ „Életrajzizó” felfogásnak azt a szemlélet- és tanítási módot nevezem, amely művek értelmezése helyett a szerző életrajzát tanultatja meg, illetve amely az irodalmi alkotásokat nem sokrétegű jelentéssel, esztétikai hatással rendelkező teremtet világoknak tekinti, hanem életrajzi dokumentumoknak. Amely a művet megfajtattnak tekinti, ha az életrajzi, korrajzi megfeleltetést elvégezte. Természetesen ezzel nem tagadom, hogy az életrajzi és a korról való ismeretek szerepet játszhatnak az értelmezésben, csak azt állítom, hogy általában az életrajz csak a művek által nyerhet némi jelentőséget – és nem megfordítva.

tályharcos” indoktrinációt szolgáló oktatással. Vagy legalábbis jelenthettek volna. Ugyanis a művek helyett életrajzot és felületes korrajzot, esetleg értelmezéskivonatot adó irodalomtanítás gyakorlata sok helyütt máig töretlen. Részben azért, mert ilyesmit könnyebb visszakérdezni, könnyebb magolni.

Nézzünk azonban szembe néhány, az emlegetett tankönyvekkel kapcsolatban felszínre került, máig eleven problémával! A tudományos korszerűség, megalapozottság és a közérthetőség ellentmondása máig jelen van az irodalomtanításban. Az analitikus szemlélet gyakran ellentmondásba kerül az élményszerűséggel. Az irodalomtörténet mint diszciplína tanítása nem biztos, hogy optimálisan szolgálja az olvasóvá nevelés célját. Az irodalomtudomány (persze abból is sokféle van) szempontja gyakran nem azonos a diákbefogadó szempontjával, nem releváns a diák számára. Nem ez az az alkalom, melynek kapcsán ezekről a kérdésekről ildomos volna véleményemet részletesen kifejezni. Röviden és összefoglalólag azonban jelezném, hogy szerintem a tudományosságtól az irodalomtanítás nem válhat el, hiszen normális esetben az irodalomtudomány a jelennek szóló értelmezéseket és értelmezési eszközöket szállít az iskolának, s ezek a jelenben élő és tanuló diák számára is relevánsak. Minden értelmezésnek – még a magát naivnak tettetőnek, az önreflexiót elkerülőnek is – határozott szemléleti háttere van, előfeltevéseket működtet. A tudományos igényű szemlélettel a szövegértelmezésben nem egyszerűen valamiféle „hétköznapi, emberközeli” szemlélet áll szemben, hanem korábbi tudományos megközelítések bevetté, természetesnek tű-

nővé vált, kvázi folklorizálódott változata. Más kérdés, hogy a friss értelmezések nyelvi és módszertani transzformációját az iskolának, a taneszközöknek, a tanárnak el kell végeznie. Emellett a magyartanításnak természetesen nem elsősorban kész értelmezéseket, hanem értelmezési

a friss értelmezések
nyelvi és módszertani
transzformációját
az iskolának, a
taneszközöknek, a tanárnak
el kell végeznie

stratégiákat, értelmezésre készítő feladatokat, értelmezési alkalmakat kell felkínálnia. Csakhogy a saját értelmezésre is nagyobb az esély, ha a diák látja, hogy szakemberek is többfelől és többféleképpen értelmezték ugyanazt a művet. Ezért

tartom hamisnak az élményközpontúság jelszavát. Ami nem a kreativitás vagy a nem analitikus-diszkurzív módszerek kizárását jelenti, csupán az élménynek a racionális megértéssel és értelmezéssel való szembeállításának tagadását. A „tisztta”, közvetítetlen élményt a mű adja, mi, tanárok inkább a megértés, a közös értelmezés (a beszélgetés) élményét adhatjuk, annak körülményeit hozhatjuk létre, a megközelítés módozataira adhatunk példát. (Valójában, persze, nincs is tisztta, közvetítetlen élmény: az olvasó elméje sohasem tabula rasa.) Az irodalomtanítás ugyanakkor szerintem nem lehet, nem maradhat elsődlegesen, sőt kizárólagosan kronologikus rendszerű irodalomtörténet-tanítás. A diákbefogadó feltételezhető szempontjának véleményem szerint nagyobb súllyal kell latba esnie a művek kiválasztása és elrendezése során. Ennek érdekében a kortárs és a populáris irodalomnak is erősebben kellene jelen lennie az irodalomtanításban. A két utolsó gondolattal Szegedy-Maszák Mihály valószínűleg nem értene egyet ma sem, azonban a mai tantervekkel ellentétes „kevesebbet, de alaposabban” elvvel, illetve

az irodalomtörténet és az irodalmi kánon nyitottabb felfogásával nagyon is.

(*Kánonok és iskola*) Szegedy-Maszák kánonelméleti kutatásai, tanulmányai egyenesen (?) vezettek a főszerkesztőként

jegyzett *A magyar irodalom története*i című átfogó, háromkötetes irodalomtörténeti vállalkozáshoz, melyben egyúttal számos jelentős tanulmánya is található.¹⁶ Érdekes, hogy a szerkesztő ezt a művet is ugyanúgy kudarcnak értékeli, mint a reformtankönyveket. Azaz pályája szinte kezdetének (1980) és szinte végének (2007) legnagyobb visszhangot és hatást keltő

kollektív munkáit önmarcangoló módon ítéli meg. Többek között az látható ebből, hogy Szegedy-Maszák elég rosszul viselte a kritikát, a harcot. Az utóbbi alkatilag idegen volt számára, ha lehetett, kerülte is, ahogyan a közéleti-politikai szerepvállalást is. Pedig igencsak megvolt a véleménye. A rendszerváltás utáni kormányok kultúrpolitikáját erős kritikával illette utolsó kötetében olvasható, 2015 szeptemberében született *Értelmiségi csoportok kísérletei a magyar kultúra átalakítására a XX. század utolsó harmadában* című előadásában.¹⁷ Nemzeti elkötelezettségű, Esterházy Péter által konzervatívnak minősített polgárként különösen nehezen viselte egyfelől mondott elkötelezettségének megkérdőjelezését, másrészt az elmúlt fél évtized számos kultúrát, tudományt, oktatást

érintő intézményi döntését. Ebből egy pedagógiai lapban a legnagyobb figyelmet alighanem ez a félmondat érdemelheti: a „Nemzeti Alaptanterv kialakításakor és a tallini magyar nagykövetség megszüntetésekor a döntéshozók nem voltak kíváncsiak

a Magyar Tudományos Akadémia véleményére”.¹⁸ A NAT-ról – másutt – így írt: „Nem szabad túlterhelni a diákokat, éppen ezért a legjobb szakértők döntsék el, mi legyen benne a NAT-ban. Herczeg Ferencnek vannak korai elbeszélései, amelyeket ha középiskolában nem, az egyetemeken érdemes tanítani, sőt a magyarság történeti örökségének

része lehet *Az élet kapuja* című kisregénye, ahogy Tormay Cécile művei közül *A régi ház* is. Wass Albert életművéből talán a *Farkasverem* szintén szerepelhet felsőoktatási, de nem a középiskolai tananyagban”.¹⁹ Nem értett egyet azzal, hogy Wass Albert és Nyíró József szerepel egy olyan nemzeti alaptantervben, amelyben Füst Milán és Kassák Lajos neve nem fordul elő. Fent idézett 2016-os kötetében így ír erről: „Égetően szükséges volna a két világháború közötti időszak összefoglaló értékelése, de erre a közmegegyezés hiánya miatt nincs kilátás. Ezért nyílik lehetősége műkedvelőknek is arra, hogy hatással legyenek a Nemzeti Alaptantervre” (16. o.). Ugyanaz az ember és tudós nyilatkozik eképpen, aki megelőző kötetében szép, méltató, újrafelfedező tanulmányt ír Tormay

¹⁶ Gondolat, Budapest, 2007.

¹⁷ *Jelen a múltban, múlt a jelenben*. Kalligram, Pozsony, 2016.

¹⁸ A mondatot a többi panasszal együtt – amelyek többek közt a finnugor nyelvrokonság vitatását és az MMA szerveződését és állami finanszírozását illetik – lásd az előző lábjegyzetben jelzett kötet 326–327. oldalán.

¹⁹ *Modern Iskola*, 2012. 05. 16.

Cécile-ről.²⁰ Ugyanakkor véleményét nem verte nagydobra, nem bocsátkozott sajtóvitaiba a nagyobb orgánumban.

Szegedy-Maszák Mihály kánon- és irodalomtörténet-felfogása irodalomtanításunk egészére nagy és megújító hatással lehetne. *A magyar irodalom története* I–III. előszavában olvashatjuk a következőket: „Azok a

felfogások, amelyek a nemzetjellel szerves fejlődésének, a társadalmi haladásnak vagy akár a korábban túllépő modernségnek feleltettek meg a magyar irodalom történetét, a már érvényüket veszített nagy elbeszélések (grand récits, master narratives) körébe tartoznak. Ez a fölismerés indokolja, hogy sem a korszakot, sem az egyéni életművet ne tekintsük rendezőelvnek, vagyis a magyar irodalmat töredezett örökségként mutassuk be. Az irányzatnak vagy mozgalomnak az érvényessége is korlátozottabb a korábban föltelezetttnél – Arany János vagy Mikszáth alkotásait nehéz a tizenkilencedik századi Európa meghatározónak vélt áramlatainak megfeleltetni. Egyoldalú képet alakít ki magának az olyan olvasó, aki szimbolista költészetként igyekszik értelmezni Ady verseit. *A Sinistra körzet* vagy *A kigyó árnyéka* nem közelíthető meg sikerrel olyan távlatból, amely a modernség történeteként tünteti föl a legutóbbi másfél század európai irodalmát” (14. o.). Azaz Szegedy-Maszák a nagy elbeszélések érvényvesztését állítja

a mai központi tantervektől és az irodalomkönyvek zömétől élesen eltérő kiválasztási, elrendezési és megközelítési elvek következnek

s azt, hogy sem a korszakot, sem az egyéni életművet (a magyartanításban sajnos mindmáig uralkodó szerzőelv), sem az irányzatot vagy mozgalmat nem helyes – kizárólagos, meghatározó – rendezőelvnek tekinteni. A töredezett örökséget a maga töredezettségében szükséges megközelíteni, változó nézőpontokból, változó kontex-

tusokban. Számomra ebből és az *Előszó* által szintén hangsúlyozott befogadasközpontúságból (13. o.) a mai központi tantervektől és az irodalomkönyvek zömétől élesen eltérő kiválasztási, elrendezési és megközelítési elvek következnek.

Hozzátenném még: az örökség töredezettségének elismeréséből nem a hagyománnyal való szakítás következik, hanem annak tudatosítása és gyakorlása, hogy a hagyomány nem csak úgy van, hanem dolgozni kell vele, hogy „a tisztességes munka által keletkezik”, hogy „a hagyományom nem egyenlő velem, én az a munka vagyok, amit ezen a hagyományon, ezzel a hagyománnyal elvégzek”.²¹

Szegedy-Maszák Mihály utolsó interjújában két nevet emelt ki, mint akikhez a mai magyar kultúrában a legtöbb köze van: Esterházy Péterét és Kocsis Zoltánét. Esterházy az interjú elkészülése után, az annak megjelenése előtti napon halt meg, az interjúalany nem sokkal ezután, az említett zenész néhány hónappal később. A magyar kultúrában lezárult egy korszak.

²⁰ A tanulmány e kötet 129–162. oldalán olvasható: *A mű átváltozásai*. Pesti Kalligram Kft., 2013.

²¹ Esterházy Péter (2014. 12. 26): A vereség. *HVG*.

Letöltés: http://hvg.hu/itthon/201451_esterhazy_peter_urizalasrol_hagyomanyokrol (2017. 01. 10.)



Kisképző, tanév végi kiállítás, 2016. június
Szobrász szakosok munkái



MAYER JÓZSEF – VARGA ATTILA

Dilemmák az egész napos iskola nevelési- oktatási programjának bevezethetőségéről (Kritikai észrevételek)

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Az elmúlt évek egyik oktatáspolitikai döntése nyomán az *Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet* fontos innovációs fejlesztése volt az egész napos iskola nevelési-oktatási programjainak kidolgozása. A fejlesztésben több mint kétszáz pedagógus működött együtt mintegy negyven fejlesztő szakemberrel. Az együttműködés eredményeképpen öt nevelési-oktatási program keretében közel ezer, tanórán kívüli tevékenység számára készült foglalkozásterv jött létre. A foglalkozásterveket a fejlesztőkkel közös munka során iskolai keretek között próbálták ki, ezt követően módosították, majd véglegesítették a pedagógusok. A fejlesztés befejezése óta eltelt időszak tapasztalatai azt mutatják, hogy több ok miatt sem kerülhetett sor a létrehozott szakmai produktum széles(ebb) körű bevezetésére a köznevelési rendszer intézményeiben. Az okokat elemezve a tanulmány szerzői a nehezen változtatható intézményi textúrákra, szervezeti működésmódokra, valamint a megváltozott oktatáspolitikai környezetből adódó döntéshozói szándékok mellett a fejlesztés támogatásához szükséges pénzügyi feltételrendszer hiányára mutatnak rá. Zárásként a tanulmány vázolja azokat a szervezeti és anyagi kereteket, melyek ahhoz lennének szükségesek, hogy az egész napos iskolák működése rendszerszinten javítani tudja a magyar köznevelés minőségét.

Kulcsszavak: *egész napos iskola, nevelési-oktatási program, oktatásfejlesztés, implementáció*

BEVEZETÉS

Az egész napos iskolákkal kapcsolatos magyarországi fejlesztések szervesen illeszkednek a tanítási idő kiterjesztését és gazdagítását megcélzó nemzetközi fejlesztési folyamatokba. A kiterjesztett tanulás pedagógiai koncepciója hátterében két tényező

húzódik meg: egyrészt tágabb időkeretek között jobb pedagógiai eredmény érhető el, másrészt az előnyösebb helyzetű családok könnyebben tudnak plusz tanítási időt vásárolni gyermekeik számára, mint a hátrányos helyzetű családok. Ezért az iskolák által nyújtott tanítási idő bővítése az esélyegyenlőség elősegítésének is fontos eszköze. *Farbman* az egyesült államokbeli *National Center on Time and Learning*¹

¹ A központ célja összefogni és támogatni azokat az iskolákat és iskolafenntartókat, amelyek a hagyományos időkereteken túl is igyekeznek tanítványaik fejlődését szolgálni.

számára készített, a témával foglalkozó kutatásokat összegző tanulmányában megállapítja, hogy a tanítási idő növelése jelentős hatással lehet a diákok iskolai előmenetelére, különösen a gazdaságilag hátrányos helyzetű családok gyermekei esetében (Farbman, 2015). A terület kutatása az elmúlt években nagy lendületet vett. 2013 óta önálló folyóirat² is foglalkozik a kiterjesztett tanulóval kapcsolatos tudományos eredmények közzétételével. A kutatások igyekeztek feltárni a tanórán kívüli tevékenységek eredményessége mögött meghúzódó tényezőket (Kielbock, 2015) és demonstrálni a kiterjesztett tanulási idő eredményességét különböző problémák kezelésében, mint például a fiatalkori bűnözés (Huang, Goldschmidt és La Torre Matrondola, 2014) vagy az oktatási egyenlőtlenségek (Fischer, Theis és Zücher, 2014).

E nemzetközi tudományos háttérre is alapozva az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) az egész napos iskolák szakmai munkájának támogatása céljából öt nevelési-oktatási programot dolgozott ki³ (az egész napos iskola keretprogramja alsó és felső tagozat számára, valamint témaspecifikus programok a komplex művészet, természettudomány, gyakorlati élet, ökoiskola területeken).

A kutatási és fejlesztési folyamatban részt vevő szakemberek törekvéseit nem titkolt módon kettős cél vezérelte:

- Olyan programot/és vagy intézménytípust kívántak a fejlesztés során létrehozni, amely képes lehet a tanulói teljesítmények számottevő javítása mellett a korai iskolaelhagyók arányának csökkenésére, s együttal

- hozzájárulhat a tanulók versenyképességének növelése mellett személyiségük gazdagításához, vagy másképpen, az egyéni tanulói igények minél teljesebb körű kielégítéséhez.

A nemzetközi fejlesztések mellett áttekintettük mindazokat a hazai törekvéseket is, amelyek az elmúlt évtizedekben tartalmi és/vagy szerkezeti változtatások révén igyekeztek áttörni a hagyományos iskolai struktúrákat a tanulókra fordítható időkelet növelése érdekében. A fő kérdés szinte minden esetben az volt, hogy sikerül-e a napközik működ(tet)ésében olyan módszereket kidolgozni, melyek segítségével az iskola(rendszer) hatékony választ adhat olyan, több évtizedes problémákra, mint például a korai iskolaelhagyás-lemorzsolódás, vagy az alacsony szintű tanulói teljesítmények.⁴

A vizsgált koncepciók esetében a legnagyobb dilemmát – ahogy ez gyakran történni szokott –, az elvi egyetértésen túl a bevezetés és alkalmazás „hétköznapi” problémája okozta. Jól látszott, hogy ehhez az intézményeknek meg kellett (volna) teremteni a tanulók sokrétű elfoglaltsága, adott esetben az eltérő helyszínek és az iskolán kívüli szereplők összhangját, ami – ma használatos kifejezéssel élve – csak jelentős intézményfejlesztés árán lett volna megvalósítható.

Szinte minden esetben kiderült, hogy a feltételek nem, vagy csak részben kedveztek egy jelentős innováció rendszerszintű végrehajtásának. Bár több helyen modellértékkű kezdeményezések születtek, ezek – önhibájukon kívül – nem tudták tudásukat és eredményeiket továbbadni.

² Journal for Research of Extended Learning: <http://www.budrich-journals.de/index.php/IJREE>

³ A fejlesztés az Európai Szociális Alap támogatásával, a XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001 kiemelt projekt keretében valósult meg. Az elkészült programok elérhetők: <http://ofi.hu/nevelési-oktatási-programok>

⁴ Lásd ennek a folyamatnak a részletes feldolgozását: *Egész nap az iskolában? (Egy fejlesztés anatómiája)*. Kovács és Mayer, 2015

AZ OFI KONCEPCIÓJA

Felmerül ezek után a kérdés, hogy az OFI-ban zajló fejlesztés koncepcionálisan és a gyakorlatba ültetve mit tudott hozzátenni a korábbi eredményekhez? A fejlesztés célját a projekt pedagógiai koncepciójában az alábbiakban határoztuk meg:⁵

Az egész napos iskola bevezetésére irányuló fejlesztést az indokolta, hogy a fejlesztők szándékai szerint jelentős „hozzáadott értéket” biztosíthat az intézmények, a pedagógusok, a tanulók és a szülők számára, több okból is. Egyrészt az egész napos iskola – együttműködve az iskolán kívüli szervezetekkel, szülőkkel – egész nap, az oktatás hagyományos keretei mellett több, a tanulókat és a szüleiket célzó tevékenységnek is helyet ad. Alapvető célja az oktatási eredmények javítása, az esélyek jobb kiegyenlítése. Másrészt ebben a működési formában a személyre szabott pedagógia alkalmazása, a kompetencia alapú megközelítés lehet jellemző, amelyben az iskola egésze és annak a téma szempontjából releváns környezete támogatónak vesz részt. Nem utolsósorban pedig az egész napos iskola olyan intézménnyé válhat, amely nemcsak a tudás átadásának, hanem a tanulás megszervezésének is a színhelye lehet. (7. o)

A szövegben foglaltak megvalósítása a fejlesztők elgondolása szerint minden iskola számára lehetséges,⁶ de nem automatikusan. A hangsúly arra helyeződik,

hogy milyen szervezeti/szerkezeti elemeket érinthet az *Egész napos iskola oktatási-nevelési programja* (Továbbiakban: ENI–NOP) bevezetése egy-egy intézményben. Magától értetődőnek tekintettük, hogy az intézmény egészét érintő innováció elindítása-kor a menedzsment tudatában van annak, hogy

- a változás/változtatás olyan természetű dolog egy szervezet életében, amelynek várt és nem várt következményeit egyaránt menedzselni kell, valamint azt is látják, hogy
- a fejlesztéshez, a kívánt eredmények eléréséhez – a szükséges szakmai erőforrások biztosításán túl – elsősorban időre van szükség, amely során tervezni kell az ún. „kifutási időt”, valamint célszerű hozzáigazítani a fejlesztésben érintett szakemberek „időháztartását” az elvégzendő szakmai feladatokhoz.

Az OFI fejlesztési programjában éppen ezek az elvárások okozták a legnagyobb nehézséget. A fentiekben már említett nevelési-oktatási programok kidolgozása ötvenöt intézmény bevonásával kezdődött el. Az iskolák pályázat útján kerültek kapcsolatban az OFI-val. A gond abból adódott, hogy a kis létszámú (általában négyfős) pályázó pedagógusközösség és a pályázatot engedélyező intézményvezető az esetek többségében nem értette meg a tevékenység komplexitását. Módszertani szempontból jó megoldás volt, hogy a fejlesztés tartalmi elemeit általában gyakorló pedagógusok dolgozták ki. Eredménynek tekinthetjük azt is, hogy a programban szerepet vállalókkal sikerült olyan szakmai

⁵ Kőpatakiné Mészáros Mária és Mayer József: Pedagógiai koncepció. Kézirat, *OFI-projekt-dokumentáció*, 2013. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/nop_i_also_felz.docx (2017. 01. 16)

⁶ Egy korábbi koncepció számos olyan előfeltételt támaszt az egész napos iskola bevezetése kapcsán, amelyek megvalósítása a jelenlegi feltételek mellett utópisztikusnak tűnik. (Ez nem jelenti azt, hogy ezekkel a feltételekkel ne értenénk egyet.) Lásd erről: Kereszty, 2008

hálózatokat létrehozni, ahol a hálózati tanulás és együttműködés élő gyakorlattá válhatott.

A következőkben összefoglaltuk azokat a szerepeket és a hozzájuk kapcsolódó feladatokat, amelyekre a pedagógusoknak az OFI szakemberei támogatásával fel kellett készülniük a szerződésben vállalt feladataik ellátása érdekében. A fejlesztés egyik jelentős hozadékát éppen abban láttuk, hogy számos pedagógus olyan új szakmai szerepeket ismert meg a programban, amelyeket később is hasznosíthattak az intézményükben.

Multiplikátor (programkoordinátor, szervező, 1 fő)

Feladatok: Szervezési, adminisztratív feladatokat lát el (például találkozók előkészítése, iskolán belüli szerződéskötések). Ellenőrzi a szerződések teljesítésének előírászerű dokumentációját. Kapcsolatot tart az iskola fejlesztő/kipróbáló munkatársaival, kiváltképp az adminisztratív feladatok ellátása érdekében. Kapcsolatot tart a hálózat más partneriskoláinak a szervezésében részt vevő munkatársaival. Ellátja a program minőségbiztosításának adminisztratív feladatait. Ellenőrzi a projektben keletkező produktumok megfelelő nyilvántartását és őrzését. Gondozza a résztvevők kapcsolattartását szolgáló interaktív felületet. Részt vesz a bemeneti és kimeneti mérés szervezésében és lebonyolításában.

Konkrét tennivalók: Elkészíti és működteti a multiplikáció eljárásrendjét. Biztosítja az innováció terjesztését, kialakítja és működteti annak know-how-ját (technológiáját, eljárásrendjét). Támogatja és segíti az elméleti és gyakorlati tapasztalatok átadását oly módon, hogy a terjesztés során egyre több munkatárs mutat érdeklődést a program iránt, vagy vesz részt abban tanácsaival, kapcsolódik be a feladatvégzésbe, és ők maguk is továbbadják az új tudást

(illetve alkalmazzák is saját gyakorlatukban). Feltárja a program iskolai (és rendszerszintű) fenntarthatóságának látható elemeit. Részt vesz a fókuszcsoporthoz (vezetői, pedagógusi, szülői) beszélgetéseken. Részt vesz a strukturált interjúkon (vezetői, pedagógusi). Megszervezi és ellenőrzi a kipróbálás folyamatának dokumentálását.

Hálózati koordinátor („Metafejlesztő” – intézményi program-mentor, 1 fő)

Feladatok: Szoros szakmai kapcsolatot tart a részt vevő partnerintézményekkel. Pontosan kidolgozza és kipróbálja a hálózatépítés lehetőségeit. Tevékenyen részt vesz az iskolák közötti hálózatépítésben, a tudáscsere megvalósításában. Szervezi a szakmai program (előkészítés, fejlesztés, kipróbálás, véglegesítés) időbeli összehangolását. Részt vesz a bemeneti és kimeneti mérés szervezésében és lebonyolításában. Részt vesz a szakmai munkában. Biztosítja a projektben keletkező dokumentumok időbeni folytonosságát és megfelelő szakmai minőségét.

Konkrét tennivalók: Részt vesz a hálózatépítésben, a felkészítő tréning programjának összeállításában, a műhelykonferenciákon, helyi szintű (iskolánként havi négyeszeri) és iskolák közötti (kéthavonta egyszeri) foglalkozástogatókon, az iskolák, pedagógusok felkészítésében – tanártovábbképző program elkészítésében.

Modulfejlesztő (fejlesztő-kipróbáló, 2 fő)

Feladatok: Szoros szakmai kapcsolatot tart a részt vevő partnerintézményekkel. Pontosan kidolgozza és kipróbálja a hálózatépítés lehetőségeit. Tevékenyen részt vesz az iskolák közötti hálózatépítésben, a tudáscsere megvalósításában. Szervezi a szakmai program (előkészítés, fejlesztés, kipróbálás, véglegesítés) időbeli összehangolását. Részt vesz a bemeneti és

kimeneti mérés szervezésében és lebonyolításában. Részt vesz a szakmai munkában. Biztosítja a projektben keletkező dokumentumok időbeni folytonosságát és megfelelő szakmai minőségét. Kapcsolatot tart a részt vevő fejlesztőkkel, kipróbálókkal.

Tevékenyen részt vesz az iskolák közötti hálózatépítésben. Részt vesz a koncepció kidolgozásában és

a programírásban (például bizonyos modulok megírásában) és a teljes program összeállításában. Kipróbálja a programot vagy a program bizonyos részeit, azaz foglalkozásokat tart.

Folyamatosan dokumentálja a kipróbálás folyamatát és eredményeit. Segíti a program véglegesítését. Segíti az implementációt támogató tanártovábbképzési anyag összeállítását.

Konkrét tennivalók: Részt vesz a közös szakmai megbeszéléseken, az ENI-koncepció kidolgozásában, a modulok kipróbálásában (foglalkozásokat tart), a tartalmi elemek véglegesítésében, szakmai szerepet vállal a műhelykonferenciákon, valamint az ENI-t bevezetni kívánó iskolák pedagógusainak felkészítésében és a tanártovábbképző program tartalmi elemeinek elkészítésében.

A fentiek azonban már előrevetítették, hogy a fejlesztésbe bevont pedagógusoknak a későbbiekben milyen típusú nehézségekkel kell megküzdeniük. A közvetlen feladat elvégzése sem ígérkezett könnyűnek. A probléma, amelyről itt beszélünk, alapvetően és elsősorban az intézmények pályázati kultúrájában gyökerezik. Arról van szó, hogy egyáltalán nem mindegy, hogy az intézmény vezetője személyében részt vesz-e a fejlesztésben, vagy csak – eltérő intenzitással – támogatja a pályázatot benyújtó pedagógusokat. Az első esetben

az intézmény vezetője tisztában van azzal, hogy mi a fejlesztés valódi célja, és ennek megfelelően képes támogatni a folyamatot. A második esetben – és ezt igazolta a jelen fejlesztés második fázisa – ez nem így történik. Az intézmények vezetői és a pályázatba be nem vont pedagógusok a szükséges változtatás mértékével akkor szem-

besültek, amikor előtérbe került az adott intézmény „bázisiskolai szerepvállalásának” kérdése.

A tartalmi elemek (modulok) elkészítése a fejlesztés első szakaszának a lezárását jelentette.

Bár látszólag ez volt a leglátványosabb produktum, a legnagyobb hasznot mégis az jelentette, hogy a munkában részt vevő pedagógusok egyrészt beilleszkedtek abba a normarendszerbe, amely a fejlesztés tudományos jellegéből következett, másrészt pedig elsajátították a hálózati együttműködés gyakorlatát.

A NEVELÉSI-OKTATÁSI PROGRAMOK INTÉZMÉNYI SZINTŰ ALKALMAZÁSÁNAK FELTÉTELEI

A fejlesztés eredményeinek elterjesztését és fenntartását két tényező garantálhatta.

- Egyrészt az, hogy az *Egész napos iskola nevelési-oktatási programjának* bevezetőségéről oktatáspolitikai (miniszteri) döntés szülessen. Erre az OFI fejlesztőinek nem volt, nem lehetett ráhatása.
- Másrészt a fejlesztés következő fázisában meg kellett volna erősíteni a bázisiskolák hálózatát. Ennek azért lett volna jelentősége, mert a fejlesztésben addig szerepet játszó intézményeket nem tekint(h)ettük automatikusan bázisiskoláknak; egyszerűen azért nem, mert bár az intézmé-

nyekből négy-négy pedagógus már részt vett egy hosszabban tartó fejlesztési folyamatban, de tevékenységük az intézmény egészében megítélésünk szerint átütő hatást nem tudott kiváltani.

Egyértelművé tettük, hogy koncepciónk szerint bázisiskola csak olyan intézmény lehet, amely képes működtetni az egész napos iskola valamelyik variánsát, illetve a bevezetéshez/működtetéshez szükséges tudáselemeket képes gyakorlatorientált módon átültetni mindazon intézményekbe, akik ezt a modellt kívánják a jövőben működtetni.⁷

Miről is volt szó a második fázisban? A fejlesztési szándékban addig egységesnek mutatózó intézményekben törésvonalak jöttek létre, melyek mélysége a legtöbb esetben nem tette lehetővé az intézmény számára a további szerepvállalást. A magukat innovatívnak tartó intézmények ugyanis folyamatosan pályáznak, ám a pályázatok zömét – mint ebben az esetben is láttuk – a pedagógusok készítik el, amit az iskola vezetése többnyire támogat. Könnyen tehetik ezt, hiszen egyrészt forráshoz juthatnak, másrészt pedig igazolást nyer(het) az intézmény innovációs hajlandósága. Megfigyelhető azonban, hogy a pályázatok túlnyomó része nem jár – vagy nem feltétlenül jár – olyan következményekkel, amelyek nyomán az iskolavezetés az intézmény egészének vagy nagyobb részének működését érintő fejlesztésre kényszerülne, vagy másképpen: rákényszerülne arra, hogy a tanterület egészétől vagy nagyobb részétől olyan szakmai-módszertani megújulást várjon el, amely komoly belső feszültségek nélkül biztosan

nem oldható meg. Százdi Antal 1999-ben így ír erről:

Az iskola szakmai fejlesztését sokféle tényező befolyásolhatja előnyösen és hátrányosan. Mint mindig, ebben az esetben is lényegében az intézmény vezetésén múlik, hogy az iskola mennyire nyitott a szakmai fejlesztésre. Sok esetben nem is az jelent gondot, hogy nincs meg a jobbitó szándék az iskola vezetőiben, hanem az, hogy nem rendelkeznek megfelelő felkészültséggel ahhoz, hogy jól előkészítsék és maradéktalanul megvalósítsák innovatív elképzeléseiket; nincsenek a fejlesztéshez szükséges információk birtokában; nincs kiterjedt külső kapcsolatrendszerük, amellyel adott esetben forráshoz juthatna az iskola, vagyis nem tudják megfelelően menedzselni elképzeléseiket. (79. o.)

A fejlesztés korábbi szakaszában szerepet vállaló pedagógusok többnyire légtérben találták magukat, egy olyan vákuumban, amely mind az intézmény vezetésétől, mind a tanterület többségétől elszigetelődött. Nem arról van szó, hogy nem értékelték volna az eddig elért eredményeket, inkább csak arról, hogy a továbblépéshez szükséges újabb fejlesztéseket kockázatosnak ítélték, mert a szükséges erőforrást, a tanterület többségének a támogatását – különösen a bizonytalan külső (és anyagi természetű) támogatás hiánya miatt – nem tudták volna biztosítani. Feltehetőleg egyéb okok is közrejátszhattak a fejlesztés folytatásának a felfüggesztésében, esetleg teljes elvetésében. A helyzet leírását

⁷ A bázisiskolai fejlesztéshez az elméleti alapokat több helyről merítettük. Különösen hasznos volt az Alma Harris – Christopher Chapman szerzőpáros által jegyzett *Iskolafejlesztés nehéz terepen: útban a differenciált megközelítés felé* című tanulmány. Eredetiben: *British Journal of Educational Studies*, 52. 4. sz., 2004. december, 417–431. o. Fordította: Zsebe Márta. A magyar fordítás elérhető: <http://docplayer.hu/2652986-Iskolafejlesztés-nehez-terepen-utban-a-differenciált-megközelítés-fele.html> (2017. 01. 16.)

fontosnak tartottuk abból a célból, hogy rámutassunk arra a pontra, amely nemcsak ebben az esetben, hanem általában okát és eredőjét képez(het)i annak, hogy miért válnak pazarlóvá intézményi szinten (is) azok az innovációk, amelyek egyrészt nem épülnek egymásra, másrészt nem jutnak el abba a fázisba, ahol a megszerzett tudás intézményi szintű, tudatosan irányított szétoztása katalizátorként működve lendíthetné tovább az innovációt.

Nézzük meg, hogy milyen feladatokkal kellett szembesülniük az intézményve-

zetőknek és a tantestületeknek abban az esetben, ha eldöntötték, hogy bevezetik intézményükben az egésznapos iskola nevelési-oktatási programját!

A tervezés első lépéseként azt a kérdést kellett (volna) végiggondolni, hogy „Mit kell megváltoztatni annak érdekében, hogy az intézményben hatékonyra válhasson az egésznapos iskola programja?” A bázisiskolák számára összeállítottunk egy szempontsort, amely segítséget adhatott (volna) a változások menedzselésében (1. táblázat).

a bázisiskolák számára összeállítottunk egy szempontsort, amely segítséget adhatott (volna) a változások menedzselésében

1. TÁBLÁZAT

Intézményi szintű változtatások szükségessége az ENI–NOP bevezetésekor

	Amin célszerű változtatni	Érvek a változtatás mellett
1.	Az „iskola” küldetésnyilatkozata, pedagógiai programja és „rejtett tanterve”	Ha eddig nem az esélyteremtés elve és gyakorlata állt a szakmai munka centrumában, akkor ezt a tartalmi átalakítást/módosítást a kulcsfontosságú dokumentumokban végre kell hajtani.
Már ebben a fázisban nagy jelentőséget kap a tantestület azon tagjainak az álláspontja, véleménye, akik a változtatás mellett állnak. Különösen nagy fontosságú ezen a területen a menedzsment tagjainak, illetve az egyéb pozíciókat (pl. munkaközösség-vezető) betöltő pedagógusoknak a véleménye.		
2.	A tanárszerepek	Nem szükséges hosszan érvelni amellett, hogy a hagyományos tanárszerepet fel kell, hogy váltsa a tanulókat támogató mentori/tutori stb. szerep, annak minden szakmai konzekvenciájával együtt.
3.	A „tanóra”, illetve az iskolai időhaztartás nehezen változtatható mintázatai	Át kell gondolni a pedagógusok módszertani kultúráját, a tanórák és a tanórákhoz kapcsolódó különféle típusú programok (pl. korrepetálás, felzárkóztatás, középiskolai előkészítő) teljes hálózatát, azok hatékonyságát és eredményességét.
4.	Az intézményben szerepet vállaló pedagógusok továbbképzésének tervezése	El kell készíteni az iskolában dolgozó pedagógusok kompetencia-térképét és ennek függvényében újragondolni a továbbképzési (ha van) stratégiát. Ha ez utóbbi dokumentum hiányzik, meg kell alkotni.

5.	Az iskola külső kapcsolatrendszere (partnerhálózata)	Újra kell gondolni az esélyteremtés szemszögéből azoknak az intézményeknek és egyéb szereplőknek az iskolával létrehozott kapcsolatát, akik már eddig is támogató szerepet töltek be valamilyen cél érdekében.
----	--	--

FORRÁS: saját dokumentáció

Úgy ítéltük meg, hogy a fenti kérdések kapcsán nélkülözhetetlen valamiféle szakmai konszenzus kialakítása az intézményben. Ha ez megszületett (volna), akkor második lépésként el lehetett volna kezdeni

a változtatáshoz szükséges és megfelelő eszközök keresését, majd kidolgozását. Nézzünk ezekre is néhány példát a 2. és a 3. táblázatban!

2. TÁBLÁZAT

Intézményi szintű változtatások eszközei az ENI–NOP bevezetésekor

1. Kidolgozandó eszköz megnevezése:

Az intézményben működő munkaközösségi rendszer teljes vagy részleges átalakítása

Mire használható?	A cél egy problémacentrikus munkaközösségi szerkezet kialakítása. Ebben az esetben ez azt jelenti, hogy a tantestület egészéből kell, hogy szerveződjön egy olyan ENI munkaközösség, amelynek az alapvető feladata intézményi szinten az egész napos iskola bevezetésének szakmai támogatása. Kétféle elképzelés is lehetséges: a.) az új munkaközösségi szisztéma kiegészíti a hagyományos tantárgyi rendszerre épülőt, vagy b.) az egyes problémákra/feladatokra vertikális szerkezetben (alsó-felső tagozat egységében) alakítanak ki új szakmai csoportokat.
Hogyan használható?	Az ENI munkaközösség vezetője az iskolai menedzsment tagjává válik, másrészt pedig meghatározó szerepet tölt be a munkaközösség-vezetők között. A cél egy rendszeresen működtetett szakmai fórum kialakítása, amely működtetheti és alkalmazhatja a vezetés számára a téma szempontjából fontos eszközöket: pl. tanulói teljesítménymérések eredményeit, összegezheti a pedagógusok önreflexiók anyagait stb.
Lehetséges buktatók, kockázatok	Új szervezeti egységek kialakítása többletfeladatot ró az intézmény számos (általában a vezetésben érintett) munkatársára (pl. az SZMSZ átdolgozása, a tantestület szakmai tájékoztatása és felkészítése a helyzetek és feladatok kezelésére), amelyhez – és általában a fejlesztéshez – időt kell felszabadítani/biztosítani.

FORRÁS: saját dokumentáció

3. TÁBLÁZAT

Intézményi szintű változtatások eszközei az ENI–NOP bevezetésekor

1. Kidolgozandó eszköz megnevezése:	
Az intézményen belül tudásmegosztás (tudásmenedzsment) csatornáinak intézményesítése	
Mire használható?	Rendkívül pazarló megoldás az, hogy a pedagógusok továbbképzéseken megszerzett tudása intézményesen nem „terítődik” az intézményben. A feladat ezért az, hogy kialakítsanak egy olyan fórumot, amelynek feladata a behozott tudás „menedzselése”. Ez másképpen azt jelenti, hogy az intézmény minden pedagógusa megismeri (és ha ismeri, akkor fel is használhatja) azokat a kutatási és fejlesztési eredményeket, amelyeket a különféle konferenciákon, továbbképzéseken megismertek az egyes pedagógusok. A fórum önmagában is alkalmassá válik a pedagógusok intézményen belüli képzésének és önképzésének a megvalósítására/támogatására.
Hogyan használható?	A tudásmegosztás időt igényel, ezért erre a szükséges időmennyiséget fel kell szabadítani. Fundamentumát a különféle típusú munkaközösségek alkotják, akik egy-egy szakmai nap/félnap stb. megszervezésért szakmai felelősséget vállalnak. A menedzsment feladata kettős: a.) pedagógusok továbbképzésének éves tervezése, b.) ezzel párhuzamosan a helyi szintű szakmai napok beépítése a tanrend egészébe.
Lehetséges buktatók, kockázatok	Egy szakmai tudásmegosztó fórum rendszeressé tétele az intézményben csak komoly szakmai együttműködés eredményeképpen jöhet létre. A szakmai együttműködések intenzitásának erősítése nemcsak a menedzsment feladata, hanem a munkaközösség-vezetői szinté is. E két szint nem megfelelő együttműködése a pedagógusok elégtelen involválódását eredményezheti.

FORRÁS: saját dokumentáció

Felmerülhet a kérdés az olvasóban, hogy miért okozhat nehézséget az ENI–NOP beillesztése az intézmények gyakorlatába? Az alábbi folyamatábra két fontos elemet tartalmaz a válaszhoz:

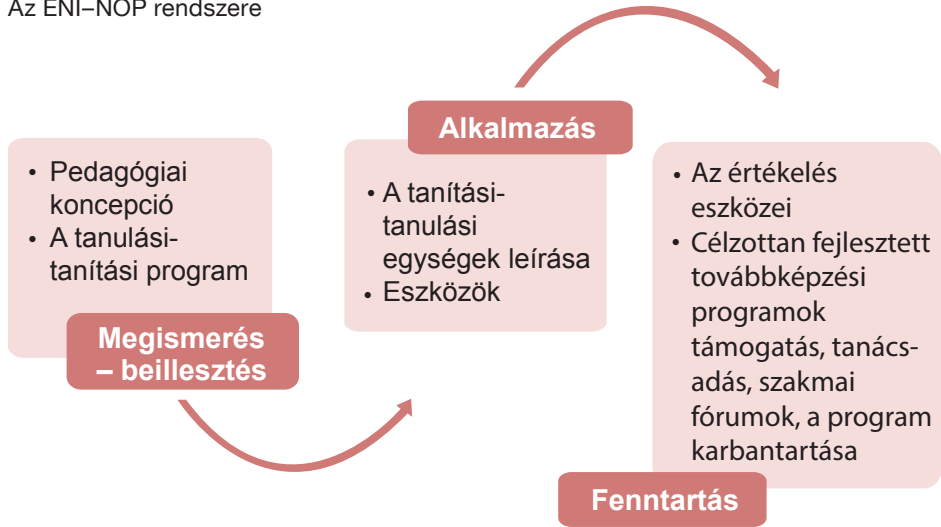
- a) egyrészt a nevelési-oktatási program elemeit, amely rávilágít a nevelési-oktatási program „rendszerjellegére”,

- b) másrészt pedig azokat a lépéseket, amelyek megfelelő végrehajtása kulcselemét képezi az innovációnak, az ENI–NOP bevezetésének. (Lásd: 1. ábra)

Nézzük meg, hogy ez utóbbi esetben milyen tennivalókkal kellett volna az intézményeknek számolniuk?

1. ÁBRA

Az ENI–NOP rendszere



FORRÁS: Az egész napos iskola intézményi szintű alkalmazásának lehetőségei (TÁMOP 3.1.1. zárókonferencia-előadás, Mayer József)

Az ENI–NOP tanítási-tanulási programja valójában egy kerettanterv váza. Ezt kell a későbbiekben tartalommal feltölteni az intézmény pedagógusainak. Úgy is meg lehetne fogalmazni, hogy az egész napos iskola létrehozásának és működtetésének szakmai alapját és keretét a tantárgyakhoz és a tantárgyakon kívüli idő lefedéséhez szükséges kerettantervek „összeillesztése” képezi. Nézzük meg, hogy az ENI–NOP elemei kapcsán melyek lehetnek az elvégzendő feladatok az intézményekben! Ez nem tűnik egyszerű feladatnak, egyrészt azért, mert törekedni kell arra, hogy a nevelőtestület többségének szakmai egyetértése álljon az egyes „fejezetek” mögött, másrészt pedig – mint erre már több alkalommal utaltunk –, „meg kell nyerni” a tartalmi és módszertani elemek kidolgozásában szerepet vállaló pedagógusokat e nem rövid távú feladatra.

AZ ENI–NOP ELEMEIHEZ KAPCSOLÓDÓ FELADATOK AZ INTÉZMÉNYI SZINTŰ ALKALMAZÁS SORÁN

a) A pedagógiai koncepció

A pedagógiai rendszer fejlesztésének indokait, céljait, alkalmazásának helyét és módját kifejtő dokumentum, mely összefoglalja, elméletileg megalapozza azokat a pedagógiai elveket, amelyeken a program alapul. *A pedagógiai koncepció a NOP stratégiai terve.*

A pedagógiai koncepcióval a tantestület tagjainak egyet kell érteni. A dokumentum áttanulmányozása és megvitatása az a folyamat, amely elvezethet az eltérő vélemények, nézőpontok közelítéséhez, majd annak a szakmai alapnak a megteremtéséhez, amelyről indíthatóvá válik a

fejlesztés. A folyamatot szakmailag felkészült személy(ek) moderátori tevékenysége támogatja.

b) A tanulási-tanítási program

Olyan pedagógiai terv, amely a koncepció szellemében kifejti a rendszer célját, követelményeit, tartalmát, a tanulási folyamat időkereteit, javasolt módszereit és eszközeit, a felhasználható szervezési módokat, utal továbbá az értékelés módjára és eszközeire.

A tanítási-tanulási program a NOP mindennapi működésének leírása.

A tervezést az intézmény vezetői irányítják, mert az egyes tartalmi elemek és az abban részt vevő személyek időigényét a tantárgyfelosztásban kell megjeleníteni. A pedagógusok kötelező óraszámát és az intézményben történő „kötelező bent tartózkodás” időtartamát képezi az az időegységet, amellyel az egész napos iskola programja számolhat. (Nyilván át kell gondolni azt is, hogy melyek lesznek azok az időegységek, amelyek kötelező módon erőforrást igényelnek, pl. az ebédeltetés vagy a reggeli/esti ügyelet stb.). Nyilvánvaló, hogy nem lehet programot építeni arra, hogy azt a pedagógusok a szabadidejük terhére valósítsák meg.

Nem elhanyagolható tényező az sem, hogy a pedagógusoknak a $26+6/32+8=40$ időfelosztása képezi a heti munkaidőt. A 8 óra gyakorlatilag a tanórákra, illetve az egész napos iskola esetében a tanórákhoz kapcsolódó programokra szükséges felkészülés időtartamát jelenti.

nem lehet programot építeni arra, hogy azt a pedagógusok a szabadidejük terhére valósítsák meg

az anyag változatlan átvétele mellett tág lehetősége van az adaptációnak

c) A tanítási-tanulási egységek leírása

Részletes leírások (modulok) egy-egy lezártnak tekinthető tanítási-tanulási egységről, amely teljesítése önmagában is lemérhető, illetve más rendszerekbe is beilleszthető. Tartalmazza a feldolgozás menetét, a tanulói tevékenységeket és az ajánlott eszközöket.

A délutáni foglalkozások kiterjesztése, és a délelőtti, illetve a délutáni időszakra egyenletesen elosztott tanórák lehetősége (egész napos iskola) okán

szervezési kérdéseket is kell érinteni.

Ide tartozónak tekintjük a tananyag megértéshez és elsajátításához kapcsolódó többlet pedagógiai támogatást, a felzárkóztatással és a tehetséggondozással kapcsolatos feladatok ellátását.

A tanítási-tanulási egységek (modulok) az egyes tanórákon-foglalkozásokon felhasználható részletes forgatókönyvek, amelyek összhangban vannak a kerettantervek elvárásaival, lehetőséget teremtenek a tehetséggondozásra, differenciálásra, felzárkóztatásra.

A tartalmi elemek felhasználása többféleképpen is megtörténhet. Az anyag változatlan átvétele mellett tág lehetősége van az adaptációnak, amely az intézetben belüli munka- és

szervezeti kultúra jelentős gazdagodását – új típusú szakmai kapcsolatrendszer kialakulását – hozhatja magával.

d) Információ- és feladathordozó eszközök

Lehetővé teszik a tervezett tevékenységek megvalósítását, valamint egymással szigorúan – formálisan és tartalmilag is – összehangoltan támogatják a kitűzött célok elérését.

A tartalmi elemek iránti tanulói érdeklődés felkeltését jelentős mértékben megnöveli az IKT-eszközök, valamint az ezekhez kapcsolódó újszerű tanulási eljárások alkalmazása.

e) Az értékelés és eszközei

Az értékelés eszközei illeszkednek az a)–d) pontokban leírtakhoz, elősegítik a tanulói teljesítmények, a tanulói fejlődés ellenőrzését és értékelését, az elért tudásszint mérését, illetve kereteket, javaslatokat adnak a tanulók értékeléséhez kapcsolódó tevékenységekhez.

A legfontosabb, hogy az értékelés kiterjedjen azokra a tanórán túli területekre is, amelyeken a tanuló – számos helyzetben, pl. felzárkóztatás és/vagy sportprogramok stb. – szerepet vállal. Az ilyen módon kialakított kép a tanulóról, amely tehát nemcsak számokban kifejezésre jutatott eredményeket tartalmaz, alkalmas eszköz lesz arra, hogy a szülőket az egyes területeken tapasztalható fejlődésről, annak mértékéről is tájékoztassa, feltárja azokat a területeket is, amelyek nemcsak a továbbtanulás/szakmaválasztás, hanem később a munkaerő-piaci integráció kapcsán is kulcsfontosságúak lehetnek (pl. szociális kompetenciák megléte, az érzelmi kompetenciák alakulása stb.).

f) Célzottan fejlesztett belső és külső továbbképzési programok

A továbbképzési programok célja a pedagógusok felkészítése a nevelési-oktatási program intézményi szintű alkalmazására és az innováció folyamatos fenntartására.

Az innováció fenntartását folyamatos egyéni és szervezeti tanulással lehet

biztosítani. A leghatékonyabb erőforrás-gazdálkodást az biztosítani, ha létrejönne egy ENI–NOP munkaközösség, amely szakmai támogatást nyújtana (külső és belső tudások összegyűjtésével, menedzselésével) mind az intézmény vezetői, mind a tantestület tagjai számára. Mindezt kiegészíthetik pl. intézményesített (rendszeresen működtetett) intézményi szintű (és esetleg intézmények közötti) szakmai fórumok létrehozásával, a programot támogató honlap működtetésével.

A FEJLESZTÉS UTÓÉLETE

A programfejlesztés lezárulta után az egész napos iskola magyarországi rendszerszintű bevezetésének lehetőségeiről két kutatást folytattunk. Elsősorban arra kerestünk választ, hogyan illeszkedik az egész napos

iskola(szervezési mód) a jelenlegi magyar iskola-szerkezethez. Mely iskolaszakaszokban mekkora a fogadókészség az egész napos iskolaszervezésre? Milyen alternatív iskolaszervezeti struktúrába

illeszkedne jobban ez az iskolaszervezési mód? Valamint választ kerestünk arra a kérdésre is, hogy mekkora plusz erőforrásokat igényel az egész napos iskola rendszerszintű bevezetése.

Az egész napos iskola és az iskolaszerkezet kapcsolatát vizsgáló kutatás⁸ során 26 félig strukturált interjú készült köznevelési intézmények vezetőivel. Négy intézmény a fejlesztést követően részt vett a nevelési-oktatási programok szélesebb körű megismertetésében, bemutatásában is. 15 oktatási szakértővel is készült interjú

az innováció fenntartását
folyamatos egyéni és
szervezeti tanulással lehet
biztosítani

⁸ A kutatást a Medián Közvélemény- és Piackutató Intézet bonyolította le 2015. július–szeptember között.

az egész napos iskoláról és az iskolaszervezet modelljének tervezett átalakításáról. Az intézményfenntartók véleményét tíz fókuszcsoportos interjú segítségével ismertük meg. A fókuszcsoportokon 43

tankerületi vezető vagy tanügyigazgatási referens

vett részt, voltak közöttük az ország különböző

régióiból, nagyvárosi és

kistelepülési környezetből

érkezők egyaránt. Mindemellett sor került a nemzetközi gyakorlatok feltárására is (Finnország, Lengyelország, Szlovákia).

Az egész napos iskola bevezetésének finanszírozási igényeit vizsgáló kutatás⁹ során a hazai és nemzetközi (főleg Anglia, Németország, USA) dokumentumok elemzését követően összesen 34 interjú készült. Ezek közül tíz hazai oktatási szakértővel, egy egyesült államokbeli szakértővel, 12 a nevelési-oktatási programok fejlesztésében részt vett szakemberekkel, illetve 11 a fejlesztésben részt vett intézmények vezetőivel. Ezenkívül 12 fókuszcsoportos interjú valósult meg, hét tankerületi vezető, öt a fejlesztésben részt vett pedagógusok körében. Az alábbiakban azokat az eredményeket mutatjuk be, melyekben nagymértékű egyetértés, több esetben gyakorlatilag konszenzus volt a megkérdezettek között.

Az egész napos iskola és az iskolaszervezet viszonyát vizsgáló kutatás során a legerőteljesebben megfogalmazódó eredmény nem is közvetlenül a vizsgált témakörrel kapcsolatban jelentkezett. Gyakorlatilag minden egyéni és fókuszcsoportos interjúban külön kérdés nélkül bukkant felszínre az az igény, hogy az elkövetkezendő néhány évben semmiféle nagyszabású átalakítás ne történjen a

köznevelési rendszerben, mert a 2011-ben elindított változások (lásd pl. *Berényi és Fehérvári*, 2015) még a mai napig is zajlanak, és nem minden alrendszer épült még ki teljesen. Ennek következtében még fel

sem lehet mérni az eddigi

átalakítások hatását, és

ilyen körülmények között

veszélyes lenne bármilyen

– akár egyébként hasznos

– további változást elindí-

tani. Mindezt így fogalmazta meg az egyik válaszadó tankerület-vezető:

Az oktatásnak az egyik legnagyobb problémája az állandó változtatás. Semmit nem tudunk megerősíteni, semmit nem tudunk kidolgozni, nem tudunk eljutni odáig, hogy felmutathatunk eredményeket, vagy azt, hogy nem történt változás, mert mindig annyit változtattunk rajta, hogy soha senki nem fogja megmondani, hogy jó volt-e ez vagy sem.¹⁰

Az egész napos iskola szempontjából elsősorban arra hívták fel a figyelmet a válaszadók, hogy amennyiben az egész napos iskolát rendszerszinten bevezetik(nék), mindenképp szükséges átgondolni a tanodák és a művészeti iskolák szerepét.

Az iskolaszervezet és az egész napos iskola viszonyával kapcsolatban az interjúkból egyértelművé vált az is, hogy az egész napos iskola bevezetését érdemes lenne összekötni egy iskolaszervezeti reformmal. A legtöbb válaszadó véleménye szerint ugyanis legfeljebb hatodik évfolyamig alkalmazható az egész napos iskola. A válaszokból olyan kép bontakozott ki, hogy az 1–4. évfolyamon könnyen bevezethető

⁹ A kutatást a *Pyima Hungary Kft.* bonyolította le 2015. augusztus–szeptemberben.

¹⁰ Forrás: a kutatás során készített interjúk leírata.

lenne az egész napos iskola, azonban ez valószínűleg nem érné el a célját. Szükség lenne az egész napos iskola hatodik évfolyamig való kiterjesztésére, mert az ötödik-hatodik évfolyamon még nagy szükség van a diákok délutáni iskolarendszerű támogatására. Azonban a hetedik és nyolcadik évfolyam esetében a válaszadók döntő többsége már úgy látja, hogy a diákok napirendje és programjai, életkori sajátosságai miatt már nincs szükség az egész napos iskolaszervezési módra, és ezen az évfolyamokon történő bevezetését mind szülői, mind a diák-oldalról erős ellenállás fogadná.

Az interjúk során további gyakran felbukkanó téma volt, hogy milyen társadalmi háttérű iskolákban lehet és érdemes megvalósítani az egész napos iskolát. E témakörben két markáns véleménycsoport különíthető el. A válaszadók egy része szerint könnyebb az egész napos iskolát a hátrányos helyzetű tanulókat tanító iskolákban bevezetni, és igazán itt is van rá szükség. Ezt a véleményt erősítette nemzetközi példák elemzése is (Kacir, 2013).

A válaszadók egy jelentős része azonban arra hívta fel a figyelmet, hogy a szegregáció veszélyét rejtje magában az egész napos iskola ilyen módon szelektált bevezetése, és emellett csökkenti ennek az iskolaszervezési módnak a presztízsét, így növelve a vele kapcsolatos ellenállást. Az ellenállás következtében a tehetősebb szülők elvinnék gyermekeiket ezekből az iskolából, így tovább nőne a szegregáció, ez még tovább növelné az ellenállás mértékét. Így könnyen olyan ördögi kör alakulhat ki, amely az egész napos iskola bevezetése

kapcsán kitűzött célokkal éppen ellenkező hatást válthat ki, és az egész napos iskolák a végzettség nélküli iskolaelhagyó diákok gyűjtőhelyévé válhatnak. Jó illusztrálja ezt az alábbi interjúrészlet:

„Itt mondjuk, a szülőknek a jó része egyrészt jól szituált, másrészt, ha hazamegy a gyerek is, el tudja olyan értelmes foglalkozásokkal látni, szívesen van együtt a gyerekekkel, tehát én azt hiszem, nagymamák nagyon sok esetben ott vannak, és tudnak segíteni, [...] míg egy hátrányos helyzetű településen, ahol mondjuk, súlyos problémákkal küzdenek a szülők, ott el tudom képzelni, hogy akkor a gyerekek bent marad az iskolában.”¹¹

Konszenzus mutatkozott abban is, hogy az egész napos iskolák csakis akkor tölthetik be a lemorzsolódást csökkentő

szerepüket, ha vonzóvá válnak nemcsak az alacsonyabb társadalmi rétegek, hanem a középosztály számára is. Ehhez azonban teljesen egyértelműen plusz forrásra van szüksége az iskoláknak.

ha vonzóvá válnak nemcsak az alacsonyabb társadalmi rétegek, hanem a középosztály számára is

Teljességgel elképzelhetetlen, hogy egy fél napos tanításra szánt költségvetéssel és fizikai, valamint emberi erőforrásokkal ellátott iskola többlet anyagi források nélkül a délelőttihez hasonló színvonalú szolgáltatásokat tudjon nyújtani a meghosszabbított nyitvatartási, működési időben. Az egész napos iskola finanszírozási igényeit feltáró kutatás rá is mutatott arra, hogy minden vizsgált országban jelentős anyagi erőforrások társultak az egész napos iskola bevezetéséhez. Ugyanakkor a külföldi példák elemzéséből az is kiderül, hogy a

¹¹ Forrás: u. a.

finanszírozási megoldások mind mértékük, mind formájuk tekintetében igen nagy variabilitást mutatnak (lásd pl. *Marguerite-Miles és Hawley*, 2008; *Dohmen, Klemens és Freyaldenhoven*, 2006). A plusz források között előfordult az iskolai normatíva növelése, a pedagógusok fizetésemelése, új pedagógusok alkalmazása, ösztöndíj vagy túlóradíj fizetése a pedagógusoknak, vagy akár magán támogatók bevonása az egész napos iskola költségeinek fedezésére. A magyar kutatás során a finanszírozás forrását nem vizsgáltuk, csak annak mértékére próbáltunk becslést adni.

AZ EGÉSZ NAPOS ISKOLÁHOZ KAPCSOLÓDÓ KÖLTSÉGEK

Alapvetően két költségtypust lehet elkülöníteni az egész napos iskola bevezetése kapcsán: a folyamatos és az egyszeri költségeket.

Folyamatos költségek

Folyamatosnak azokat a költségeket tekintjük, melyek az egész napos iskolaszervezési mód bevezetése után minden évben pluszköltségként jelentkeznek. Az interjúk eredményei alapján a folyamatos költségek alapvetően a következő tételekből állnak össze:

a) Emberi erőforrások költsége

Az interjúk alapján levonható az a következtetés, hogy az iskolákban viszonylag eltérőek az igények a humán erőforrások tekintetében. Van, ahol a pedagógusok

létszámában, és van, ahol a kisegítő személyzetnél jeleztek hiányosságokat az intézmények. A válaszokat összesítve végül a leggyakrabban elhangzott tételekkel kalkuláltunk, ami alapján azt feltételezzük, hogy az egész napos oktatás bevezetése egy évfolyamonként két párhuzamos osztállyal működő iskolában 1–4. évfolyamon 0,5 plusz státuszt, 5–8. évfolyamon pedig plusz 1 teljes státuszt vagy két fél státuszt igényelne. Ehhez kapcsolódna kisegítő személyzetként iskolánként további plusz 1 fő teljes állásban (pedagógiai asszisztens) vagy kettő fél státuszban (pl. pszichológus és/vagy gyógypedagógus). Az egész napos iskola bevezetésének plusz bérigénye iskolánként évente körülbelül 9 millió Ft.¹²

b) Dologi költségek

Ha az emberierőforrás-igények feltérképezésekor azt emelhetjük ki, hogy nagyon sokszínű a kép, nagyon sokféle vélemény jelent meg a beszélgetések során, akkor a dologi kiadások esetében a válaszok még változatosabb képet mutattak. Ugyanakkor az interjúalanyok abban egyetértettek, hogy az egész napos oktatás bevezetésének időszakában a dologi kiadásokra fordítható források volumene radikálisan visszaesett. Vagyis miközben az egész napos iskola bevezetése már önmagában plusz költséget generál a dologi költségek oldalán, a dologi kiadásokra fordítható büdzsé összege az elmúlt években látványosan csökkent.

A nyilvánosan elérhető aggregált adatok azt mutatják, hogy 2013/14-ben a dologi kiadásokra (eszköz- és rezsikiadásokra) az általános iskolák 21,6 milliárd Ft-ot fordítottak, vagyis mivel országosan körülbelül 37.500 általános iskolai osztállyal számolhatunk, ez 580.000 Ft/osztály/évet

¹² A pedagógiai asszisztens éves bérköltsége 2.300.000 Ft, a pedagógus éves átlagbére 4.500.000 Ft, míg a félállásban dolgozó pedagógus 2.300.000 Ft plusz kiadást jelentene.

jelent.¹³ A dologi kiadások kapcsán alapvetően két költségcsoportot említettek az interjúalanyok:

- tárgyi feltételek – egyrészt a (folyó) eszköz, készletkiadások, amelyek szervesen kapcsolódnak a pedagógiai programok megvalósításához, az iskola működéséhez; ez a nagyon kis összegű költségektől (papír, olló, papírzsebkendő, WC papír) terjedhet a nagy összegű tárgyi eszköz beszerzéséig (IT-eszközök, bútorok stb.)
- rezsi típusú költségek (víz, gáz, fűtés stb.)

c) Tárgyi feltételek

Az egész napos iskolai oktatás kapcsán, mint lehetséges plusz költségforrás, inkább ez a költség típus kerül szóba. A plusz idősavok belépésével és az iskolákban bent maradó gyermeklétszám növekedésével az iskolák – lehetőségeikhez, teljesítőképességükhöz képest – megpróbálták lépni és újabb foglalkozásokat, szakköröket elindítani, vagy a korábbiakat bővíteni, fejleszteni. Ezek a változtatások plusz eszköz-, és így költségigényt generálnak (sportszerek, játékok, fejlesztő eszközök, dekorációk, mobil székek stb.).

Ha komolyan vesszük azt, hogy színesítsük a gyerekek számára ezt a bent tartózkodást, akkor már az én olvasatomban mindjárt megjelenik egy többletköltség. Mert mondjuk, egy kézimunka szakkörhöz, vagy bármihez, bábhoz, akár egy játékszakkör, oda társas játék, most nagy divat a táblás játékok, tehát azért van költségigénye. (pedagógusinterjú)

Az egész napos iskolai képzés bevezetése elsősorban a folyamatos működésből

fakadó plusz költségeket vonja magával, s elsősorban azokat a költségeket, amelyek a megnövekedett időkeretből és gyermeklétszámból fakadnak. Azt már korábban láthattuk, hogy ezek a többletköltségek elsősorban a pluszban bekerülő foglalkozások, szakkörök, stb. eszközeinek költségigényéből fakadnak.

Az interjúkból kibontakozó kép alapján egy egész napos iskolaként működő általános iskola körülbelül 10%-kal nagyobb eszközkiadást igényel, mint egy félnapos modellben működő. Azonban gyakorlatilag minden válaszadó hangsúlyozta, hogy ez a 10% csak akkor igaz,

ha egyébként az iskolák eszközkiadásai megfelelően finanszírozottak, és egyben jelezték, hogy a jelenlegi helyzetben azért nehéz bármilyen becslést adni, mert az iskolák esz-

közkiadásait erősen alulfinanszírozottnak érzik. Ebből következik, hogy a jelenlegi helyzetben az eszközkiadások 10%-os növelése nem lenne elegendő az egész napos iskola sikeres bevezetéséhez, mivel a beérkező pluszforrások először az eddigi finanszírozási hiányok pótlását szolgálják. Összességében egy átlagos (8 évfolyam, 2 osztály/évfolyam) általános iskola esetén az egész napos iskolaként való működéshez szükséges dologi kiadásokat átlagosan évente 12–13 millió forintba (kb. 30.000 Ft/év/tanuló) becsülték a válaszadók.

d) Rezsikiadások

A rezsikiadások megtervezésénél jelentős akadályba ütköztünk, mivel erre a kiadási csoportra az interjúalanyok nagy része egyáltalán nem lát rá. A rezsiköltségek tekintetében legfontosabb alaptételeket definiáltuk: fűtés, vízdíj, áramfogyasztás stb.

¹³ Forrás: Statisztikai tájékoztató – Oktatási évkönyv 2013/2014.

Kalkulációink és az interjúk tanulságai szerint, míg eszköz oldalon az egész napos iskolai képzés egyértelműen növekvő igényt jelent és így megemelkedett költségvetést feltételez, a rezsiköltségek esetében ez nincs így. Az emelkedés itt inkább csak jelképes, mivel a diákok majdnem negyztizede már jelenleg is az iskolaépületben tartózkodik délután négy óráig, ezért csupán az áram- és a vízdíj költségei növekedhetnek némileg.

Ha van egy iskolában napközi, akkor úgyis ott vannak négyig, fűteni kell. Néhány teremben le lehet kapcsolni a lámpát. Az, hogy a rezsiben (villany, gáz, víz, személtelhordás), így gyakorlatilag nincsen több. (intézményvezetői interjú)

Ha négyig ott kell bent tartózkodni az iskolában, akkor [...] azt mondom, plusz száz liter víz, tehát ez olyan jelentéktelen [...] Fűteni úgy is kell, mert délután négyig ott kell lenni, a foglalkozások megint nem befolyásolják. (tankerületi vezetői interjú)

Vagyis a rezsikiadások vonatkozásában az egész napos iskolával összefüggésben az interjúk tapasztalatai alapján csak minimális plusz költség jelenik meg. Általában a rezsiköltségek 5 százalékos növekedésével kell számolni, ami töredék összeg a dologi és a bérigények növekedéséhez képest.

e) Egyszeri költségek

Az elmúlt időszakban a hazai és uniós forrásokból több csatornán keresztül biztosítottak forrást az iskolák informatikai fejlesztésére és más beruházásokra. Ezen a területen tehát nem kell az alapoktól indulni, azonban ezekből a fejlesztésekből nyilvánvalóan nem egyenletesen részesül-

tek az iskolák. Ráadásul éppen a kedvezőtlenebb helyzetű intézmények azok, melyek a pályázás terén általában kevésbé tudnak innovatívan fellépni, és szükségleteiknek megfelelő forrást szerezni.

Az egész napos iskola működésének feltételei feltételezésünk szerint nem különböznek jelentősen a hagyományos, törvényileg megkövetelt feltételektől. A problémát alapvetően az okozza, hogy az iskolaépületek jelentős része – azok kialakítása, illetve állaga – sok esetben komoly kívánnivalót hagy maga után.

Az infrastrukturális költségek alapvetően két alcsoport finanszírozásából állnak össze:

- felújítási kiadásokból és
- felhalmozási (beruházási) kiadásokból.

Az interjúalanyok infrastrukturális fejlesztési elvárásként három beruházási irányra hívják fel a figyelmet, s ezzel egyúttal ki is jelölik a jövőbeni fejlesztési, beruházási irányokat az ENI iskolák vonatkozásában.

a) Teremellátottság, terem bővítés

Az interjúalanyok jelentős része a teremellátottságon szeretne javítani, mivel elmondásuk szerint az egész napos iskolai képzés a jelenleginél valamivel több termet igényel a szabadidő-sávok, a bontott csoportfoglalkozások, szakkörök, stb. következtében. A teremproblémák nemcsak a megnövekedett csoportlétszámokból fakadnak, hanem abból is, hogy vannak iskolák, amelyek a délutáni sávban mással is foglalkoznak, pl. művészeti oktatással, zeneoktatással.

b) A tantermek komfortossága, belső kialakítása, minősége

A tantermek belső kialakítása, mérete, minősége is fontos szempont, hiszen a gyerekek idejük nagy részét ezekben a termekben fogják tölteni. Ehhez kapcsolódóan

leggyakrabban a következő igények jelentkeznek: közösségi terek kialakítása, pihenő-játsszósarok kialakítása szőnyegekkel, puffokkal; alsósoknál játsszósarok; dekorációk, stb.

c) Szaktantermek létrehozása

Ugyancsak fontos igény a szaktantermek megteremtése. Ezek gyakran ma már nincsenek, vagy leépülőben vannak az iskolákban. Eltűnésük részben annak is köszönhető, hogy a teremhiányokat az iskolák egy része ezek leépítésével, átalakításával tudta csak megoldani. Az interjúk során a következő szakterem-igények jelentkeztek leggyakrabban: kézműves terem/műhely/, technikaterelem; rajzterem; számítógépterem; természettudományi labor; fejlesztő szoba.

Ugyanakkor az egész napos iskola bevezetésének költségeinél jelenleg nem számolunk ilyen nagymértékű beruházásokkal, mivel azt feltételezzük, hogy a jelenlegi feltételekkel is megoldható az egész napos iskola bevezetése, illetve a nagyobb beruházások, felújítások megoldását elsősorban pályázati forrásokból érdemes tervezni és fedezni. Jelen esetben csak egy felületi, indulási költséggel kalkuláltunk, ami a pedagógusi és szakértői interjúk alapján egy 1,5 millió Ft-os iskolánkénti átlagköltséget jelent. Ebből elsősorban olyan minimális beruházások valósíthatók meg, mint pl. a tantermek festése, kisebb átalakítások, termek feldíszítése stb.

d) Szakmai felkészítéshez kapcsolódó költségek

Ahhoz, hogy az egész napos iskola szakmailag magas szinten valósuljon meg, és bevezetése valódi minőségi változást hozzon egy iskola életében, a fejlesztési tapasztala-

tok alapján elengedhetetlenül fontos, hogy az egész napos iskola bevezetését egyrészt megfelelő szakmai előkészítés előzze meg, másrészt pedig legalább két évig megfelelő szakmai támogatás kísérje. E bevezető és támogató rendszer elemei:

- 60 óras akkreditált továbbképzés az iskolavezetés, illetve a tantestület minimum négy tagjának az egész napos iskola keretprogramjának bevezetéséhez,
- 30 óras akkreditált továbbképzés a tantestület legalább két tagjának az egész

napos iskolához kapcsolódó két témaspecifikus nevelési-oktatási program bevezetéséhez,

- személyes szakértői támogatás a bevezetést követő legalább két évben, évente legalább három személyes látogatással és folyamatos szakmai kap-

csofattartással, mely feltételezésünk szerint egy szakértő koordinátor heti két munkaórát venné igénybe két éven keresztül,

- központi koordinációs, tanácsadórendszer működtetése.

Becslésünk szerint a szakmai előkészítés és támogatás díját 30 óránként 60.000 forint fejenkénti résztvevői költséggel (részvételi díj, utazás, helyettesítés) és 350.000 forintos bruttó szakértői díjjal érdemes kalkulálni, melynek prognosztizált éves iskolai szintű költsége 3 millió Ft, két évre pedig 6 millió Ft.

Az egész napos iskola bevezetésének egyszeri költsége tehát becslésünk szerint kb. 9 millió forint egy iskolára vetítve, melyet két évre elosztva kell befektetni annak érdekében, hogy egy iskola megfelelő színvonalon át tudjon állni az egész napos iskolaszervezési formára.

Fontos megemlíteni, hogy az egész napos iskola bevezetése elsősorban politikai döntést igényel. A szakmai érvek és a kutatás során kapott visszajelzések inkább amellet sorakoztathatók fel, hogy az egész napos iskola bevezetése szakaszos legyen (esetleg felmenő rendszerben valósuljon meg), a tankerületeknek, intézményeknek, szülőknek legyen lehetőségük választani a bevezetés, illetve a jelenlegi, délutáni iskola megtartása között. Amennyiben biztosított az intézmények és a szülők szabad választási lehetősége, valószínűsíthetően első körben azok az intézmények fognak vele élni, ahol nagy összegű beruházást nem kíván a bevezetés, valamint alacsony plusz ráfordítást igényelnek a felmerülő személyi kiadások.

KONKLÚZIÓ

A nemzetközi implementációs kutatások egyértelműen bizonyítják, hogy oktatási reform eredményes bevezetéséhez egyrészt mindenképpen idő és rugalmasság szükséges (lásd pl. *Young és Lewis*, 2015), másrészt kellő szakmai és pénzügyi erőforrások (*Canadian Council on Learning*, 2009). A nemzetközi kutatásokkal összhangban elmondható, hogy az egész napos iskola sikeres bevezetésének rendszerszinten három alapvető feltétele van. Egyrészt biztosítani szükséges a fokozatosságot, és hogy az egész napos iskolaszervezés bevezetését senki ne kényszerként élje meg. Másrészt az egész napos iskolaszervezési módra való átálláshoz szakmai segítsé-

get kell biztosítani az iskolák számára, hogy képesek legyenek a rendszert a saját helyi körülményeiknek megfelelően kialakítani. Amennyiben szervezeti változások, szakmai felkészülés nélkül vezeti be egy iskola az egész napos iskolaszervezési módot,

mindenképpen idő és rugalmasság szükséges

szinte bizonyos egyrészt az, hogy ellenállásba fog ütközni mind a diákok, mind a pedagógusok részéről, másrészt, hogy a változás nem éri el a kívánt

eredményességi hatást, nem segíti a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzését, nem javítja a tanulás eredményességét.

Az eredmények alapján elmondható, hogy az egész napos iskola Magyarországon az általános iskola 1–4. évfolyamán kellő körülmekintéssel, rendszerszinten csekély ellenállás mellett bevezethető lenne. Amennyiben történik iskolaszervezeti változás, és az egész napos iskola kiterjesztése célként fogalmazódik meg, akkor a hatodik évfolyamig jelentős ellenállás nélkül kiterjeszthető. Magasabb évfolyamokon való bevezetéséhez már mélyebb, ágazatok

közötti együttműködést igénylő változásokra lenne szükség.

Végül, de nem utolsósorban, az egész napos iskolaszervezési mód elterjesztése – szoros összefüggésben az előző két feltétellel – nem lehet sikeres az iskolák jelenlegi forráshiányának megszüntetése, továbbá az

implementációs folyamat anyagi támogatása és az iskolák pluszerőforrás-igényeinek kielégítése nélkül.

Jelen tanulmány célja az volt, hogy vázlatosan leírja azt a feltételrendszert és

folyamatot, amely mindenképpen szükséges ahhoz, hogy az ENI–NOP beépítése az intézmények gyakorlatába sikeres legyen. Láthattuk, hogy a folyamat eredményessége érdekében az intézmény egészét átható változásokat célszerű végrehajtani. Az is egyértelművé vált, hogy az intézményi szintű folyamatok végrehajtása (és az eredmények fenntartása) nem lehetnek hatékonyak külső – rendszerszintű – támogatások nélkül. Az elmúlt években számos helyi innovációra került sor, ezek többsége azonban nem volt – nem lehetett – hosszú életű.

Közkeletű vélemény szerint azért nem volt lehetséges ezeknek a fenntartása, mert elfogytak azok a források, amelyekre építve elindították őket. Hozzá kell azonban tenni egy másik elemet is, amelyet magunk is megtapasztalhatunk – nevezetesen azt, hogy a programok az esetek többségében egy kisebb csoporthoz kötődtek az intézményben, általában olyan módon, hogy abból a tantestület többségének gyakorlatilag semmiféle (akár anyagi vagy szakmai természetű) haszna nem származott, így az egyes személyek elköteleződésének a változtatás mellett minimális esélye volt.

Ebben a tanulmányban amellet érvelünk, hogy egy nevelési-oktatási program(csomag) intézményi szintű bevezetésének

- magától értetődő módon erős támogatásra és elköteleződésre van szüksége az iskola vezetése részéről,
- mert erre építve lehet elkezdni azt a folyamatot, amelynek eredményeképpen *elsősorban* a belső erőforrásokra építve végrehajthatóvá válik az intézmény fejlesztése olyan mértékben, ahogyan azt a program természete (szakmaisága, össze-

tettsége, kiterjedésének mértéke az adott szervezetben) megkívánja.

- A tanulmány második részében azt mutattuk be, hogy milyen mértékű külső támogatásra van szüksége a sikerhez annak az intézménynek, amely egy cél (esetünkben az egész napos iskola bevezetése) érdekében erős szakmai elkötelezettséggel rendelkezik.

Kérdés tehát a leírtakat követően, hogy eredményként vagy kudarcként értékeljük

az egész napos iskola támogatására irányuló nevelési-oktatási programok fejlesztése során tapasztaltakat? Ha eltekintünk az ENI–NOP fejlesztés komplexitásától, már azt is sikernek kell tartanunk, hogy az intézmények

többsége külső támogatás és belső erőforrás nélkül, mindössze a tartalmi elemek (modulok) felhasználásra fog törekedni. Ne legyünk elégedetlenek, mert ez is több a semminél. Egy-egy tartalmi elemmel történő „foglalatoskodás” is fontos folyamatokat indíthat el intézményen belül, így pl. erősíti az egyének involválódását egy-egy fejlesztéshez, vagy éppen erősítheti, intenzívebbé teheti a pedagógusok szakmai tevékenységét. Az egyéni szinten történő modul-alkalmazás/adaptáció jó eszköze lehet az önképzésnek, a folyamatos tanulásnak, és minél többen teszik ezt egy intézményben, annál nagyobb az esélye, hogy mindez előbb vagy utóbb összegződve járul hozzá a fejlődéshez.

Ha azonban a kérdést onnan közelítjük meg, hogy létrejöhett volna a köznevelési rendszerben egy olyan bázis(referencia) iskola-hálózat, amely professzionálisan végzi a tudás transzferálását, az iskolák széles körének folyamatos szakmai támogatását, akkor jogosan lehet hiányérzetünk.

egy-egy tartalmi elemmel történő „foglalatoskodás” is fontos folyamatokat indíthat el intézményen belül

IRODALOM

- Berényi Eszter és Fehérvári Anikó (2015, szerk.): *Snapshot of Hungarian Education 2014*. Hungarian Institute for Educational Research and Development. Letöltés: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1507079_snapshot_of_hungarian_education_beliv.pdf (2016. 02. 03.)
- Canadian Council on Learning (2009): *Changing our schools: Implementing successful educational reform*. Letöltés: <https://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/memos/jan2009/LessonsinLearning.pdf> (2016. 02. 03.)
- Dohmen, D., Klemens, H. és Freyaldenhoven, J. (2006): *Kosten von Ganztagschulen*. Letöltés: http://www.fibs.eu/de/sites/_wgData/Forum_032.pdf (2015.10.08.).
- FiBs Forum Nr. 32*. Köln. Letöltés: http://www.fibs.eu/de/sites/_wgData/Forum_032.pdf (2017. 01. 16.)
- Farbman, D. (2015): *The Case for Improving and Expanding Time in School: A Review of Key Research and Practice*. Letöltés: <http://www.timeandlearning.org/sites/default/files/resources/casemorelearningtime.pdf> (2016. 02. 03.)
- Fischer, N., Theis, D. és Zücher, I. (2014): Narrowing the Gap? The Role of All-Day Schools in Reducing Educational Inequality in Germany. *Journal for Research of Extended Learning*. **2.** 1. sz., 79-96. Letöltés: <http://www.budrich-journals.de/index.php/IJREE/article/view/19535/17032> (2016. 02. 03.)
- Huang, D., Goldschmidt, P. és La Torre Matrondola, D. (2014): Examining the Long-Term Effects of Afterschool Programming on Juvenile Crime: A Study of the LA's BEST Afterschool Program. *Journal for Research of Extended Learning*. **2.** 1. sz., 113-132. Letöltés: <http://www.budrich-journals.de/index.php/IJREE/article/view/19537/17034> (2016. 02. 03.)
- Kacir, J. (2013): Celodenný výchovný systém (CVS) ako prostriedok inklúzie marginalizovaných rómskych komún (Miestna krajina – prirodzené a podnetné prostredie pre CVS). *GEOGRAPHIA CASSOVIENSIS*, **2**. Letöltés: http://geografia.science.upjs.sk/images/geographia_cassoviensis/articles/GC-2013-7-2/Kancir_tlac3.pdf (2016. 01. 15.)
- Kereszty Zsuzsa (2008): Otthonos iskola. Letöltés: http://www.gyerekesely.hu/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=196:kereszty-zsuzsa-otthonos-iskola&id=20:gyerekekkel-kapcsolatos-hazai-s (2016. 01. 10.)
- Kielblock, S. (2015): Program Implementation and Effectiveness of Extracurricular Activities: An Investigation of Different Student Perceptions in Two German All-Day Schools. *Journal for Research of Extended Learning*. **3.** 2. sz., 79-98. Letöltés: https://www.uni-giessen.de/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/empi/Team/Mitarb_Kielblock/Veroef/kielblock2015 (2016. 02. 03.)
- Kovács Erika és Mayer József (2015, szerk.): *Egész nap az iskolában? (Egy fejlesztés anatómiája)*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Letöltés: <http://ofi.hu/kiadvany/egesz-nap-az-iskolaban> (2017. 01. 16.)
- Marguerite-Miles, R. és Hawley, K. (2008): *Taking stock of the fiscal cost of expanded learning time*. *Center for American Progress*. Letöltés: <https://cdn.americanprogress.org/wp-content/uploads/issues/2008/07/pdf/elt2.pdf> (2017. 01. 16.)
- Százdi Antal (1999): Szakmai fejlesztés az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*. **49.** 6. sz., 69-85.
- Young, T. és Lewis, W. (2015): Educational Policy Implementation Revisited. *Educational Policy*. **29.** 1. sz., 3-17.

BADÓ ZSOLT – JÓZSA KRISZTIÁN

A gimnáziumi felvételi vizsga eredményének és a gimnáziumi tanulás sikerességének kapcsolata

ÖSSZEFOGLALÓ

Tanulmányunkban azt elemezzük, hogy a felvételi vizsgán nyújtott teljesítmény milyen mértékben jelzi előre a későbbi tanulás sikerességét. A nyolc évfolyamos gimnáziumi felvételi matematika és anyanyelv részének prediktív erejét elemezzük, külön megvizsgáljuk a felvételi vizsga írásbeli és szóbeli részét. Nyolc évet átfogó longitudinális adatelemzést végzünk: a negyedik osztályban megírt felvételitől tizenkettedik osztályig követjük nyomon a tanulókat. A mintát 82 diák alkotta. Iskolai teljesítménymutatóként felhasználtuk az országos kompetenciamérések eredményeit, tantárgyi osztályzatokat, valamint egy érettségi előtti matematikatesztet. Eredményeink szerint a felvételin nyújtott teljesítménynek szignifikáns magyarázó ereje van a későbbi iskolai teljesítményben. Ez a magyarázó erő még nyolc év távlatában is számottevő. A felvételi írásbeli részének magyarázó ereje jelentősebb, ehhez képest a szóbeli részé szinte elhanyagolható. A felvételi matematika részének sokkal nagyobb az előrejelző ereje a későbbi tanulás sikerességére, mint az anyanyelv résznek. Vizsgálatunkhoz kapcsolódóan további kutatási kérdéseket fogalmazunk meg. Az eredmények alapján érdemes átgondolni a középiskolai felvételi vizsga rendszerét.

Kulcsszavak: *felvételi vizsga, prediktív validitás, matematika, anyanyelv, iskolai teljesítmény*

A NYOLC ÉVFOLYAMOS GIMNÁZIUMI KÉPZÉS

A nyolcosztályos gimnázium a hazai közoktatás meghatározó képzési típusa. Összesen 100 iskola folytat nyolc évfolyamos képzést, a gimnáziumi tanulók kb. 7%-a tanul ebben az iskolatípusban napjainkban. Nyolc évfolyamos középiskola már 1883-tól létezett Magyarországon, 1945 után azonban fokozatosan átalakult az is-

kolarendszer, és megszűntek a nyolc évfolyamos középiskolák. A jelenlegi képzési típus létrejöttét az 1985. évi oktatási törvény tette lehetővé. A törvény értelmében az iskoláknak a központi tantervtől való eltéréshez a Művelődési és Köznevelési Minisztériumtól kellett engedélyt kérniük. Az 1989/90-es tanévben indult meg először a nyolcosztályos képzési forma két budapesti gimnáziumban minisztériumi engedéllyel (Nagy, 2001, 2003). 1993-ban hatályba lépett az új közoktatási törvény, melynek 28.

§ (2) bekezdése szerint „a gimnázium a nevelést és oktatást az ötödik, a hetedik vagy a kilencedik évfolyamon kezdi”. Ez megszüntette a minisztériumi engedélyhez kötöttséget és szabad utat engedett a szerkezetváltó iskoláknak. Az iskolákban a fenntartó hozzájárulásával bármely korábban már jóváhagyott programot alkalmazni lehetett. Az iskolai szerkezetváltás két jól elkülönülő szakaszra bontható. Az első szakasz 1989 és 1993 között volt, vagyis a közoktatási törvény hatálybalépéséig tartott. Mivel ebben a szakaszban a szerkezetváltást minisztériumi engedélyhez kötötték, ezért jól nyomon követhető. Az 1993-at követő időszokról csak közvetett információk vannak. A legtöbb hat és nyolc évfolyamos gimnázium 1991 és 1994 között jött létre (Balogh, 2001).

A közoktatási törvény 1999. évi módosítása kétségtelenséggé tette a szerkezetváltó gimnáziumok jövőjét, mivel a módosítás a 8+4 éves iskolaszervezetet preferálta. Ennek hatására több önkormányzat megszüntette a szerkezetváltó iskolákat, és visszatért a hagyományos, négy évfolyamos gimnáziumi képzéshez (Balogh, 2001). Andor (2003) adatai szerint 2002-ben a gimnáziumi tanulók 15%-a hat, 8%-a pedig nyolc évfolyamos gimnáziumba járt. A *Jelentés a magyar közoktatásról 2010* tanulmány megállapítja, hogy az évtized végére a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi tanulók aránya az összes gimnáziumi tanulóhoz viszonyítva kismértékben csökkent (Balázs, Kocsis és Vágó, 2011).

Számos kutatás rámutatott, hogy a tanulók iskolai teljesítménye és a szülők iskolai végzettsége összefügg egymással (lásd például: B. Németh, Korom és Nagy, 2012; Csikos és Vidákovich, 2012; D. Molnár, Molnár és Józsa, 2012; Molnár

és Nagy, 2012). Andor (2003) tanulmánya azt is kimutatja, hogy kapcsolat van a szülők iskolázottsága és a gyermekük számára választott iskola típusa között. Az iskolázottabb szülők gyermekei nagyobb arányban vannak jelen a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokban. Megállapítja, hogy a különböző családi háttérrel rendelkező gyerekek nemcsak a középfokú iskolák között oszlanak meg egyenlőtlenül, hanem a különböző szerkezetű gimnáziumok között is. Az egyetemet végzett apák gyermekei az átlagnál magasabb arányban járnak hat vagy nyolc évfolyamos gimnáziumokba, és az átlagnál kevesebben négy évfolyamos gimnáziumba. A főiskolai végzettségű apák

gyermekei az átlagnak megfelelően járnak a négy évfolyamos és a szerkezetváltó gimnáziumokba. Az alacsonyabb végzettségű apák gyermekei a négy évfolyamos gimnáziumban felül-, a hat- és nyolcosztályosokban pedig alulrep-

az iskolázottabb szülők gyermekei nagyobb arányban vannak jelen a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokban

rezentáltak.

A szerkezetváltó gimnáziumok többségének megfogalmazott céljai között szerepel a tehetséggondozás, a felvételre való felkészítés, az elitképzés. A 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről a nyolc és hat évfolyamos gimnáziumokkal szemben emelt szintű követelményeket fogalmaz meg. A köznevelési törvény 97.§ (12) bekezdése úgy rendelkezik, hogy a jelenleg is működő hat és nyolc évfolyamos gimnáziumoknak a 2016/2017. tanév végéig kell megfelelniük ezen emelt szintű követelményeknek. A követelményeket a 20/2012. EMMI rendelet 134.§-a tartalmazza. Így azok a többletelvárások, amelyek eddig a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumokkal szemben társadalmi szinten jelentek meg, most törvényi szinten is megfogalmazódnak.

Az Országos kompetenciamérés eredményei azt mutatják, hogy a nyolc és hat évfolyamos gimnáziumok tanulói ezeken a méréseken lényegesen jobban teljesítenek az országos átlagnál. A kompetenciamérés eredményeit elemző tanulmányok hangsúlyozzák, hogy a hat és nyolc évfolyamos képzésben részt vevő tanulók esetében

tapasztalt nagyobb fejlődés annak is köszönhető, hogy a kiválasztás eredményeképp ezekben a képzési formákban az osztályok átlagos képességszintje is magasabb (Balázs, Lak, Szabó és Vadász, 2013; Balázs, Lak, Ostorics, Szabó és Vadász, 2015).

A szerkezetváltó gimnáziumok eredményességének egyik mércéje a különböző gimnáziumi, középiskolai rangsorokban elfoglalt helyük. Az egyik legismertebb ilyen típusú rangsor a HVG által évente megjelentetett *A 100 legjobb gimnázium és szakközépiskola* című kiadvány. A rangsor összeállításának módszertanát Neuwirth Gábor dolgozta ki. A lista összeállítása során az iskolák közötti sorrendet az érettségi, nyelvvizsga-, OKTV- és versenyeredmények figyelembevételével alakítják ki. A hat és nyolc évfolyamos képzést folytató gimnáziumok a fenti mutatók alapján összeállított listákon rendszerint előkelő helyen szerepelnek.

A fenti „abszolút mutatókon” kívül egy iskola eredményessége, sikeressége egy másik, az előzőektől eltérő mutatóval, a pedagógiai hozzáadott értékkel is mérhető. A pedagógiai hozzáadott értéken azt értjük, hogy az adott intézmény milyen mértékben járul

hozzá a tanuló fejlődéséhez, teljesítményéhez. A hozzáadott érték kiszámításának többféle módja is ismert (Csapó, 2002). A pedagógiai hozzáadott érték alapján elkészített lista azt mutatja, hogy az iskolák milyen eredmények elérésére lennének képesek, ha csupa azonos szintről induló és ugyanolyan szociokulturális háttérrel

rendelkező diákot oktatnának. Neuwirth Gábor is kialakította a középiskolák hozzáadott érték alapján történő rangsorolásának a módszerét (Nahalka, 2012). Szintén a pedagógiai hozzáadott érték alapján készített középiskolai rangsort Nahalka István

(2012). A rangsor összeállításához a szerző az Országos kompetenciamérés teszteredményeit, valamint a szociális helyzetet jellemző családi háttérindexet használta fel. Ez utóbbi lista jelentősen eltér a HVG kizárólag tanulmányi eredmények mutatóin alapuló listájától, bár vannak olyan iskolák, amelyek mindkét rangsorban az

első 20 között találhatók. A szerkezetváltó gimnáziumok Nahalka összehasonlításában is jól szerepeltek. A rangsor első 100 helyezettje között 22 nyolc és 32 hat évfolyamos gimnázium szerepel. Ha csak az első 50 gimnáziumot vizsgáljuk, akkor a létszámarányos adatok alapján az abszolút első hely a pedagógiai hozzáadott érték alapján a nyolc évfolyamos gimnáziumoké.

A pedagógiai hozzáadott érték alapján készült rangsor első 50 helyezettje között 13 nyolc, 20 hat és 17 négy évfolyamos gimnázium szerepel. Ez

a nyolc és hat évfolyamos gimnáziumok tanulói ezeken a méréseken lényegesen jobban teljesítenek az országos átlagnál

ha csak az első 50 gimnáziumot vizsgáljuk, akkor a létszámarányos adatok alapján az abszolút első hely a pedagógiai hozzáadott érték alapján a nyolc évfolyamos gimnáziumoké

az eredmény még kiemelkedőbb, ha figyelembe vesszük a nyolc évfolyamos gimnáziumok számának az összes gimnázium számához viszonyított arányát.

A NYOLC ÉVFOLYAMOS GIMNÁZIUMI FELVÉTELI

A felvételi vizsgák a szelekció szerepét töltik be az egyes iskolai fokozatokba történő bejutáshoz. Az ezeken a vizsgákon elért eredmények hosszabb távon befolyásolhatják, meghatározhatják a tanulók további pályáját, életútját. E vizsgák jellemzője, hogy a vizsgázó számára az egyetlen lehetőség arra, hogy számot adjon élete valamely korábbi szakaszában megszerzett tudásáról. A felvételi vizsgák meritokratikus elveken nyugszanak – ami azt jelenti, hogy fő céljuk nem egyszerűen a jelöltek tudásszintjének a mérése, hanem a legrátermettebbek kiválasztása (Mátrai, 2001).

Mátrai megállapításait a gimnáziumi felvételi vizsgákra is igaznak tekinthetjük. A gimnáziumi felvételik is elsődlegesen szelekciós funkciót töltenek be. Fő céljuk a gimnáziumi képzésre, a szerkezetváltó iskolák esetében sok esetben elitképzésre legalkalmasabb tanulók kiválasztása. A felvételi eljárásban írásbeli tesztek és szóbeli vizsgák alkalmazásával mérik fel a jelentkezők tudását, alkalmasságát a továbbtanulásra. Ezért kiemelten fontos, hogy ezek a tesztek megfelelő jóságmutatókkal rendelkezzenek.

A hat és nyolc évfolyamos gimnáziumokba jelentkezők száma már a kezdetekkor is többszörösen meghaladta a felvehető tanulók számát. Az iskolák felvételi vizsgával választottak a jelentkezők közül. A felvételi vizsgatárgyak legtöbb esetben a matematika és az anyanyelv voltak. Előfordultak olyan iskolák is, ahol a gondolkodási képességeket és az intelligenciát is mérték, vagy a jelentkező gyerekek számára szervezett programokon ismerkedtek a felvételizőkkel, vizsgálták szociális kompetenciáikat (Balogh, 2001).

A kilencvenes évek elején a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok különböző felvételi követelmények elé állították a hozzájuk jelentkező diákokat. Az iskolák által alkalmazott felvételi módszerek nem

a kilencvenes évek elején a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok különböző felvételi követelmények elé állították a hozzájuk jelentkező diákokat

voltak egységesek. Egy-egy iskola több felvételi módszert is alkalmazott. A gimnáziumok általában nem bíztak az általános iskola értéktételeiben, 1991-ben pl. az általános iskolai eredményeket a szerkezetváltó gimnáziumok mindössze 38%-a

vette figyelembe a felvételi során. Az írásbeli tesztek 93%-a a magyar és matematika tantárgyakhoz kapcsolódott. Az iskolák 7%-a alkalmazott más tantárgyakhoz kapcsolódó felvételi teszteket is. A felvételi teszteket az iskolák 78%-ában a szaknások állították össze, 10%-uk attól az iskolától vette át, amelytől a tanterveket is, míg 12%-uk külső forrásból szerezte be. A felvételi vizsgák eredményeit a szülők nagy többsége elfogadta. 1992-ben az iskolák 20%-ában fordult elő, hogy valamelyik szülő fellebbezett, vagy valamilyen fórumon feljelentette az iskolát (Liskó, 1993).

¹ A tesztek három alapvető jóságmutatója a validitás (érvényesség), a reliabilitás (megbízhatóság) és az objektivitás. (A szerk.)

A hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok felvételi vizsgája a kilencvenes évek végére egyre inkább megoldandó problémává vált. A gimnáziumok felvételi előkészítőket szerveztek a 10–12 éves gyerekek számára, amelyek általában fizetősek voltak. A szülők számára is egyre fontosabb lett, hogy a gyermeküket egy-egy színvonalas gimnáziumba felvegyék, ezért minden lehetőséget megragadtak, hogy megfelelően felkészüljön a felvételire. A kialakult helyzet miatt a minisztérium 1998-ban előírta, hogy az iskolák csak szóbeli vizsgát tartssanak. Azok az iskolák, ahová többszörös volt a túljelentkezés, ezt azzal az indokkal kifogásolták, hogy túl kevés az idő a nagyszámú jelentkező szóbeli vizsgáztatására. Ezt követően az oktatási kormányzat a *1999/2000-es tanév rendjéről szóló 22/1999. (VI. 9.) OM rendeletben* szabályozta a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok felvételijét. A rendelet kimondta, hogy közülük azok a gimnáziumok tarthatnak írásbeli felvételit, amelyekben az előző öt év átlagában a túljelentkezés legalább 3,5-szörös volt. A felvételi vizsgákat országosan és egységesen egy kijelölt napon kellett tartani. Közös írásbeli felvételit első alkalommal 2000 februárjában tartottak az ország 38 iskolájában. A vizsga feladatlapjait ekkor az Országos Közoktatási Intézet Alapműveltségi Vizsgaközpontja dolgozta ki. A vizsga két teszt kitöltéséből állt, erre 45–45 perc állt a tanulók rendelkezésére. A két teszt kitöltése között a tanulók 15–20 perc szünetet kaptak. A feladatlapok a tanulók problémamegoldó képességét, szövegértését és logikus gondolkodását mérték. A felvételiző tanuló bármelyik iskolában megírhatta a felvételi tesztet, és szerzett pontszámát továbbvihette egy másik iskolába. A felvételit követően nagy volt a szülői reklamációk

száma. Ezt a feladatok szokatlanságával, a javítókulcs hibáival, valamint a vizsga nagy tétjével magyarázták az elemzők. (Balogh, 2001)

Jelenleg a középfokú felvételi eljárás, azon belül a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi felvételi jogszabályi követelményeit a *2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről* és a *20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet* tartalmazzák. Ennek értelmében a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok a tanulók felvételéről dönthetnek általá-

nos iskolai tanulmányi eredményeik vagy a korábbi tanulmányi eredmények és a központilag megszervezett írásbeli vizsgák eredményei alapján – vagy az előző két

felvételi szűrőt kiegészíthetik szóbeli vizsgával is. Szóbeli felvételi vizsgát csak az a középiskola szervezhet, amely kötelezővé teszi a központi írásbeli felvételi vizsgát is. A központi írásbeli vizsgatesztek két kompetenciaterületet ölelnek fel. Külön vizsgateszt készül matematikából és magyar nyelvből. A vizsgateszteket elnökökből és tagokból álló bizottságok állítják össze. Az elnököt az oktatásért felelős miniszter, a tagokat pedig az Oktatási Hivatal kéri fel. Az *Oktatási Hivatal* (2014) a vizsga funkcióját a következő módon határozza meg: „Az írásbeli vizsga feladata, hogy olyan mércét állítson, olyan módszereket alkalmazzon, amelyekkel az írásbeli dolgozatot megíró diákok képességeiben, készségeiben és tudásszintjében meglévő különbségek kimutathatók, a tanulói teljesítmények összehasonlíthatók. Alkalmasnak kell lennie arra, hogy különbséget tegyen a kevésbé jó képességű tanulók teljesítménye között, ugyanakkor a legjobb képességeket is megfelelő követelmények elé kell állítania.” A tesztek javítását az iskolák a központilag kiadott javítási útmutató alap-

ján végzik. A szóbeli vizsgát a felvételiztető intézmény szervezi, annak tartalmáról és lebonyolítási módjáról az iskola dönt.

Az iskolai felvételi vizsgák legfontosabb célja, hogy kiválassza azokat a tanulókat,

akikről leginkább feltételezhető, hogy a rájuk váró tanulmányi feladatokat magas színvonalon tudják majd teljesíteni. Ezeknek a vizsgáknak fontos funkciója, hogy előre jelezzék a tanulók később várható teljesítményét, iskolai sikerességét. Ezt az előrejelző funkciót *prediktív validitásnak* nevezik, ami egy fontos jóságmutatója a felvételi teszteknek (Csapó, 2007). Egy jó prediktív validitású teszt esetében elvárt, hogy összefüggés legyen a teszten nyújtott teljesítmény és a későbbi teljesítmény között. Ennek ellenőrzésére több módszer is létezik. Egyszerűbb, könnyebben lebonyolítható eljárást jelent, ha a már sikeresen felvételt nyert gyermekek pár év tanulás

után kitöltenek újra egy felvételi tesztet. Ekkor a felvételi teszt eredményét az egyidejű tanulmányi eredményességgel lehet összehasonlítani. Elvárt, hogy megfelelő prediktív validitás esetén szignifikáns összefüggés álljon fent. Összetettebb elemzés longitudinális adatfelvétellel valósulhat meg. Ebben az esetben a tanulókat a felvételi vizsgától

nyomon követik, a felvételi eredményeket a későbbi teljesítménymutatókkal vetik össze. Ez egy lényegesen időigényesebb módszer, az eredményei ugyanakkor némileg megbízhatóbbak (Gliner, Morgan és Leech, 2017).

az iskolai felvételi vizsgák legfontosabb célja, hogy kiválassza azokat a tanulókat, akikről leginkább feltételezhető, hogy a rájuk váró tanulmányi feladatokat magas színvonalon tudják majd teljesíteni

Az iskolai teljesítménynek három főbb mutatóját vontuk be a vizsgálatba: (1) iskolai osztályzatok, (2) országos kompetenciamérések eredményei, (3) matematika-teszteredmények

AZ EMPIRIKUS KUTATÁS MÓDSZEREI ÉS ESZKÖZEI

Tanulmányunkban a nyolc évfolyamos

gimnáziumi felvételi előrejelző erejét vizsgáltuk. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy a felvételi vizsga egyes elemei milyen prediktív erővel rendelkeznek, milyen mértékben magyarázzák a későbbi iskolai teljesítményt. Összehasonlítottuk egymással, hogy a felvételi vizsga egyes elemei milyen mértékben jelzik

előre a későbbi teljesítményt. Az iskolai teljesítménynek három főbb mutatóját vontuk be a vizsgálatba: (1) iskolai osztályzatok, (2) országos kompetenciamérések eredményei, (3) matematika-teszteredmények.

A vizsgálat mintáját két gimnázium három végzős osztályának tanulói képezték.

Az egyik gimnázium egy negyvenezer lakosú város állami fenntartású iskolája, amelyben az 1993-ban induló nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés mellett a négy évfolyamos gimnáziumi képzés is megmaradt. Tanulói létszáma 720 fő, ebből 249 tanuló vesz részt a nyolc évfolyamos gimnáziumi képzésben.

A nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés a kezdetektől népszerű, a túljelentkezés általában két és fél-háromszoros között változik. A diákok jelentős többsége helybéli, vagy a környékbeli településekről jár be. A nyolc évfolyamos képzésben részt vevő

tanulók összetétele is hasonló. Az intézmény pedagógiai feladatai között kiemelt szerepet tölt be a tehetséggondozás. Az országos tanulmányi versenyek győztesei, helyezettjei mellett kiváló egyetemi, főiskolai felvételi eredményeik minősítik az itt folyó munkát. A gimnáziumból az érettségiző tanulók 80%-a kerül be valamely felsőoktatási intézménybe. Ez az arány a nyolc évfolyamos képzésben részt vevő tanulók esetében 90% körül mozog.

A másik intézmény egy megyeszékhelyi iskola, szintén állami fenntartású. Itt csak nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés folyik, amelyre 1991-ben egyéni program alapján tért át az iskola. A tanulói létszáma 530 fő környékén ingadozik. A városban és annak környékén ez a képzési típus meglehetősen népszerű, a túljelentkezés általában két-háromszoros. Néhány kivételtől eltekintve az iskola tanulói a megyeszékhelyen vagy annak környékén laknak. Az intézmény a nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés célját a diákok érettségire és felsőfokú továbbtanulásra történő felkészítésében határozza meg. Ezek mellett fontos célkitűzés, hogy a diákok magas szintű általános műveltséget, valamint konvertálható tudást szerezzenek a munkaerőpiacon történő elhelyezkedéshez. Az intézményben érettségiző diákok 90-95%-a felvételizik sikeresen valamely felsőoktatási intézménybe. A gimnázium diákjai humán és reál területen egyaránt kiemelkedő eredményeket érnek el a különböző megyei, országos és nemzetközi tanulmányi versenyeken. Az utóbbi években a tanulók körében egyre népszerűbbek a komplex természettudományos és műszaki, informatikai területekhez kapcsolódó versenyek, csapat-

versenyek, amelyeken a gimnázium tanulói szintén kiemelkedően szerepelnek.

A 82 fős minta nemek szerinti megoszlása: 35 fiú (43%) és 47 lány (57%). A tanulók szülei között magas arányban vannak főiskolai, egyetemi végzettségűek. Az anyák 78%-a, az apák 71%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel. Ezek az adatok összhangban vannak Andor (2003)

kutatásaival. A vizsgálat mintáját képező tanulók az anya iskolai végzettsége szerinti megoszlását az 1. táblázat második oszlopa tartalmazza, a harmadik oszlopban egy korábbi, országos reprezentatív kutatás eredménye látható.

E korábbi országos vizsgálat a 2003-ban elsős tanulók szüleinek iskolázottságáról gyűjtött adatokat tartalmazza. Ez lényegében ugyanaz a korosztály, mint a jelen vizsgálatunkban részt vevő tanulóké. A nyolcosztályos gimnáziumba felvett tanulók szülei szignifikánsan iskolázottabbak, mint az országos reprezentatív minta tanulóinak szülei.

1. TÁBLÁZAT

Az anya iskolai végzettsége szerinti megoszlás (%)

Iskolai végzettség	A kutatás mintája	Országos minta
8 ált. alatt	–	3
8. ált.	–	17
Szakmunkásképző	1	28
Érettségi	21	33
Főiskola	44	13
Egyetem	34	6

FORRÁS: Józsa (2004)

Nyolc évet átfogó longitudinális adatelemzést valósítottunk meg, a gimnáziumi felvételtől a tizenkettedik évfolyamig vontuk be az elemzésbe az adatokat. A gimnáziumok rendelkezésünkre bocsátották a felvételi eredményeket, valamint a 8. és 10. évfolyamos Országos kompetenciamérések eredményeit. A vizsgálatban részt vevő diákok matematikatudását 12. évfolyamon egy általunk összeállított teszttel mértük fel. A teszt összeállításánál arra törekedtünk, hogy az alkalmas legyen az érettségi előtt álló tanulók matematikatudásának mérésére, és emellett megfelelő differenciáló erővel is rendelkezzen. A teszt reliabilitás-mutatója (Cronbach- α) 0,90.

A longitudinális elemzés első mérési pontja a 2006 tavaszán lezajlott nyolc évfolyamos gimnáziumi felvételi volt. A felvételi mindkét iskolában anyanyelv és matematika központi feladatlapból és helyileg szervezett szóbeli vizsgából állt. Az anyanyelv- és a matematikatesztekkel a tanulók 50-50 pontot szerezhettek, a szóbeli vizsgákon pedig 20-20 pontot kaphattak. A szóbeli pontokat megduplázták, és az írásbeli eredményekkel összeadva alakították ki a felvételi összpontszámát.

Összehasonlítottuk a két iskola osztályainak a felvételin elért átlagait. Az összehasonlítást elvégeztük az anyanyelv- és a matematika-felvételi írásbeli és szóbeli részeire, valamint a felvételi összesített eredményeire is. Az elemzések nem mutattak szignifikáns különbséget az egyes részminták anyanyelvi és matematika-felvételin elért eredményei között. A teljes felvételin elért eredmények leíró statisztikáját a 2. táblázat tartalmazza.

A hosszmetzeti vizsgálat későbbi mérési pontjainak eredményeit a 3. táblázatban foglaltuk össze. A táblázat az Országos

kompetenciamérés eredményeinek képességpontokban kifejezett átlagát és szórását tartalmazza. A matematikai tudásszintmérő teszt esetében pedig a teszten elért pontszámok átlagát és szórását.

2. TÁBLÁZAT

A felvételi eredményeinek leíró statisztikai jellemzői

Iskola	Osztály	Átlag	Szórás
1.	A	153	7
	B	150	10
	Együtt	152	9
2.	C	152	12
Összesen		152	10

FORRÁS: saját adatok

A 8. évfolyamos kompetenciamérés esetében matematikából az első iskola tanulóinak átlaga szignifikánsan jobb volt. A szövegértés területén viszont a második rész minta átlaga volt jelentősen jobb. A minta 8. évfolyamos kompetenciamérésen elért eredményei az országos átlagnál és a nyolc évfolyamos gimnáziumok országos átlagánál is szignifikánsan jobbnak bizonyultak mind a matematikai eszköztudás, mind a szövegértés területén. A 10. évfolyamos eredményekre elvégzett vizsgálatok már nem mutattak ki szignifikáns eltérést az egyes részminták átlagai között. A minta eredményei az országos átlagoknál és a nyolc évfolyamos gimnáziumok országos átlagánál ebben az esetben is szignifikánsan jobbnak bizonyultak mindkét kompetenciaterületen. A részminták matematikai tudásszintmérő teszteredményei között nem volt statisztikailag kimutatható különbség.

3. TÁBLÁZAT

A későbbi mérési pontok eredményeinek leíró statisztikai jellemzői

Iskola	Osztály	OKM 8. évf.				OKM 10. évf.				Matematika teszt 12. évf.	
		Matematika		Szövegértés		Matematika		Szövegértés		Átlag	Szórás
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
1.	A	1922	138	1823	93	1949	120	1872	115	32	10
	B	1895	116	1804	117	1942	92	1876	102	26	9
	Együtt	1909	127	1813	105	1946	106	1874	108	29	9
2.	C	1840	88	1915	108	1902	116	1912	117	29	13
Összesen		1892	122	1838	114	1935	110	1884	111	29	10

FORRÁS: saját adatok

A FELVÉTELI EREDMÉNYEK ÉS A KÉSŐBBI ISKOLAI TELJESÍTMÉNYMUTATÓK ÖSSZEFÜGGÉSE

A felvételi eredményeket összevetettük a későbbi mérések eredményeivel, valamint a 12. évfolyamos félévi tanulmányi eredményekkel. A matematika-felvételi eredményei, a 8. és 10. évfolyamos kompetenciamérések és a matematika-tesztek eredményei közötti korrelációkat a 4. táblázat adja meg. Az írásbeli és szóbeli felvételi pontszámai között szignifikáns pozitív korreláció van, de a két változó közötti kapcsolat nem túl szoros ($r=0,30$). A matematika-felvételi eredménye – egy kivétellel – pozitív szignifikáns korrelációban áll a későbbi matematikai teljesítménnyel. Az írásbeli vizsgák estében kimutatott kapcsolatok szorosabbak, mint a szóbeli vizsgák esetében kimutatott kapcsolatok. A leggyengébb összefüggés a szóbeli felvételi és

a 10. évfolyamos kompetenciamérés között mutatható ki, a kapcsolat nem szignifikáns. Az írásbeli felvételi eredményeinek kapcsolatát vizsgálva a későbbi mérési pontok eredményeivel azt láthatjuk, hogy a kapcsolatok közepes erősségűek. A szóbeli eredmények a későbbi eredményekkel közepesen gyengébb pozitív kapcsolatban vannak. A matematika-felvételin elért összteljesítmény és a későbbi matematikai mérések eredményei között közepes, vagy annál némileg gyengébb erősségű szignifikáns korreláció van.

Az anyanyelv-felvételi eredményeit szintén összevetettük a szövegértési kompetenciamérések és a matematikai tudásszint-

mérő teszt eredményeivel. A felvételi ezen részének eredményei és a későbbi mérési eredmények közötti korrelációkat az 5. táblázat tartalmazza. A matematikaeredményekhez képest itt már több a nem szignifikáns korreláció. Míg a matematika-felvételi esetében a szóbeli és az írásbeli rész között

az írásbeli vizsgák esetében kimutatott kapcsolatok szorosabbak, mint a szóbeli vizsgák estében kimutatott kapcsolatok

gyenge pozitív korreláció volt kimutatható, addig az anyanyelv-felvételi e részei között nem szignifikáns a korreláció ($r=-0,063$). Vagyis lényegében az anyanyelv-felvételi szóbeli és írásbeli részei között nem mutatható ki összefüggés. Az írásbeli felvételi rész a későbbi mérések eredményeivel a matematikáénál gyengébb korrelációkat mutat. Meglepő, hogy a szóbeli eredmé-

nyek még a szövegértéses kompetenciamérések eredményeivel sincsenek kimutatható kapcsolatban. Ennek okait célszerű lenne további vizsgálatokban feltárni, elemezni. Az anyanyelv-felvételi összpontszáma és a későbbi mérések eredményei között szintén csak közepesnél gyengébb pozitív korrelációk mutathatók ki.

4. TÁBLÁZAT

A matematika-felvételi eredményei és a későbbi matematikai mérési eredmények közötti korrelációk

Tesztek	Szóbeli felvételi	Felvételi összes	OKM 8. évf.	OKM 10. évf.	Teszt 12. évf.
Írásbeli felvételi	,30	,86	,47	,47	,39
Szóbeli felvételi		,75	,35	,20 ^{ns}	,23
Felvételi összes			,51	,43	,39
OKM 8. évf.				,72	,42
OKM 10. évf.					,52

FORRÁS: saját adatok

Megjegyzés: ns=nem szignifikáns

5. TÁBLÁZAT

Az anyanyelv-felvételi eredményei és későbbi anyanyelvi mérések és matematikateszt közötti korrelációk

Tesztek	Szóbeli felvételi	Felvételi összes	OKM 8. évf.	OKM 10. évf.	Teszt 12. évf.
Írásbeli felvételi	-,06 ^{ns}	,65	,27	,23 ^{ns}	,22 ^{ns}
Szóbeli felvételi		,72	,09 ^{ns}	,19 ^{ns}	-,03 ^{ns}
Felvételi összes			,25	,30	,13 ^{ns}
OKM 8. évf.				,59	,42
OKM 10. évf.					,42

FORRÁS: saját adatok

Megjegyzés: ns=nem szignifikáns

A tanulók felvételin nyújtott összeteljesítménye és a későbbi matematikai tárgyu mérések között közepes erősségű szignifikáns kapcsolatok mutathatók ki. A felvételi eredmény a nyolcadikos kompetenciaméréssel 0,49, a tizedikes kompetenciaméréssel 0,47, a tizenkettedikes teszttel 0,38 mértékű korrelációt mutatott. Mindhárom korrelációs együttható szignifikáns. A felvételi eredményére és a szövegértésses kompetenciamérések eredményeire elvégzett összefüggés-vizsgálatok pozitív

szignifikáns kapcsolatot mutattak ki a mérések között. A felvételi a nyolcadikos kompetenciaméréssel 0,37-es, a tizedikkel pedig 0,39-es szinten korrelál, mindkét korreláció szignifikáns.

Vizsgáltuk a felvételi eredmények és a 12. évfolyamos félévi tantárgyi jegyek és tanulmányi átlag közötti összefüggéseket is. A vizsgálat eredményeit a 6. táblázat foglalja össze.

6. TÁBLÁZAT

A felvételi és a 12. évfolyamos tanulmányi eredmények közötti összefüggések

Felvételik	Tanulmányi eredmények 12. évf. I. félév				
	Matematika	Irodalom	Nyelvtan	Történelem	Átlag
Anyanyelv	,15 ^{ns}	,28	,19 ^{ns}	,25	,32
Matematika	,35	,14 ^{ns}	,23	,08 ^{ns}	,25
Összesen	,36	,26	,28	,19	,37

FORRÁS: saját adatok

Megjegyzés: ns=nem szignifikáns

A táblázatból kitűnik, hogy a felvételi eredményei pozitív összefüggésben vannak a későbbi tanulmányi eredményekkel és az összefüggések többségében szignifikánsak. Az anyanyelv-felvételi az irodalom és történelem eredményeivel szignifikáns összefüggést mutat. A leggyengébb összefüggés a matematika-felvételi és a történelem tantárgyi jegy között volt. A félévi matematika- és történelemosztályzatok között 0,42, a matematikateszt és történelemosztályzatok között 0,32 a korreláció. Az összefüggések mindkét esetben szignifikánsak. A felvételi összpontszáma a történelem kivételével minden vizsgált tantárgyi osztályzattal és a félévi átlaggal is szignifikánsan korrelál. A felvételi eredmény és a tizenkettedikes tanulmányi átlag

korrelációja 0,37. A nyolc éves időtávlatot is figyelembe véve az összefüggések mértéke jónak tekinthető.

A FELVÉTELI EREDMÉNYEK MAGYARÁZÓ EREJE

A következő vizsgálati kérdésünk az volt, hogy a felvételin elért eredmények milyen mértékben magyarázzák a későbbi mérések eredményeit és a 12. évfolyamos tanulmányi eredményeket. A 7. táblázatban foglaltuk össze, hogy a felvételi eredménye hány százalékban magyarázza a későbbi méréseken elért eredményeket. Az adatokból látható, hogy a felvételi eredménye jelentős mértékű prediktív erővel bír. A későbbi tel-

jesítményekben a felvételi mindenhol 10%-ot meghaladó, szignifikáns magyarázó erővel rendelkezik. A mérések között eltelt idő figyelembevételével ezek jelentős mértékű magyarázó erőnek tekinthetők. Érdekes eredmény, hogy míg a matemati-

kai kompetenciamérés eredményeinek a felvételi majdnem a negyedét magyarázza, addig a szövegértés kompetenciamérések esetében a megmagyarázott variancia csak 15% körül mozog.

7. TÁBLÁZAT

A felvételi magyarázó ereje a későbbi mérések eredményeiben

Iskolai teljesítménymutatók	Megmagyarázott variancia (%)
OKM 8. évf. matematika	24
OKM 8. évf. szövegértés	14
OKM 10. évf. matematika	22
OKM 10. évf. szövegértés	15
Matematikateszt, 12. évf.	14
Félévi átlag, 12. évf.	13

FORRÁS: saját adatok

A következő vizsgálat arra vonatkozott, hogy a felvételi eredménye milyen mértékben magyarázza a 12. évfolyamos tanulmányi eredményeket. A regresszióanalízis eredményei azt mutatják, hogy a felvételi eredményei legnagyobb mértékben a félévi átlagot és a matematika tantárgyi jegyet magyarázzák. A megmagyarázott variancia mindkét esetben 14% körüli. Az irodalom (7%) és nyelvtanjegyek (8%) esetében a megmagyarázott variancia már valamelyest kisebb mértékű, de szignifikáns. A történelem tantárgy megmagyarázott varianciája (4%) a nyelvtanénál és az irodaloménál is kevesebb.

Ezt követően külön-külön vizsgáltuk, hogy a matematika-felvételi milyen mértékben magyarázza a longitudinális vizsgálatba bevont matematikai mérések varian-

ciáját, illetve, hogy az anyanyelv-felvételi mekkora magyarázó erővel rendelkezik a vizsgálatba bevont szövegértési mérések varianciáját illetően. Az eredményeket a 8. táblázat tartalmazza. Ebben az esetben is az látható, hogy mind az anyanyelv-, mind a matematika-felvételi kimutatható mértékű szignifikáns magyarázó erővel rendelkezik. Az előző elemzésekkel egyezően itt is az tapasztalható, hogy az anyanyelv-felvételi magyarázó ereje kisebb, mint a matematikáé. Érdekes lenne a kutatást egy 12. évfolyamon elvégzett szövegértés-méréssel kiegészítve is elvégezni, és ennek eredményeit is bevonni a vizsgálatba. Továbbá egy újabb, erre irányuló vizsgálat keretei között feltárni az anyanyelv- és matematika-felvételi előrejelző ereje közötti különbségek lehetséges okait.

8. TÁBLÁZAT

A matematika- és az anyanyelv-felvételi magyarázó ereje a későbbi mérések eredményeiben

Matematika-felvételi		Anyanyelv-felvételi	
Mérés	Megmagyarázott variancia (%)	Mérés	Megmagyarázott variancia (%)
OKM 8. évf. matematika	26	OKM 8. évf. szövegértés	6
OKM 10. évf. matematika	19	OKM 10. évf. szövegértés	9
Matematikateszt 12. évf.	14		

FORRÁS: saját adatok

Az ezt követő vizsgálat arra irányult, hogy a felvételi egyes részei milyen mértékben magyarázzák a hosszmetseti vizsgálatba bevont későbbi mérések variációját. Az eredményeket a 9. táblázatban foglaltuk össze. A táblázat adatait elemezve az látható, hogy a matematikai központi teszt eredményei minden egyes későbbi

időpontban végzett mérés esetén jelentős szignifikáns magyarázó erővel bírnak. Ez a vizsgarész rendelkezik a legnagyobb magyarázó erővel, még a szövegértéses kompetenciamérések eredményeiben is a variancia nagyobb hányadát magyarázza, mint az anyanyelv-felvételek.

9. TÁBLÁZAT

Az egyes felvételi részek magyarázó ereje a későbbi mérések eredményeiben

Felvételi részek	Megmagyarázott variancia (%)				
	OKM 8. évf. matematika	OKM 10. évf. matematika	Matematika-teszt 12. évf.	OKM 8. évf. szövegértés	OKM 10. évf. szövegértés
Matematika írásbeli	18	21	14	10	9
Matematika szóbeli	7	1 ^{ns}	2 ^{ns}	0 ^{ns}	0 ^{ns}
Anyanyelv írásbeli	1 ^{ns}	1 ^{ns}	4 ^{ns}	7	6
Anyanyelv szóbeli	2 ^{ns}	4 ^{ns}	0 ^{ns}	1 ^{ns}	3 ^{ns}
A független változók által együttesen	28	27	21	18	18

FORRÁS: saját adatok

Megjegyzés: ns=nem szignifikáns

A szóbeli matematika-felvételi csak a 8. évfolyamos matematikai kompetenciamérés esetében rendelkezik szignifikáns magyarázó erővel. Ekkor a teljes variancia kevesebb, mint 10 %-a magyarázható vele. A többi mérés esetében a megmagyarázott variancia, egy kivétellel, 1 % alatti, nem szignifikáns. Egyedül a 12. évfolyamos matematikai tudásszintmérő teszt varianciájának 2%-át magyarázza, azonban ez a magyarázó erő sem szignifikáns.

Az anyanyelvi írásbeli felvételi csak a szövegértési kompetenciamérések esetében rendelkezik szignifikáns magyarázó erővel, amely a későbbi mérés esetében kisebb. A matematikai mérések esetében magyarázó ereje nem szignifikáns. Az általa megmagyarázott variancia a matematikai mérések közül a 12. évfolyamos tudásszintmérő teszt esetében a legnagyobb. A szóbeli anyanyelv-felvételi magyarázó ereje egyik mérés esetében sem szignifikáns.

A 8. táblázat utolsó sora tartalmazza, hogy a független változók együttesen a függő változó varianciájának hány százalékát magyarázzák az egyes mérések eredményeiben. Amint látható, mindegyik mérés esetében a független változók által megmagyarázott együttes varianciák szignifikánsak. A matematikai mérések esetében a független változók által együttesen megmagyarázott variancia aránya nagyobb, mint a szövegértési kompetenciamérések esetében.

ÖSSZEGZÉS

Longitudinális adatelemzés segítségével vizsgáltuk a nyolc évfolyamos gimnáziumi

felvételi vizsga prediktív validitását. A felvételi eredménye és a későbbi teljesítménymutatók között szignifikáns pozitív kapcsolatokat mutattunk ki. Eredményeink alapján azt mondhatjuk, hogy a felvételi tesztek előrejelzik a későbbi iskolai sikerességet, megfelelő prediktív validitással rendelkeznek. A felvételi vizsga elemei közül a legjobb előrejelző erővel a matematika írásbeli teszt rendelkezik.

A vizsgálatban kapott közepes erősségű korrelációk megfelelnek a várakozásainknak. Hasonló értékek, mint amit más longitudinális kutatások eredményei mu-

tattak (vö. *Csapó*, 2007, *Józsa*, 2014; *Józsa és Csapó*, 2010; *Zentai és Józsa*, 2012). A felvételi vizsga magyarázó erejének vizsgálata során kimutatható, hogy mind az anyanyelv-, mind a matematika-felvételi előre jelzi a négy, hat

és nyolc évvel későbbi mérések eredményeit. Az elemzésekből azonban egyértelműen kiolvasható, hogy a felvételi matematikai része a későbbi mérésekkel szorosabb összefüggést mutat, mint az anyanyelvi rész. A szóbeli és írásbeli felvételi vizsgák magyarázó ereje között is jelentős a különbség. A szóbeli vizsgák a későbbi mérések eredményeit csak csekély vagy elhanyagolható mértékben magyarázzák.

Az elemzések során nem álltak rendelkezésünkre azoknak a tanulóknak az adatai, akik részt vettek a 2006-os felvételi eljárásban, de nem nyertek felvételt. Az ő felvételi eredményüknek és a későbbi méréseken nyújtott teljesítményüknek az összehasonlítása ugyancsak hasznos információval szolgálna. A fel nem vett gyermekek későbbi méréseken elért eredményeinek ismerete a felvételi vizsga előre jelző erejének pontosabb vizsgálatát tenné lehetővé. Az adott kutatás keretei között azonban a nem

a felvételi tesztek
előrejelzik a későbbi iskolai
sikerességet, megfelelő
prediktív validitással
rendelkeznek

felvett tanulók nyomon követésére sajnos nem volt lehetőségünk.

Az eredményeket figyelembe véve érdemes lenne a nyolc évfolyamos gimnáziumi felvételik szóbeli részét átgondolni. Esetleg ezeket a felvételi vizsgarészeket további célzott vizsgálatok tárgyává tenni. Az anyanyelvi felvételik alacsonyabb ma-

gyarázó ereje szintén további elemzések tárgyává tehető. A későbbi kutatások során célszerű a vizsgálatunkat nagyobb mintán megismételni. Ugyancsak érdemes lenne más képzési típusok esetében is elemzés tárgyává tenni a felvételi vizsga prediktív validitását.

IRODALOM

- Andor Mihály (2003): Gimnáziumok rekrutációja. *Magyar Pedagógia*, **103.** 3. sz. 315–338.
- Balogh Lászlóné (2001): Az iskolai szerkezetváltás története. *Új Pedagógiai Szemle*. **52.** 3. sz., 13–30.
- Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (2011, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Balázs Ildikó, Lak Ágnes Rozina, Szabó Vilmos és Vadász Csaba (2013): *Országos kompetenciamérés 2012. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
Letöltés: https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2012_Orszagos_jelentes.pdf (2016. 09. 15)
- Balázs Ildikó, Lak Ágnes Rozina, Ostorics László, Szabó Lívia Dóra és Vadász Csaba (2015): *Országos kompetenciamérés 2014. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest. Letöltés: https://www.kir.hu/okmfit/files/OKM_2014_Orszagos_jelentes.pdf (2016. 09. 15)
- B. Németh Mária, Korom Erzsébet és Nagy Lászlóné (2012): A természettudományos tudás nemzetközi és hazai vizsgálata. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 131–189.
- Csapó Benő (2002): Az osztályok közötti különbség és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest. 269–297.
- Csapó Benő (2007): Hosszmetzési felmérések iskolai kontextusban – az első átfogó magyar iskolai longitudinális kutatási program elméleti és módszertani keretei. *Magyar Pedagógia*. **107.** 4. sz., 321–355.
- Csikós Csaba és Vidákovich Tibor (2012): A matematikatudás alakulása az empirikus vizsgálatok tükrében. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 83–130.
- D. Molnár Éva, Molnár Edit Katalin és Józsa Krisztián (2012): Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–81.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A. és Leech N. L. (2017): *Research Methods in Applied Settings: An integrated approach to design and analysis*. Routledge, Taylor & Francis, New York, NY.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapképességeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*. **14.** 11. sz., 3–16.
- Józsa Krisztián (2014): *A számolás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik, Szeged.
- Józsa Krisztián és Csapó Benő (2010): Az iskola kezdetén mért DIFER készségek előrejelző ereje. In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 51.
- Liskó Ilona (1993): *Szerkezetváltó iskolák*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Mátrai Zsuzsa (2001): *Érettségi és felvételi külföldön*. Műszaki, Budapest.
- Molnár Edit Katalin és Nagy Zsuzsanna (2012): Anyanyelvi készségek és képességek. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 191–240.
- Nahalka István (2012): Még egy rangsor! *Tani-tani Online*.
Letöltés: http://www.tani-tani.info/meg_egy_rangsor (2016. 09. 05)
- Nagy Mária (2001): A hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés a kilencvenes évek magyar oktatási rendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*. **51.** 3. sz., 3–55.

Nagy Mária (2003): Iskolák a „töpon”? A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi képzés. In: Nagy Mária (szerk.): *Mindenki középiskolája*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 93–116.

Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2012): Az elemi alapkészségek óvodáskori fejlettségének prediktív ereje az elsős készségfejlettségre: egy longitudinális vizsgálat eredményei. In: Benedek András, Tóth Péter, Vedovatti Anildo (szerk.): *XII. Országos Neveléstudományi Konferencia: A munka és nevelés világa a tudományban. Program és Összefoglalók*. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest. 154.

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV# (2017. 02. 12.)

11/1994. (VI.8.) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről.

http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=20896.216522 (2017. 02. 12.)

2011. évi CX. törvény a nemzeti köznevelésről.

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV&celpara=# (2017. 02. 12.)

20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200020.EMM# (2017. 02. 12.)

40/2002. (V. 24.) OM rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0200040.om (2017. 02. 12.)

A 2014. évi középfokú felvételi vizsgadolgozatok eredményei. Oktatási Hivatal, 2014.

http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/as/beiskolazas/felveteli_eredmenyek_2007_2014.pdf (2017. 02. 12.)



*Kisképző, tanév végi kiállítás, 2016. június
Bottlik Boglárka Biborka, textilműves szak,
11. évfolyam*



*Kisképző, tanév végi
kiállítás, 2016. június
Cseh Vera, üvegműves szak,
12. évfolyam*



RAYMAN JULIANNA – VARGA ARANKA

Iskolai esélyek a rendszerváltáson túl

Egy nyomon követő kutatás közben

MŰHELY

Úgy véljük, a rendszerváltás környékén született, ma már fiatal felnőttek élettörténetén keresztül igazán személyessé válhat, hogy mekkora tétje van napjainkban a hovászületésnek, és ezzel összefüggésben az iskola kompenzációs szándékának, erejének. Folyamatban lévő kutatásunk olyan fiatalok életútját vizsgálja, akik különböző társadalmi, kulturális háttérű családban születtek a rendszerváltás idején, és innen érkeztek a kilencvenes évek közepén a jelentősen átalakított magyar iskolarendszerbe. Az ezredfordulót követően választottak középiskolát, és napjainkban fiatal felnőttként a családban és az iskolában felhalmozott tőkék kamatozását, vagy éppen ennek hiányát tapasztalják meg a munkaerőpiacon és személyes életükben. Tanulmányunkban bemutatjuk nyomon követő kutatásunk felépítését, és az első szakasz eredményeinek felidézése után részletesen is beszámolunk a második szakasz tapasztalatairól. Ezekkel az eredményekkel kívánjuk felkelteni az érdeklődést a kutatás harmadik szakaszaként most zajló terepmunkánk iránt, melynek keretében a húsz évvel ezelőtt bevont, különböző háttérű fiatalok jelenlegi élethelyzetét vizsgál-

juk, megfigyelve a háttérben álló családi, iskolai támogató és gátló tényezőket.

KONTEXTUS

Az intézményes oktatás kiépülésével a 19–20. század fordulója óta folyamatosan nő a társadalmi igény arra, hogy a tudásközvetítő és szocializációs funkció mellett az isko-

la az alacsonyabb társadalmi pozícióból induló diákok számára egyfajta mobilitási csatornát is jelentsen (Meleg, 2015). Az utóbbi évtizedek társadalmi, gazdasági kihívásaira választ adó európai szakpolitikákban általánosság

vált az élethosszig tartó tanulás megerősítése, illetve a korai iskolaelhagyás megakadályozása, a lemorzsolódók reintegrációja. Ma már alapvetően az a kérdés, hogy a kiépült iskolarendszert hogyan lehet hatékonyrá, eredményessé és méltányossá tenni, vagyis miként lehet minőségi oktatást biztosítani minél hosszabb időtávon, minél több formában és lehetőleg mindenki számára (Lannert, 2015). Az erre vonatkozó rendszerszintű javaslatok nemzetközi és

miként lehet minőségi oktatást biztosítani minél hosszabb időtávon, minél több formában és lehetőleg mindenki számára

hazai stratégiák részévé válnak, és rendszeres, országok összevetésére alkalmas kutatásokkal – mint például a PISA, PIRLS, TIMSS vizsgálatok – igyekeznek a gyakorlati megvalósulást nyomon követni. Ezek a vizsgálatok Magyarországot sok területen a „sereghajtók” között mutatják, aminek egyik fontos eredője és eredménye is, hogy a hazai iskolarendszer nem képes kellően reagálni a diákok társadalmi helyzetéből adódó eltérésekre. A nemzetközi mérések számszerűen jelzik, hogy Magyarországon különösen erős az iskolai teljesítmény és a családi háttér közötti összefüggés. Az idősoros összevetések szerint a családiháttér-változó teljesítményre való hatásában nem történt javulás az elmúlt évtizedekben. Emellett Magyarország abban is lemaradásban van, hogy a családi hátrányok ellenére hány tanuló képes sikeres iskolai pályát befutni, rezilienssé válni (*Fehérvári*, 2015). A lemaradás ténye azért különösen sajnálatos, mert Magyarországon több olyan történelmi pillanat vagy időszak is volt, amikor a szakpolitikák kiemelt területévé vált a társadalmi hátránnyal küzdő csoportokból érkezők iskoláztatásának támogatása, azonban áttörés, tartós változás nem következett be. Így például a szocialista időszak oktatáspolitikája – a különböző időszakokban eltérő módon és formában – segítette az iskolázatlan szülők gyermekeinek bejutását a magasabb iskolafokokra, azonban a nevelésszociológiai tények – pl. a kulturális tőke hiányosságai, a nyelvi hátrány – figyelmen kívül hagyása a várt kollektív mobilitás elmaradását eredményezte. A rendszerváltást követő évtizedben a hátrányos helyzetű cigány tanulók iskolai szocializációját célzó „felzárkóztató program” sikereit a szegregált oktatásszervezési forma, illetve

láthatóvá váltak,
felerősödtek a társadalmi
egyenlőtlenségekre ható
mechanizmusok

az eredményesség számonkérésének hiányossága akadályozta meg (*Varga*, 2015).

A rendszerváltást követően a gazdaság és a társadalom szerkezetében bekövetkezett gyökeres változások a társadalompolitikában az esélyegyenlőség kérdéskörét más megvilágításba helyezték. A piacgazdaság kiépülésével láthatóvá váltak, felerősödtek a társadalmi egyenlőtlenségekre ható mechanizmusok, melyek következményei begyűrűztek az iskolába is. Az esélyegyenlőség és a méltányosság biztosításának alapvető kötelezettsége, többek között a területet vizsgáló tudományos érdeklődés megélénkülésének köszönhetően, fokozatosan a társadalompolitika elemi részévé vált. Kiemelt figyelem irányult a hazai cigányság folyamatosan romló helyzetének sokoldalú vizsgálatára, amelyen belül az iskolázottsági mutatókat magyarázó okok feltárása különösen fontos helyet foglalt el (*Kemény és mtsai*, 2004; *Liskó*, 2002; *Forray és Hegedüs*, 2003; *Havas és Liskó*, 2004; *Forray és Pálmáiné*, 2010). Az iskolai hátránnyal küzdő csoportokat szélesebben értelmező kutatásokra támaszkodnak az 1996 óta megjelenő *Jelentés a magyar közoktatásról* kötetei, amelyek külön fejezetet szenteltek az oktatási egyenlőtlenség kérdéskörének, számadatokkal mutatva be a mindenkori hazai helyzetet. Emellett olyan jogszabályi garanciák születtek, mint a Köznevelési törvény (1993) és a Kisebbségi törvény (1993) iskolai esélyegyenlőséget biztosító részei és az ezek gyakorlatba ültetését szolgáló végrehajtási rendeletek. Elinultak továbbá az iskolai esélyegyenlőség növelését támogatni hivatott különböző programok, melyek a Cigány felzárkóztató oktatástól az Integrációs Pedagógiai Rendszeren és az Arany János Programokon át

napjainkban a Tanodáig és a Roma Szakkollégiumokig ívelnek.

A rendszerváltást követő első évtized iskolarendszere – minden döntéshozói szándék ellenére – felerősítette az iskolai hátrányokkal küzdők szegregációját, és nem hozott a leszakadók számára „felzárkózást” (Havas, Kemény és Liskó, 2004; Havas és Zolnay, 2011). Ebben az időszakban elsősorban a mainstream oktatás hatásainak ellensúlyozására született szórványos innovációk tudtak eredményeket felmutatni. Az ezredfordulót követő időszakban az innovációk egy része begyűrűzött a mainstream oktatásba. Egyúttal valamennyi esélyegyenlőséget célzó tevékenység kiindulási pontként kezelte az integrációt, és erre építve törekedett megvalósítani a kölcsönös befogadás (inklúzió) jellemzőit. 2010 után az új oktatáspolitikai jogszabályi szinten is visszatért a felzárkóztatás fogalomköréhez, belesorolva minden esélykiegyenlítő tevékenységet (Expanzió, 2015).

Az iskolai hátrányokat a rendszerváltás óta feltáró kutatók a helyzetleírás mellett javaslataikban többek között arra tértek ki, hogy a méltányos iskoláztatás gyakorlatba ültetéséhez döntéshozói szándék, jelentős és folyamatos forrás, szektorközi együttműködés, attitűdváltás és megalapozott pedagógiai szaktudás szükséges.¹ Ezek nélkül a méltányosság nem tud állandó

szempontként beágyazódni a rohamosan változó oktatási rendszerbe, és nem lesz gátja az esélyegyenlőtlenség felerősödését eredményező iskolai diszfunkcióknak.

A KUTATÁSI FOLYAMATRÓL

A rendszerváltást követő átalakulás folyamatai arra is lehetőséget teremtettek, hogy 1994 februárjában Pécsen civil kezdeményezéssel elinduljon a cigány nemzetiség első középiskolája, a Gandhi Alapítványi Gimnázium. Az ide érkező hatodik osztá-

lyos diákok körében a gyakorlatban is meg tapasztalható volt jónéhány olyan jelenség, melyeket összegzően a bikulturális szocializáció² fogalomkörébe sorolhatunk (Forray és Hegedűs, 2003).

Ugyanebben az időszakban szerveződött az Amrita közösség, mely a kö-

zép- és felsőfokon továbbtanuló, vagy oda készülő cigány fiatalok tanodatípusú intézményét hozta létre, ahol szintén tetten érhetők voltak a bikulturális szocializáció jelenségei. Ez a kétféle gyakorlati tapasztalat keltette fel azt a tudományos érdeklődést, mely a három szakaszban megvalósított, húsz évet felölelő kutatást elindította.

A Gandhi Gimnáziumban és az Amrita Egyesületben pedagógusként³ dolgozva

döntéshozói szándék,
jelentős és folyamatos
forrás, szektorközi
együttműködés,
attitűdváltás és
megalapozott pedagógiai
szaktudás szükséges

¹ A hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók érdekében az ezredfordulót követően elindított sokrétű oktatási integrációs cselekvések előzményeként és nyomon követésére végzett kutatások összegző elemzését egy tanulmányban foglaltuk össze (Varga, 2016).

² A Nancy J. Adler által alkotott fogalom a családi és intézményes szocializáció során megtapasztalt jelentős kulturális különbségek azonosítására szolgál.

³ Az első két kutatási szakasz vezetői Derdák Tibor és Varga Aranka voltak, akik a Gandhi Gimnáziumot szervező és elindító tanári kar tagjaiként tevékenykedtek 1995-ben. Ugyanekkor azokkal a fiatalokkal, akik a hatosztályos gimnáziumba életkoruknál fogva nem jelentkezhetek, megalakították az Amrita Egyesületet, mely tanoda jellegű programjaival segítette a középiskolába, egyetemre járó cigány diákokat.

egyaránt azt érzékeltük, hogy a diákok számára – különböző módon és mértékben – az iskola nyelvével való boldogulás gondot okoz, ami életük minden területére kihat. Megismerve a nyelvi szocializáció elméleteit, valamint Réger (1990) cigány közösségekben végzett kutatási eredményeit, arra voltunk kíváncsiak, hogy 1995-ben Magyarországon, az iskolába lépés pillanatában mi jellemzi a tanulók nyelvi kompetenciáit, mennyire értik az iskolában beszélt „kódrendszert”. A napi gyakorlatból tudtuk, hogy különbségek lesznek az eltérő társadalmi háttérű diákok között, ezért összehasonlító vizsgálattal

szerettünk volna erről képet kapni, illetve bizonyítani az iskola szerepét és felelősségét a nyelvi kompetencia fejlesztésében. A gyakorlati tapasztalataink tudományos bizonyítása mellett az is érdekelt bennünket, hogy az egynyelvű és kétnyelvű

cigány kisdíákok között milyen különbségeket találunk. Azt tapasztaltuk ugyanis, hogy a pedagógusok inkább hátrányként érzékelik a kétnyelvűséget, miközben saját gyakorlatunkban inkább előnyt jelentett a kétnyelvűség az iskolai sikeresség szempontjából. A kérdéseinkre mindenképpen szerettünk volna választ találni, annak ellenére, hogy nem rendelkezünk forrással tudományos kutatás megvalósítására. Ezért kidolgoztunk egy egyszerűen felvehető és feldolgozható kérdőívet, és olyan iskolákat választottunk, ahol volt kapcsolatunk, tereptapasztalatunk. A kérdőívek felvételét magunk végeztük 1995-ben, összekapcsolva az adott iskolai és települési környezet résztvevő megfigyelésével, illetve interjúk

az új ismeretekkel megerősödve továbbra is cigány diákok iskolai előrehaladását támogató szervezetekben dolgoztunk

felvételével. A kérdőívek feldolgozásában segített néhány „amritás” diák. Az eredmények megerősítettek bennünket abban, hogy a szociális hátrány okozta, és a nyelvhasználatban tetten érhető lemaradások kompenzálása elengedhetetlen az iskolában, miközben az otthonról hozott kultúra és nyelv nem hátrányozó tényező.

A kutatás eredményeit fontosnak tartottuk tudományos fórumokon közzétenni (Derdák és Varga, 1996a, b, c), miközben az új ismeretekkel megerősödve továbbra is cigány diákok iskolai előrehaladását támogató szervezetekben dolgoztunk. Az ezredfordulót követő és az integrációt fókuszba

emelő oktatáspolitikai gyakorlatba ültetésének időszakában vetődött fel bennünk az a kérdés, hogy vajon mi történhetett a korábbi kutatásunkban szereplő első osztályos kisdíákokkal, akik éppen a középiskola-választás előtt

állnak. Bár nyolc év telt el az első kutatási szakasz óta, a választott terepeken lévő régi kapcsolatokon keresztül sikerült 2003-ban, nyolcadikos korukban megkeresni az első szakaszba bevont diákokat, és feltérképezni élethelyzetüket, tudásaikat, lehetőségeiket, középiskolai előrehaladási szándékaikat. A diákokkal kitöltetett kérdőíveket és a pedagógusinterjúkat is tartalmazó terepmunkát, majd a feldolgozást olyan fiatalok is segítették, akik a körülöttünk lévő civil szervezetekben (Amrita Egyesület, Faág Baráti Kör⁴) nemrég még diákként, később kollégaként a tanodai munkát szervezték. Ebben az időszakban bekapcsolódtunk az iskolai oktatási integrációt segítő tevékenységbe is, így a kutatáshoz kapcsolódó terep-

⁴ A Faág Baráti Kör Egyesület 1998-ban jött létre az Amrita Egyesület mintájára, amritás diákok és pedagógusok kezdeményezésére, az Amritában bevált, tanodatípusú tevékenységeket adaptálva gyermekvédelmi gondoskodásban felnövő diákok körében.

munkát követően csak az első eredmények közlésére maradt energiánk (*Derdák és Varga, 2003*). És bár számtalanszor hallottuk, hogy az egyetemi oktatásban tanított, 1995-ös vizsgálatunk mellett hasznos lenne további részleteket megtudni a 2003-as nyomon követő szakasról, ez ideig nem volt olyan apropó, ami miatt visszakanyarodtunk volna a terepmunka során felvett adatok mélyebb és részletesebb elemzéséhez.

2015-ben a Pécsi Tudományegyetemen működő *Wlislócki Henrik Roma Szakkollégium* diákjai és kutatói közösen végeztek egy komplex vizsgálatot az akkor éppen 20 éve indult Amrita Egyesületről (*Varga, 2015*). A szakkollégistáink arra voltak kíváncsiak, hogy az egy generációval előttük hasonló közösséget alkotó diákok miként emlékeznek vissza erre a közösségre, milyen szerepet játszott az egyesület jelenlegi életükben. A kutatás fontos pontja volt az a találkozás, ahol a szakkollégisták a volt amritásokkal tölthettek együtt két napot. Ezen a találkozón került elő a szintén 20 éve elkezdett kutatás, és merült fel annak az ötlete, hogy a szakkollégistákkal közösen meg lehetne találni az 1995-ös kutatásban megkérdezett és ma már felnőttként élő egykori diákokat, akik életútját az általános iskola végéig ismerjük. Az ötletet megerősítette, hogy az amritás diákokról, közösségükről végzett kutatás több szempontból is hasznos volt a szakkollégisták számára. A kutatás időszakában tudományos látásmóddal, eszközökkel vértéződtek fel, sokan életükben először. Emellett azonban legalább ilyen fontos volt, hogy megismerték

egy előttük járó, hasonló háttérű generáció közösségének erejét. Úgy véljük, hogy az 1995-ben és 2003-ban végzett kutatások folytatása 2016/2017-ben⁵ tovább segíti a bevonódó szakkollégisták tudományos munkáját, és mélyíti társadalmi felelősségvállalásukat egy-egy fiatal felnőtt életútjának megismerésével. A kutatás szervezőiként, vezetőiként pedig lehetőségünk nyílik a 2003-ban feldolgozatlanul

maradt eredmények mélyebb elemzésére, és egy olyan átfogó helyzetkép bemutatására, melyet a most készülő interjúkban megismert élettörténeteken keresztül tudunk megragadni.

Összegezve elmondhatjuk, hogy mindhárom kutatási szakasz elindítását a gyakorlatban tapasztaltak tudományos igényű vizsgálata motiválta. Az első két szakasz vizsgálatainak megvalósításában korlátot szabott a forrás- és időhiány, melyet a harmadik szakaszban – most már szakkollégistákkal megerősítve és pályázati forrást hozzárendelve⁶ – tudunk pótolni. Így mára elkészült a következőkben bemutatott, 2003-ban felvett adatok részletes elemzése, ami elengedhetetlen a jelenleg zajló mélyinterjúk terepmunka későbbi eredményeinek elemzéséhez, megértéséhez.

A VIZSGÁLAT TEREPEI ÉS IDŐSZAKAI

Az első kutatási szakaszban (1995. szeptember), fent leírt céljainknak megfelelően, úgy választottuk ki az iskolákat, hogy a

⁵ A Wlislócki Henrik Szakkollégium egyetemistái mellett a Dr. Ámbédkar Gimnázium diákjai is részt vesznek a kutatás 3. szakaszának terepmunkájában – az intézményhez közel eső Rakaca településen.

⁶ EFOP-3.4.1-15-2015-00009 - „TESZ-WHSZ” Tevékeny közösség, Egyéni gondoskodás, Személyes tudomány a Pécsi Tudományegyetem Wlislócki Henrik Szakkollégiumában.

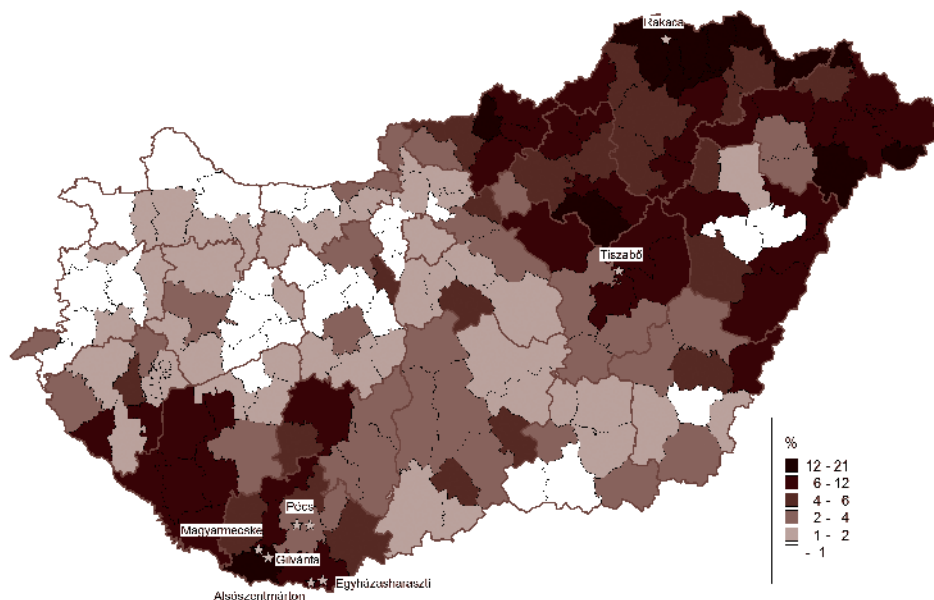
különböző intézmények diákjai reprezentáljanak minél szélesebb társadalmi helyzetet, legyen köztük cigány⁷ és nem cigány tanuló, illetve egy- és kétnyelvű beszélők is (Derdák és Varga, 1996a, b, c).

Egyházasharaszti, Magyarmecske, Alsószentmárton és Gilvánfa iskolái a Dél-Dunántúli, azon belül Baranya megye cigány tanulókkal felülreprezentált intézményeiről adnak képet. Emellett a vizsgálatba válogattuk az Észak-Alföldről a Jász-Nagykun-Szolnok megye legszegényebb településeként számon tartott Tiszabórt, illetve az

Észak-Magyarországi régióból a Borsod-Abaúj-Zemplén megyében elhelyezkedő Rakacát, amely Tiszabórnál alig jobb mutatókkal rendelkezik. (A kiválasztott településeket lásd az 1. ábrán szereplő térképen.)⁸ A kutatásban szerepel továbbá Baranya megyeszékhelyéről, Pécsről két további iskola, melyek a vizsgálat szempontjából kontroll intézményként értelmezhetőek, hiszen sem a város, sem pedig az iskolák nem tekinthetőek hátrányos helyzetűnek, valamint a cigányság alulreprezentáltsága jellemző rájuk.

1. ÁBRA

A cigány/roma népesség aránya a 2011-es népszámlálás alapján és a kutatási helyszínek



FORRÁS: Híves Tamás (személyes közlés, 2016)

⁷ A tanulók nemzetiiségi hovatartozására vonatkozó információk az osztályfőnökkel készült interjúból és tanulói háttéradat-felvételből származnak. A megkérdezett osztályfőnökök jól ismerték a diákokat és családjaikat (különösen falusi környezetben), így az alapján adták meg az adatokat, hogy a család minek vallja magát, illetve annak környezete minek tartja a szülőt.

⁸ Az 1. ábrán a 2011-es népszámlálási adatok szerint készített térképet láthatjuk, melyen megjelenítettük a kutatási helyszíneket is. Választásunk azért esett egy, az első és második kutatási szakasznál is későbbi időszak cigány népességi adataira, mert a két megelőző népszámláláskor lényegesen kevesebb személy vallotta magát cigánynak a népszámláláson, így pontosabbnak tartottuk a legfrissebb adatokat. Meg kell jegyezni, hogy a cigányság földrajzi elhelyezkedése szempontjából nem történt lényeges változás a vizsgálatunk első két adatfelvétele óta.

A kutatásba bevont intézmények települési környezetének adatai (1. táblázat)

a kiválasztás szempontjait számszerűen is igazolják.

1. TÁBLÁZAT

A kutatásba bevont intézmények települési környezetének egyes adatai

	Pécs	Magyar-mecske	Gilvánfa	Egyházasharaszti	Alsószentmárton	Tiszaabő	Rakaca
Legalább középfokú iskolai végzettségűvel rendelkező 18 év feletti lakosok aránya	50,3%	10,8%	0,5%	13,8%	0,5%	6,4%	7%
Legalább egyetemi, főiskolai oklevéllel rendelkező 25 év feletti lakosok aránya	18,8%	5%	0%	2,7%	0,4%	1,9%	2,4%
Cigány, romani, beás kisebbségi arány a településen	1,2%	8,6%	71,2%	3,6%	77,7%	31,3%	59,9%
Munkanélküliségi ráta	7,8%	31,8%	76,8%	15,6%	85,7%	57,9%	58,3%
Az önkormányzat által rendszeres szociális segélyben részesítettek aránya éves átlagban	0,3%	6%	12%	0%	13,6%	6%	13,5%
Közcsontról ellátott lakás	87,8%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Hálózati vízvezetékkel ellátott lakás	96,7%	60,5%	20,4%	78%	57,3%	59,5%	17,4%

FORRÁS: saját gyűjtés a 2001-es TeIR–KSH-TSTAR adatbázisa alapján

Így az első kutatási szakaszban hét település nyolc iskolájának kilenc első osztályában, összesen 161 tanulóval történt meg az adatfelvétel.

A második kutatási szakaszban (2003. májusában) a nyolc évvel korábbi adatfelvételben megkérdezett diákok megkeresése volt a cél; a nyolcadik évfolyam utolsó ta-

nítási hónapjában arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen középfokú továbbtanulási utat választottak az első osztályosként megismert tanulók. Ezért az első adatfelvételben részt vett, felső tagozattal is rendelkező általános iskolák nyolcadik osztályait kerestük fel. Így automatikusan megtaláltuk azokat a diákokat, akik iskolaváltozta-

tás és lemorzsolódás nélkül haladtak előre. Az időközben megszűnt pécsi Berek utcai iskola diákjait új iskoláikban kerestük fel (*Derdák és Varga, 2003*). A lemorzsolódás és az iskolaváltoztatások következtében 78 olyan diákot sikerült megkérdeznünk, akik az első kérdőívet is kitöltötték, valamint ebbe a kutatási szakaszba bevontuk a felkeresett osztályokba időközben érkezett tanulókat.

A harmadik szakaszban (a 2016/17-es tanév telén) egyenként, hólabda módszerrel kutatjuk fel azokat a volt diákokat, akik az előző kutatási szakaszokban részt vettek – függetlenül jelenlegi lakóhelyüktől. Keressük azokat, akik akadály nélkül haladtak előre, így mindkét megelőző kutatásban részt tudtak venni. Emellett kíváncsiak vagyunk azokra is, akik csak

az első adatfelvételbe vonódtak be, mivel lemorzsolódásuk miatt a második alkalommal nem jártak a vizsgált osztályba. A kutatás harmadik szakaszában már valamennyi fiatal a családalapítás, munkavállalás időszakában van, nem kapcsolódnak közoktatási intézményhez. A kutatás első két szakaszában felvett adataik az életútinterjúk kontextusába helyezve várakozásunk szerint azt példázzák majd, hogy a rendszerváltás időszakában született gyermekek életlehetőségeit mennyire határozta meg a családi és iskolai környezet. Ebben a szakaszban közel 100 mélyinterjú készül azokkal a személyekkel, akik mindkét kérdőívet kitöltötték diákként, illetve akik – elsősorban lemorzsolódás miatt – csak az első adatfelvételben vettek részt. (2. táblázat)

2. TÁBLÁZAT

A kutatásba bevont tanulók létszáma az egyes kutatási szakaszokban

	Kutatásba bevont diákok/felnőttek száma szakaszonként			Iskola létszáma szakaszonként	
	1995	2003	2016 (terv)	1995	2003
Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola	22	21	12	400	540
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	25	14	6	513	— ¹
Magyarmecskai Általános Iskola	12	10	10	130	178
Gilvánfai Általános Iskola	8	— ²	6	37	—
Egyházasharaszti Általános Iskola	18	20	16	170	254
Alsószentmártoni Általános Iskola	19	— ³	16	70	—
Tiszabői Általános Iskola (két osztály együtt)	44	30	30	340	348
Rakacai Általános Iskola	13	11	10	150	171
Összesen	161	106	94		

FORRÁS: saját adatok

¹ Az iskola a kutatás két szakasza között megszűnt.

² Csak alsó tagozat működött – a diákok Magyarmecskén tanultak felső tagozatban.

³ Csak alsó tagozat működött – a diákok Egyházasharasztiiban tanultak felső tagozatban.

A diákok iskolai környezetére, családi hátterére, személyes életútjára vonatkozó információkat makrostatisztikai adatokkal⁹ is összevetettük, így is rámutatva, hogy a kiválasztott tanulói csoportok valamely jól körülhatárolható társadalmi réteg reprezentánsai. Kiemelten figyeltünk az iskolázottság és a nemzetiségi hovatartozás

szempontjára, valamint a földrajzi elhelyezkedésre is, amelyek együttesen, egymást erősítve hatnak a társadalmi pozícióra (Forray és Híves, 2014). A kutatásunkban vizsgált tanulói csoportok fenti szempontok szerinti összetételét a 3. táblázatban foglaltuk össze.

3. TÁBLÁZAT

Az első adatfelvételben (1993) részt vevő diákok háttéradatai

	Óvodában töltött idő (év)	Cigány tanulók aránya	Szülők munkanélküliségi aránya	Szülők iskolai végzettségi aránya		
				Legfeljebb 8 osztály	Közép fok (szakma és/vagy érettségi)	Diploma
Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola	3,5	0	4,65%	7,32%	31,7%	60,98%
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	3,5	7,5%	19,23%	23,08%	69,23%	7,69%
Magyarmecskei Általános Iskola	3	33,34%	75%	70,83%	29,17%	0
Gilvánfai Általános Iskola	2,5	100%	75%	93,75%	6,25%	0
Egyházasharaszti Általános Iskola	2	94,45%	91,43%	85,71%	14,29%	0
Alsószentmártoni Általános Iskola	3	100%	86,11%	88,89%	11,11%	0
Tiszabői Általános Iskola	2	89%	90%	87,5%	12,5%	0
Rakacai Általános Iskola	2	84,6%	88,46%	88,46%	11,54%	0

FORRÁS: saját adatok

Kutatói eszközök

Az első két adatfelvételkor azonos eszközökkel dolgoztunk. A településről, az intézményről, annak lehetőségeiről, programjai-

ról az intézmény vezetőjével készített mélyinterjú segítségével tájékozódunk. A vizsgálatba bevont tanulók mindegyikéről osztályfőnökük beszélt, ez alapján ismertük meg családi hátterüket, hiányosságait/erősségeiket, elképzeléseiket, és

⁹ A makrostatisztikai adatokat nagyobb részét a *Jelentés a magyar közoktatásról* című 1997-es és 2006-os kötetek mellékleteiből válogattuk. Emellett felhasználtunk roma/cigány tanulókra és iskoláikra vonatkozó országos kutatásokat is. (Kemény és mtsai, 2004; Liskó, 2002; Havas, Kemény és Liskó, 2004)

töltöttünk ki személyes adatlapokat. Mindkét kutatásban a részt vevő tanulók egy tanóra keretében töltötték ki kérdőívet. Első osztályos korukban nyelvi kompetenciáik feltárására irányuló rajzos feladatokat végeztek tanári utasításra, nyolcadikban pedig önkitöltős kérdőívben adtak számot szokásaikról, tanulmányi terveikről, nyelvi kompetenciáikról és jövőbeli elképzeléseikről.

Mindezt kiegészítettük saját tereptapasztalatainkkal, valamint a tématerületre és a településre vonatkozó írárok és adatok tanulmányozásával. A harmadik adatfelvétel során elsősorban mélyinterjúkat készítettünk, melyeket tartalomelemzési módszerekkel dolgozunk fel. Emellett ismét használunk makrostatisztikai adatokat, illetve a terepmunka során szerzett személyes tapasztalatokra is építünk majd.

EREDMÉNYEK – 1995

A kutatás első szakaszában felvett kérdőív (2. ábra) az iskola elvárásainak való megfelelés képességét (pl. a tanári utasítások megértését, az iskolához szükséges ismeretek és készségek meglétét) vizsgálta változatos módszerekkel. A feladatsor kitöltése 40-50 percet vett igénybe a különböző iskolákban.

Az egyes kérdéscsoportok önálló elemzéséről, illetve az intézményi eredmények részletes összevetéséről a kutatást követően több helyütt számot adtunk (Derdák és Varga, 1996a, b, c). Most csak a nyomokon követő kutatásunk szempontjából legrelevánsabb összegző megállapításokat idézzük a kutatási jelentésből (Derdák és Varga, 1996a), az eredményeket összefoglaló 4. táblázattal alátámasztva.

4. TÁBLÁZAT

Az 1993-as kérdőíves kutatás eredményei

Felmérésben részt vett iskola	Átlag pontszám	Átlag százalék
Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola	62,9	82,78
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	58,96	78,61
Magyarmecseki Általános Iskola	49,75	66,33
Gilvánfai Általános Iskola	47	62,6
Egyházasharaszti Általános Iskola	47,05	62,74
Alsószentmártoni Általános Iskola	40,89	54,52
Tiszaabonyi Általános Iskola	33,78	45,03
Rakacai Általános Iskola	36,23	48,03
Elérhető	76 pont	100 %

FORRÁS: Derdák és Varga, 1996a

Ha az iskolák, osztályok eredmény szerinti sorára nézünk, világosan látszik, hogy a sorrendet a társadalmi és szociális helyzet állította fel. [...] az iskola nyelvezetének birtoklása, illetve hiánya a tanu-

lók szociális helyzetével áll összefüggésben. Magyarországon a leghátrányosabb helyzetű rétegbe tartozók jórésze cigány származású, de találhatunk számtalan más szociálisan hátrányos helyzetű

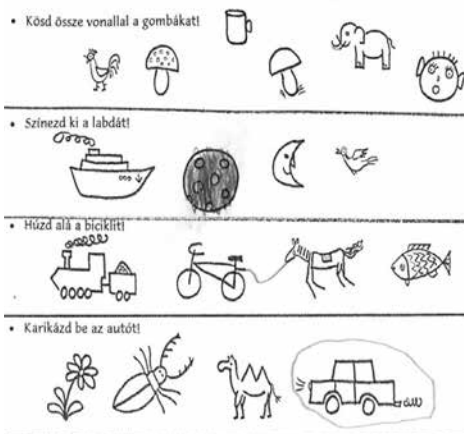
családot is. Az általuk használt magyar és cigány nyelv egyaránt különbözik az iskolában használt nyelvtől. Ez azt jelenti, vannak olyan magyar és cigány anyanyelvű családok, ahol soha nem kerül elő esténként a mesekönyv, mert más történetek formálják a család gondolkodását, mint a „hivatalos” mesék. Ezekben a családokban nem kell aláhúzni, bekarikázni, összekötni semmit az iskola-előkészítő füzetekben, és nem jelent mindennapos elfoglaltságot a kisgyermek számára a könyvek nézegetése, a színes rajzok elkészítése. Sem magyarul, sem más nyelven nem találkozunk az iskolához közelálló tárgyakkal, fogalmakkal, magyarázatokkal: élete más dimenziókra épül fel. A gyermek és családja joggal érezheti úgy, hogy az életre nem a mesekönyvek, a füzetek és a rajzok készítenek föl, hanem a vízfordás, a rőzsehordás, a „bogyózás”, a szomszéd falvakban átélhető kalandok. A szűk helyi közösségen túllépve azonban egy tanuló társadalmi sikeressége már azon múlik, meg tud-e felelni az iskola által támasztott követelményeknek. Csakhogy az iskolai elvárások jónéhány kisdíák számára sokszor érthetetlen nyelven – az iskola nyelvén – fogalmazódnak meg. Ezért a hátrányos helyzetből érkező kisdíákok esetében anyanyelvüktől függetlenül – különösen fontosnak tartjuk az iskolára való szocializálást nyelvi szinten is, mivel csak külső segítséggel válhatnak birtokosaivá későbbi sikerességük eszközének – az iskola nyelvezetének. (26. o.)

EREDMÉNYEK – 2003

Ebben a kutatási fordulóban az elsődleges célunk annak vizsgálata volt, hogy a különböző iskolák diákjai közül hányan és

milyen eredménnyel végezték el a nyolc osztályt, és hol kívánják folytatni tanulmányaikat. Továbbá azt is fel kívántuk tární, hogy milyen nyelvi sajátosságok és egyéb szokások, lehetőségek jellemzik a középfokra lépő fiatalokat.

2. ÁBRA



FORRÁS: saját kutatási dokumentáció

Tanulói előrehaladás

Megvizsgáltuk a diákok általános iskolai előrehaladását a vizsgált diákközösségekben. A válaszhoz sorra vettük az első adatfelvételbe bevont diákokat, és ha nem találtuk őket a nyolcadik évfolyamon, igyekeztünk kideríteni ennek okát. Együttal áttekintettük a vizsgált nyolcadikos osztályok diákjai közül azokat is, akik nem vettek részt az első adatfelvételben, feltárva, milyen okból (pl. költözés, bukás) kerültek az osztályba (5. táblázat). A tanulói összetétel vizsgálatakor láthatjuk, hogy a pécsi 1-es Gyakorló Iskolában egy stabil osztályközösség – a belépő tanulók 80%-a – lemorzsolódás nélkül tanult együtt nyolc éven keresztül. A változást az a néhány ta-

nuló jelentette, aki más iskolába ment vagy máshonnan érkezett, megegyező évfolyamról. A másik pécsi iskolában – a Berek utcaiban – egészen más volt a helyzet, mivel az iskolabezárás miatt a tanulók kénytele-

nek voltak másutt folytatni tanulmányait, de közülük is egy kivétellel valamilyen nyien sikeresen eljutottak a nyolcadik osztályig.

5. TÁBLÁZAT

A vizsgálatban részt vevő osztályok tanulói adatai

	Osztály- létszám		Tanulókra vonatkozó változások a 2003-as adatfelvétel idején (fő)					
	1995 (fő)	2003 (fő)	Nincs változás 8 év alatt	Más iskola azonos évfolyamáról érkezett	Felsőbb évfolyamról bukott az osztályba	Magán- tanuló/ felmentett	Más iskolában nyolcadikos	Kibu- kott az osztályból
Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola	22	21	17	4	0	0	5	0
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	27	NA	0	0	0	0	26	1
Magyar- mecskai és Gilvénfai Általános Iskola	22	15	9	1	4	1	0	12
Egyházas- haraszi Alsószent- mártoni Általános Iskola	46	22	14	2	4	2	11	19
Tiszabői Általános Iskola	47	29	21	2	4	2	0	24
Rakacai Általános Iskola	13	11	7	2	2	0	0	6

FORRÁS: saját adatok

A vizsgálatunk szempontjából kontrollcsoportnak tekintett két pécsi iskolához képest a falusi iskolák egészen más képet mutatnak. Az első szembetűnő tény, hogy az első adatfelvételben részt vett diákok közül fele nem jutott el a nyolcadik osztályig bukás miatt. A lemorzsolódási adatokat *Liskóék* vizsgálata is megerősíti (*Liskó,*

2002, 64. o.). Eszerint már az általános iskolákban megfigyelhető, hogy az ország átlaghoz képest több mint kétszeres az évismétlésre bukott tanulók, és háromszoros a sok mulasztás miatt osztályozatlanul maradt tanulók aránya azokban az iskolákban, ahol sok a hátrányos helyzetű tanuló. A másik érdekesség, hogy a négy falusi is-

kola közül az Egyházasharaszti/Alsószentmárton intézményből majdnem ugyanannyian folytatták másutt az általános iskolát – helyi szakemberek javaslatára jobb tanulmányi lehetőségeket keresve –, mint amennyien azonos osztályfokon helyben maradtak. Az azonos évfolyamon történő iskolaváltás a másik három falusi általános iskolában egyáltalán nem jelent meg.

Meg kell említeni, hogy mind a négy falusi iskola tanulói listájában vannak magántanulók. Az iskolák elsősorban élettársi kapcsolatot létesített vagy szülés előtt álló fiatalokat irányítottak ebbe a kategóriába. Az adatokból az is kitűnik, hogy mind a négy falusi iskolában csökkent a vizsgált osztályok tanulólétszáma az első osztályos létszámhoz képest. Mindezt magyarázza, hogy az adott osztályból kibukott tanulók sokkal nagyobb arányban vannak, mint a felsőbb évfolyamból bukás miatt érkező diákok. (Magyarmecske/Gilvánfán háromszor, Egyházasharaszti/Alsószentmártonban majdnem ötször, Tiszabőn hat-szor és Rakacán is háromszor több tanuló került bukás miatt ki, mint be az osztályba.) Mivel ez a különbség minden helyen megmutatkozik, arra következtethetünk, hogy ezekben az iskolákban a diákok egy része „megreked” az alsóbb osztályokban, és nem szerzi meg a nyolcosztályos végzettséget. A feltevésünkre a választ a harmadik adatfelvétel mélyinterjúiban keressük, ahogy azt is, hogy a hatalmas arányú lemorzsolódás mögött milyen okok álltak.

Összegezve elmondható, hogy a magasabb társadalmi csoportokba tartozó családok gyermekeit akadály nélküli előrehaladás jellemzi az általános iskolában; ők elsősorban kényszerűségből (iskolabezárás, költözés) vagy a jobb iskoláztatás reményében (hatosztályos gimnázium) váltanak

iskolát. Ezzel szemben a falusi, szegény családokból érkező diákok mintegy fele nem jutott el a nyolcadik osztályig, és csak egy helyütt – külső segítséget igénybe véve – váltottak iskolát jobb tanulási feltételeket remélve. Az 1-es Gyakorló Iskola stabil osztályközössége vélhetően felerősítette az iskola pozitív hatását az együtt töltött 8 év alatt. A falusi iskolák osztályaiban a magas bukásarány miatti lemorzsolódók és belépők, a csak alsó tagozattal működő iskolákból a felső tagozatba érkezők, a folyamatos változások hátrányt növelő tényezők.

a diákok egy része „megreked” az alsóbb osztályokban, és nem szerzi meg a nyolcosztályos végzettséget

Az előrehaladással kapcsolatosan megvizsgáltuk a tanulmányi adatok és a középfokú továbbtanulás összefüggéseit a különböző iskolákban. Mivel az adatfelvétel májusban történt, a diákok

zöme már kapott visszajelzést arról, hogy milyen iskolában folytatja szeptembertől a tanulmányait. Az adatok értékelésekor nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a kontrollcsoportnak választott pécsi iskolákban egy kivétellel mindenki akadály nélkül jutott el a nyolcadik osztályig és lép tovább a középiskolába. Ezzel szemben a négy falusi iskola első kutatási szakaszban részt vett diákjainak csak a feléről kaphatunk tanulmányi és továbbtanulási adatokat, mert ilyen arányban jutottak el bukás nélkül a nyolcadik osztályig. Vagyis a falusi iskolák vizsgált nyolcadikosai lemorzsolódott társaikhoz képest a „jól teljesítők”, és az iskolák közötti összevetésekből kimaradnak a gyengébb, nyolcadikig el nem jutott társaik.

Alábbi táblázatunkban a kutatásunk továbbtanulási adatait az országos, illetve a roma tanulókra vonatkozó adatokkal együtt közöljük, így látható, hogy a vizsgált iskolákban kapott eredmények hogyan

illusztrálják a középfokú intézmények választásában országos szinten is megjelenő nagyságrendbeli eltérést a különböző háttérű diákok között (6. táblázat). Ezt az adatsort is annak a tükrében kell tekinteni,

hogy a hátrányos helyzetű, cigány közösségekből érkező fiatalok nagy számban évismétlők, így kudarcokkal teli iskolai életútjuk már a középfokú iskolaválasztás előtt megkezdődik.

6. TÁBLÁZAT

Továbbtanulásra választott iskolák

	Tanulmányi átlag (8. félév)	Továbbtanulási adatok			
		Gimnázium	Szakközép-iskola	Szakiskola	Nem tanul tovább
Pécs, PTE 1-es Gyakorló Iskola	3,92	71,43%	23,81%	4,76%	0
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	3,58	40%	50%	10%	0
Magyarmecskesi és Gilvánfai Általános Iskola	3,02	7,69%	38,46%	53,85%	0
Egyházasharaszti és Alsószentmártoni Általános Iskola	3,38	25%	0	66,67%	8,33%
Tiszabői Általános Iskola	3,23	0	3,45%	82,76%	13,79%
Rakacai Általános Iskola	3,17	18,18%	45,45%	36,36%	0
Országos átlag	NA	33,46%	35,58%	26,02%	NA
Roma adat*		5,9%	15,9%	70%	8,2%

* Havas, Kemény és Liskó, 200

FORRÁS: saját adatok

A 6. táblázat továbbtanulási arányait ki tudjuk egészíteni a választott iskolák, tagozatok, szakok adataival. Ezek az információk még inkább megerősítik, hogy a magasabb társadalmi pozíciójú családok magasabb presztízsű és hosszabb távú iskoláztatást sejtető iskolát választhatnak és választanak, szemben a falusi iskolákban tanuló, szegény és iskolázatlan családokban élő diákokkal.

Nézzük egyenként az iskolákat. Az 1. számú Gyakorlóból egy kivétellel min-

denki érettségit adó képzésben folytatja a középfokú iskolát. Döntően gimnáziumot és kevesebben szakközépiskolát választottak, melyek Pécs magasabb presztízsű intézményei, ahogy a szakok és a tagozatok is a keresettek közé tartoznak. A volt Berek utca diákjai közül a második szakaszban elért tanulók sorában egy fő van, aki szakiskolai képzést választott, míg a többiek, csaknem fele-fele arányban, érettségit adó képzést. Választásaik az intézmények és a szakok tekintetében elmaradnak az 1. Gyakorlóba

járó diákokétól, azonban még így is felülreprezentált a hosszabb távú iskoláztatást megelőlegező, érettségít adó képzés, illetve a piacképes szakmák aránya.¹⁰

A soron következő négy falusi iskola közös jellemzője, hogy megközelítőleg minden második diák jutott el a nyolcadik osztályig. Az ő továbbtanulási adataik azonban intézményenként eltérőek – különböző arányban jelennek meg a választásokban az érettségihez jutás miatt hosszabb távú iskoláztatást lehetővé tevő intézmények.

Magyarmecskén – ahova a gilvánfaiak és más kistelepülések fiataljai is tartoztak – a diákok közül egy fő a Gandhi

Gimnáziumba készült, a többiek pedig a közeli települések szakközépiskolai, illetve szakiskolás képzéseibe. A képzések közül a tanulók a külkereskedelmi, mezőgazdasági (három fő), közlekedési, virágkötő, faipari, elektrotechnikai (két fő), a gazdaszóny-képző és az ügyviteli irányt jelölték meg. Egyházasharasztiából többen már elmentek a hatosztályos Gandhi Gimnáziumba, illetve a közeli város általános iskolájába. Az ő középfokú előrehaladásukról nincs információnk, azonban vélhetően továbbtanulnak, hiszen az iskolaváltást is többek között jobb eredményeiknek köszönhetik. A diákok egynegyede (három fő) a közeli kisváros gimnáziumába, illetve a Gandhi Gimnáziumba készült, a többiek pedig a közeli települések szakiskolás képzéseibe. Itt találkoztunk olyan diákokkal is, akik

nem tanultak tovább. Tiszabón senki nem jelentkezett gimnáziumba, és csak egy fő szakközépiskolai képzésbe. Hárman nem tanultak tovább középfokon, és az osztály zöme szakiskolába jelentkezett, ezen belül is kiugróan sokan (14 fő) a szolnoki „Roma Esély” iskolába. A többi diák különböző közeli települések szakiskoláiban kereskedelmi, autószerelő, vendéglátó (két-két fő), szakács, felszolgáló, egész-

ségügyi szakon tervezett továbbtanulni. Rakacán a magyarmecskeinél is jobb helyzetet találtunk: a diákok majdnem kétharmada érettségít adó képzésbe jelentkezett, és mindenki tervezte a továbbtanulást.

A választott szakok: cuk-

rász, kőműves, építészeti, informatikai és általános képzés.

Fontos kérdés valamennyiük esetén, hogy vajon a középfokú előrehaladásuk mennyire volt sikeres. Kutatási adatokból tudjuk, hogy különösen a hátrányos helyzetű és cigány tanulók ebben az időszakban nagyobb arányban nyertek középfokra felvételt, mivel a fogyó tanulólétszám miatt könnyebben lehetett bejutni az érettségít adó intézményekbe is (Liskó, 2002). Az is látható azonban, hogy sokan lemorzsolódtak, akár már az első hónapokban vagy a későbbi évek során. A vizsgált diákok középfokon való előrehaladására majd az életút-interjúkból látunk rá, és egyúttal megvizsgálhatjuk, hogy a középfokon – különösen a szakiskolákban – országos szinten erősen jellemző lemorzsolódás mi-

többen már elmentek a hatosztályos Gandhi Gimnáziumba, illetve a közeli város általános iskolájába

¹⁰ Az 1. számú Gyakorlóból a tanulók Pécs magasabb presztízsű intézményeibe, keresett tagozataira mentek tovább. Kiugróan sok diákot (nyolc fő) vettek fel angol, olasz és kéttannyelvű tagozatra. Ketten az orvosi egyetemre előkészítő biológia–kémia tagozatot, illetve hárman a kiemelt informatika képzést választották. A szakközépiskolai szakok között az épületgépész, a logisztika és a vegyészs szak szerepelt. Az is fontos, hogy a diákok mintegy 80%-a az első helyen megjelölt középfokú intézménybe nyert felvételt – függetlenül attól, hogy ezek Pécs legkevesebb képzési. A Berek utcai volt diákok előrehaladása a gimnáziumok általános tagozataira történt (kivéve egy fő német tagozat), illetve a szakirányokat tekintve közgazdaság, kereskedelmi-marketing, föld- és vízgazdálkodás, elektrotechnika, fodrász szerepelt a választások között.

lyen arányban érinti a vizsgált csoportot, illetve milyen okokra vezethető vissza akár a sikeres iskolavégzés, akár a korai iskolaelhagyás.

A szimbolikus tőke az iskolai esélyek hátterében

A továbbtanulás hátterében a diákok lehetőségei és szokásai állnak, melyek összességében adják a szimbolikus tőkéiket. Elsőként arra kérdeztünk rá, merre jártak már a 14 év körüli fiatalok. Külön érdeklődtünk a Magyarországon belüli és a külföldi utazásokról (3. ábra). A pécsi 1. számú

Gyakorló Iskolában a diákok ennél a kérdésnél a következő szóbeli megjegyzéseket tették: „Kiskoromban is mindig nyaraltunk külföldön, de arra nem emlékszem.” vagy „Egy helyen többször is jártam, azt nem írom le többször.” Ezek a megjegyzések arra utalnak, hogy a kérdőívben megadott számosságnál a valóságban jóval több helyen jártak a válaszadók. Még így is kiugró az 1. Gyakorlóba járó, főként értelmiségi családokban felnövő fiatalok külföldi látogatásainak száma, szemben a négy falusi iskolával, ahonnan szinte senki nem jutott el még külföldre.¹¹ Ha a magyarországi utazásokat tekintjük, ugyanígy sokszoros különbség mutatkozik a tanulócsoporthoz. Az 1. Gyakorló diákjai nem tekintették például elutazásnak, ha a megye kedvelt fürdőhelyein jártak, mert ezek a települések egyáltalán nem szerepeltek a felsorolásban. Ezzel szemben az Egyházasharaszti Iskolában történt adatfelvételkor éppen ezen a feladaton töprengtek sokat a diákok, és az

jelentett segítséget nekik, amikor együtt felidéztek az osztálykirándulások helyszíneit.

Láthatóan a társadalmi státusz erősen hat arra, hogy kinek mennyi lehetősége van kimozdulni abból a szűk környezetből, amit lakóhelye és az ahhoz kapcsolódó napi rutinok jelentenek. A bezáródott (gettósodott) kisközösségek zártságát az is jelzi, hogy az itt élő fiatalok elenyésző alkalommal léptek ki életük 14 évében a lakóhelyi környezetből még Magyarországon belülre is, külföldre pedig szinte egyáltalán nem. Az utazási lehetőség eltérései az utazáshoz kapcsolódó kompetenciák (kommunikatív, idegennyelvi, együttműködési stb.) fejlődésében egyértelműen

„Egy helyen többször is jártam, azt nem írom le többször.”

előnyös vagy hátrányos helyzetet teremtenek. De ugyanilyen fontos különbség, hogy a tágabb világ megismerésén keresztül megnyílik-e a fiatal előtt

a különböző életlehetőségekre való rálátás lehetősége.

A kutatásunk kérdőívét kitöltő nyolcadikosokat megkérdeztük internethasználati lehetőségeikről is (4. ábra). Az ezredfordulót követően rohamosan növekedett az internethasználat, és pótolhatatlan információforrásként szolgált már akkor is. A magyarországi internetellátásra vonatkozóan 2005-ös adatokból tudunk kiindulni, ami – tekintettel az internet ugrásszerű terjedésére – vélhetően a 2003-as vizsgálati évnél némiképp magasabb országos értékeket mutat, azonban irányszámoknak megfelelőek az összehasonlításhoz. Eszerint 2005-ben az általános iskolás korosztály 62%-a hozzájutott számítógéphez és 27,1%-a internethez is (Jelentés..., 2006).

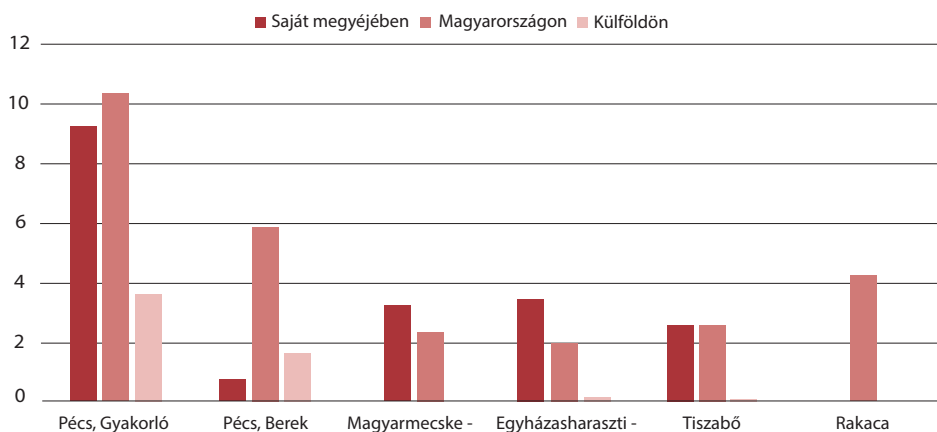
¹¹ Az alsószentmártoni diákok közül néhányan a helyi katolikus egyház szervezésében jutottak el Németországba, ottani katolikus közösségekbe.

A cigány és nem cigány tanulók iskolai internet- és számítógép-ellátottságára vonatkozó országos vizsgálat szerint minél magasabb egy iskolában a cigány gyerekek

és a hátrányos helyzetűek aránya, annál alacsonyabb a számítógép- és az internet-hozzáférés esélye (Liskó, 2002).

3. ÁBRA

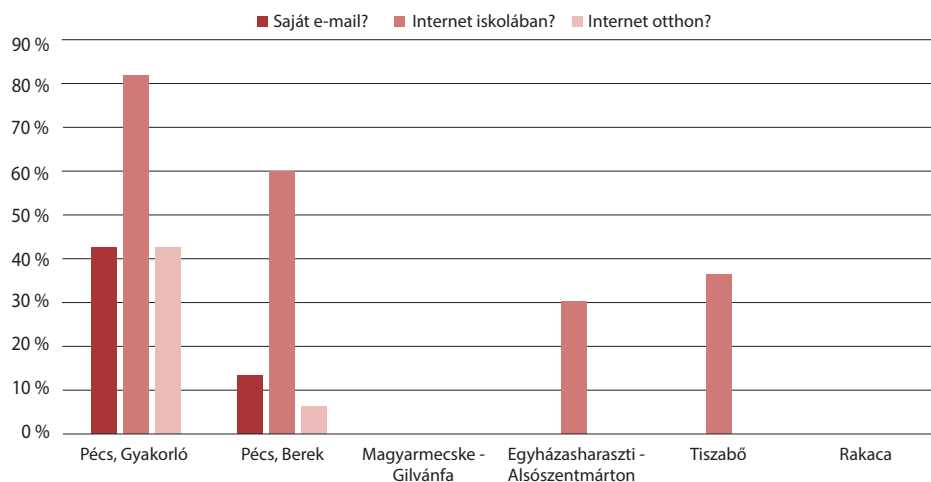
A tanulók utazásra vonatkozó lehetőségei



FORRÁS: saját ábra

4. ÁBRA

Internethasználatra vonatkozó lehetőségek



FORRÁS: saját ábra

A 4. ábrán láthatjuk, hogy a 2003-as kutatásunk, mely a két idézett vizsgálat közé esik, megerősíti a fenti eredményeket. A rendszeres internethasználatra ebben az időszakban az utalt, hogy valaki e-maillal is rendelkezik. Látjuk, hogy a két pécsi iskola diákjainak volt csak e-mail címe, míg a falusi iskolák hátrányos helyzetű cigány tanulói közül egynek sem. Ugyanez igaz az otthoni internethasználatra. Sajnos a magyarmecskesi és rakacai diákok még az iskolában sem tudták használni az internetet – ebben az időszakban itt még nem építették ki a hálózati elérést. Mindez azt jelzi, hogy éppen azok a diákok nem tudtak virtuálisan sem kilépni saját lakóhelyi környezetükből, akiknek az utazási lehetőségei is korlátozottak voltak. Így szegregálódott közösségeikben „ragadva” sem kompetenciáik növelésére, sem világlátásuk szélesítésére nem álltak rendelkezésre eszközök.

A következő kérdéskör a nyelvhasználati szokásokra irányult. Azt szeretttük volna feltárni, hogy a munkaerőpiacon konvertálható idegennyelvi kompetencia fejlesztésére milyen lehetőségük nyílik a diákoknak, illetve, hogy a kétnyelvű tanulók anyanyelvüket használják-e az iskolában, illetve otthon. A válaszok részletesen a 7. táblázatban láthatók.

Az iskolában a magyar nyelven kívüli nyelvhasználat Egyházasharaszttiban a legmagasabb. A diákok háromnegyed része az angol nyelvet és a románt jelölte meg, illetve 60%-uk a beás (muncsán) cigány nyelvet is. Ezek az adatok azt jelzik, hogy nem minden tanuló tanul világnyelvet, viszont az anyanyelvre épít az iskola a román nyelv tanításával, illetve anyanyelvüket az iskolában is használják a diákok. A másik kiugró adat a nem magyar nyelv iskolai használ-

nem minden tanuló tanul világnyelvet, viszont az anyanyelvre épít az iskola a román nyelv tanításával

latának kérdésénél az 1. gyakorlós diákoké, akik zömében angolt tanulnak, ám emellett további négy nyelv közül választhatnak, és minden bizonnyal az általános iskolából két világnyelv ismeretével lépnek ki. A volt berekes diákok mindegyike tanul valamilyen világnyelvet, de csak egyet. A három falusi iskola (Magyarmecske, Tiszabő, Rakaca) diákjainak csak 70-80%-a tanul idegen nyelvet az iskolában – vélhetően vannak olyanok, akiket felmentettek az idegen nyelv tanulása alól. Ezekben az

iskolákban a beás cigány nyelv nem jelenik meg az iskolai használatban, miközben Magyarmecskén és a környező kistelepüléseken beás közösségek élnek. Szerepet játszhat ebben, hogy ezekben a közösségekben a vizsgált

életkori csoport esetében nagyobb nyelvcseréről beszélhetünk.

Az otthoni nyelvhasználat is érdekes képet mutat. A kelet-magyarországi egy nyelvű cigány közösségek (Tiszabő, Rakaca) gyermekei otthon kizárólag a magyar nyelvet használják. Ezzel szemben a Magyarmecske és környékéről származó fiatalok 30%-a, míg az Egyházasharaszti körzetében lévő kistelepülésekről származók 100%-a megjelölte a beás nyelvet (utóbbiak a muncsán nyelvjárást). A volt Berek utcai iskolában tanulók alig, míg az 1. Gyakorlóba járók nagy arányban használnak otthon valamilyen idegen nyelvet. Az idegen nyelv használatának eltérése a harmadik fontos pont a munkaerőpiacon konvertálható tudások vizsgálatában, amely területen a magas társadalmi pozíciójú családokból érkezők messze jobb tőkével ruházódtak fel, mint szociokulturálisan hátrányos helyzetben lévő társaik. Ezt a tőkét a középfokra való előrehaladásban is tudták használni:

bizonynal szélesebb lehetőségük lesz majd azoknak, akik már most több nyelvet beszélnek és valamely nyelvi tagozaton ezt a tudást megerősítik.

Végezetül azt vártuk a diákoktól, hogy készítsenek egy rövid fogalmazást arról, mi lesz velük tíz év múlva – a munka, a lakóhely és a család tekintetében. A fogalmazások elemzésénél egyrészt megvizsgáltuk a nyelvhelyességet, amely fontos előrejelzője lehet a középfokú tanulmányok sikerességének, másrészt az esszék tartalmi elemeit is górcső alá vettük. A nyelvhelyesség szempontjából egyértelműen kitűnt, hogy míg a pécsi iskolákban

megvizsgáltuk a nyelvhelyességet, amely fontos előrejelzője lehet a középfokú tanulmányok sikerességének

készített esszéikben leginkább apróbb helyesírási hibákkal (pl. vesszőhibával) találkozhattunk, addig a vizsgált vidéki intézmények fogalmazásainak többségére a súlyos helyesírási hibák halmozott előfor-

dulása (diszgráfiára utaló jelek, mondat szerkezeti elégtelenségek stb.) volt jellemző. Az esszék tartalmi elemzésének bemutatására a harmadik kutatási szakaszban készülő életút-interjúk tükrében kerül majd sor, ahol több mint

tíz év távlatában figyelhetjük meg, hogy mennyiben teljesültek az akkor nyolcadikos diákok által megfogalmazott elvárások és álmok.

7. TÁBLÁZAT

Nyelvhasználati szokások és lehetőségek az iskolában és otthon

ISKOLÁBAN	Orosz	Francia	Német	Angol	Olasz	Beás/ muncsán	Román	Összesen
Pécs, PTE1-es Gyakorló Iskola	14%	43%	38%	86%	14%	0%	0%	195%
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	0%	7%	33%	67%	7%	0%	0%	113%
Magyarmecskesi és Gilvánfai Általános Iskola	0%	50%	20%	0%	0%	0%	0%	70%
Egyházasharaszti és Alsószentmártoni Általános Iskola	0%	0%	0%	75%	0%	60%	75%	210%
Tiszabői Általános Iskola	0%	0%	47%	13%	0%	0%	0%	60%
Rakacai Általános Iskola	0%	0%	0%	80%	0%	0%	0%	80%

OTTHON	Orosz	Francia	Német	Angol	Olasz	Beás/ muncsán	Román	Összesen
Pécs, PTE1-es Gyakorló Iskola	0%	24%	19%	29%	10%	0%	0%	81%
Pécs, Berek utcai Általános Iskola	0%	0%	7%	7%	0%	0%	0%	13%
Magyarmecskői és Gilvánfai Általános Iskola	0%	0%	0%	0%	0%	30%	0%	30%
Egyházasharaszti és Alsószentmártoni Általános Iskola	0%	0%	0%	0%	0%	95%	5%	100%
Tiszabői Általános Iskola	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Rakacai Általános Iskola	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

FORRÁS: saját adatok

ÖSSZEGZÉS

A felidézett két kutatási szakasz eredményei alapján azt feltételezzük, hogy a magas és alacsony társadalmi státuszú diákok közötti olló az utóbbi tíz esztendőben tovább nyílt. Az életút-történetek bizonyosan ki-rajzolják majd azokat a tipizálható eseteket, melyek a személyes adottságok kiteljesedésének teret adtak vagy éppen gátat szabtak. A kontrollcsoportba tartozók iskolai és felnőtté válási útjának összevetése a

hátrányokkal indulókéval várakozásunk szerint azonosíthatóvá teszi azokat az alapvető különbségeket, melyek kiegyenlítésére való törekvés társadalmi felelősség. Az életút-interjúkat napjaink két fontos elméleti megközelítése – a reziliencia és az inklúzió¹² – metszetében elhelyezve szeretnénk elemzésünkkel a társadalom egyik fontos intézménye, az iskola szerepét, lehetőségeit hangsúlyozni.

¹² Hasonló módon vizsgáltuk különböző háttérű egyetemisták életútját, az ott kapott eredményekre elemzésünk során szintén építeni fogunk (Rayman és Varga, 2015).

IRODALOM

Derdák Tibor és Varga Aranka (1996a): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Új Pedagógiai Szemle*. **56.** 12. sz., 21–37.

Derdák Tibor és Varga Aranka (1996b): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Regio*, **7.** 2. sz., 150–175.

Derdák Tibor és Varga Aranka (1996c): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Kultúra és Közösség*. **23.** 1. sz., 105–131.

Derdák Tibor és Varga Aranka (2003): A hátrányos helyzet tartósodása. *Educatio*. **12.** 4. sz., 131–136.

Expanzió (2015): Felzárkóztató programok az elmúlt húsz évben. In: Györgyi Zoltán (szerk.): *Felzárkóztatás, hatás-vizsgálatok*. Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet, Budapest. 9–31.

- Fehérvári Anikó és Liskó Ilona (2006): Az Arany János Program tanulói. *Iskolakultúra*. **16.** 7–8. sz., 63–76.
- Fehérvári Anikó (2015): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása. In: Fehérvári Anikó és Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 31–52.
- Forray R. Katalin és Hegedüs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Oktatókutatató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Forray R. Katalin és Híves Tamás (2013): Az iskolázottság térszerkezete, 2011. *Educatio*. **22.** 4. sz., 493–504.
- Forray R. Katalin és Pálmáiné Orsós Anna (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio*. **19.** 1. sz., 75–87.
- Halász Gábor és Lannert Judit (1997, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Oktatókutatató és fejlesztő Intézet, Budapest.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2006, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Oktatókutatató és fejlesztő Intézet, Budapest.
- Havas Gábor és Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése – Az integrációs oktatáspolitiká. *Beszélő*. **16.** 6. sz., 24–49.
- Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatókutatató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Havas Gábor és Liskó Ilona (2005): Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Kutatási záró tanulmány. /*Kutatás Közben* 266. sz./ Oktatási Minisztérium – Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Híves Tamás (2014): Cigány/roma népesség a 2011-es népszámlálás alapján. In: Cserti Csapó Tibor(szerk.): *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 30. Romológia „akkor és most”*. II. konferenciakötet. Pécsi Tudományegyetem BTK. NTI. 108–118
- Huszár Ágnes (2015): A nyelvi szocializáció és az iskola. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE, Pécs. 273–294.
- Kemény István, Janky Béla és Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság, 1971–2003*. Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Lannert Judit (2015): Hatékonyság, eredményesség, méltányosság a közoktatásban. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE, Pécs. 295–321.
- Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*. **52.** 2. sz., 56–69.
- Meleg Csilla (2015): Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE, Pécs. 19–48.
- Orsós Anna (2012): *A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről*. Pécsi Tudományegyetem, BTK Oktatókutatató Központ, Pécs.
- Pusztai Gabriella (2005): Tökeelméletek az oktatáskutatásban. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. PTE, Pécs. 137–160.
- Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez*. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Rayman Julianna és Varga Aranka (2015): Reziliencia és inklúzió. *Romológia*. 10. sz. 12–24.
- Varga Aranka (2015, szerk.): *Amrita az ezredforduló előtt*. PTE – WHSz, Pécs. 242.
- Varga Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. PTE – WHSz, Pécs. 302.
- Varga Aranka (2016): A hazai oktatási integráció – tapasztalatok és lehetőségek. *Neveléstudomány*. **4.** 1. sz., 71–91.

K. NAGY EMESE – PÁLFI DORINA

Paradigmaváltás a pedagógusképzésben?

A pedagógusképzés áttekintése a sikeres pályára való felkészítés szempontjából

A technológia ugrásszerű fejlődésével a szociális viszonyok, az emberek gondolkodásmódja, a munkaerőpiaci követelmények megváltoztak. A diákok fejlesztéséhez már nem megfelelő a frontális oktatás. Sokkal differenciáltabb, interaktívabb, innovatívabb oktatásra-nevelésre van szükségük. Ebből következik, hogy a pedagógusok szerepe és feladatai átalakultak. Vajon szükséges a paradigmaváltás a pedagógushallgatók képzésében? És ha igen, kellőképp megvalósul-e ez a változtatás? Felmérésünk ezekre a kérdésekre keresi a választ néhány felsőoktatási intézmény pedagógusképzésben meghirdetett kurzusai tükrében.

A MEGVÁLTOZOTT VILÁG

Az elmúlt évtizedekben az életünk gyökeresen megváltozott. Az emberek életvitele, munkatempója felgyorsult. „A társadalmi változások üteme egyre gyorsabb, és a gazdasági és szociális folyamatok, az ipari fejlődés és maga a tudomány is egyre összetettebbé válik. A társadalom fokozódó összetettsége következtében pedig egyre bonyolultabbak azok a politikai és gazdasági, környezeti problémák, melyeket meg kell oldanunk.” (Roeders és Gefferth, 2007, 18. o.) Tehát a felgyorsult világ az életünk minden területére kihat. Ahogy Roeders és

Gefferth könyvükben megállapítják, egyre összetettebb feladatokkal, megoldásra váró helyzetekkel nézünk szembe. Ezekhez a felnőtt generációnak igazodnia kell, gondolkodásban és viselkedésben is fejlődésre van szükség, míg a fiatalabbak ebbe a tempóba születnek bele, ugyan-akkor a megfelelő felkészítésükről gondoskodni kellene.

Az ezredforduló óta az internetezés sokkal komplexebbé és gyorsabbá vált. Az egyre szélesebb körben elérhető infokommunikációs eszközök térhódításával az emberek egy karnyújtásnyira kerültek bármely adattól vagy hírtől. A fiatal generáció már nemcsak az iskolában vagy a szülőktől szerezhethet új információkat, hanem az internet segítségével bármilyen tartalomhoz hozzájuthat, sőt azoknak maguk is szerkesztőivé válhatnak. Az egyéni és közösségi tanulás természetes, mindennapos folyamat lett (Jakab, Alexandrov és Horváth, 2016).

MEGVÁLTOZOTT ELVÁRÁSOK

A munkaerőpiac követelményei, a társadalom és gazdaság gyors ütemű fejlődése egyre több kreativitást és problémamegoldást vár el a felnövekvő generációktól. 2014. október és 2015. február között a HVG folyóirat felkérésére készült kutatásban 500 cég vezetőjét kérdezték meg arról, hogy milyen fiatal munkavállalókat keresnek,

kiket vennének fel szívesen. A vezetők a következő készségeket-képességeket jelölték meg a felvétel feltételeként: beilleszkedési és önálló munkavégzésre való készség, kreatív gondolkodás, jó kommunikációs készség, problémafelismerő és problémamegoldó készség. Ezek mellett kiemelten figyelnek a felvételin arra, hogy az adott pályakezdő mennyire „csapatjátékos”, hogyan képes eredményes munkát végezni a társaival együtt (*Pálfi*, 2015, 12. o.).

A világ egyik legsikeresebb vállalata a Google; HR-osztályának alelnöke, Laszlo Bock a New York Times-nak adott interjújában a pályakezdő fiatalok felvételéről beszél. Úgy véli, régen arra törekedtek, hogy neves egyetemekről vegyenek fel fiatalokat, de manapság az egyetemi végzettség nélkül jelentkezők felvételi aránya fokozatosan emelkedik. Bár a szaktudás fontos, annál több kell a felvételhez. Figyelik a csoportban történő viselkedést, vezetői készséget, felelősségérzetet, szakmai alázatot, problémamegoldó készséget és a tanulás-fejlődés iránti elhivatottságot (*Friedman*, 2014).

A két példát még számos másik is követhetné, a lényeg azonban ezekből is látható; az elhelyezkedés, a megfelelő munkahely megszerzésének feltétele nem pusztán az elméleti tudás ismeretének bizonyítása. Komplex kompetenciákkal kell rendelkezni ahhoz, hogy egy munkahely úgy ítélje meg, hogy a felvételiző előbbre viszi a csapatot és érdemes rá, hogy csatlakozzon a céghez, a munkatársakhoz.

A MEGVÁLTOZOTT TANÁRI SZEREP

A megváltozott világ megváltozott tudást igényel a fiataloktól. Elsősorban már nem a lexikális tudás birtoklását várják el a mun-

kába lépőktől, hanem annak bizonyítását, hogy komplex képességek birtokában vannak. „Az iskolai nevelés-oktatás elsődleges célja a képességek, jártasságok fejlesztése, a diákok viselkedésének formálása, ismereteik bővítése és felkészítésük a munkaerőpiacra.” (*K. Nagy*, 2016b, 9. o.). Ha a gyerekektől elvárt igények megváltoztak, úgy a

gyerekeket tanító pedagógusok feladatai, szerepe is módosul. Ahogy Sebő József humorosan megfogalmazza: „... a pedagógus nem tölcser, hanem vada-

kat terelő juhász...” (*Sebő*, 2012, 33. o.). A hagyományos ismeretközlő pedagógiai szemlélet már nem felel meg a gyerekek tanítására-nevelésére. A tanárnak meg kell mutatni a diákjainak azt az utat, ami az önfejlesztéshez vezet, s ezzel az *élethosszig tartó tanulást* megalapozhatja.

Az okostelefonok *kínálta internetezési lehetőség a tanároktól „radikális pedagógiai paradigmaváltást”* (*Jakab, Alexandrov és Horváth*, 2016, 48. o.) követel meg. Egyrészt, mivel átalakult a pedagógus szerepe, a hagyományos „mester-tanítvány” viszony megszűnőben van. Fontos kialakítani azt a környezetet, ahol a gyerekek már nemcsak a tanártól tanulhatnak, hanem egymástól is. A diákok tudásának maradandóbb megszilárdítása érdekében szükség van az egymástól tanulás készségének kialakítására. A fentebb említett példák alapján látható, hogy ez a készség majd a munkaerőpiacon is fontos lesz a felnövekvő generációk számára. Emellett a tanároknak sokkal differenciáltabban kell tanítványaikat oktatni-nevelni, hisz a diák nemcsak azzal az információval fog találkozni, amit a tudást átadó személy közvetít felé, hanem az általa érdekesnek vélt ismeretanyagra is rá fog keresni a világhálón. Ez az a tudásegység, amely aztán beépül ismeretei halmazába. Ezen a ponton a megállapítás összefügg

a konstruktivista szemlélettel (*Jakab, Alexandrov és Horváth, 2016*).

A konstruktivista elmélet szerint az ember maga építi fel saját tudását. Létrehoz egy belső világmodellt, mely értelmezi és rendszerbe foglalja a tudást az egyén számára. Az új ismeretek a tanulás során ráépülnek a meglévő, már elraktározott tudásra. (*Nabalka, 1997*) „A konstruktivista felfogás pedagógiai következménye, hogy az iskolának szakítania kell a hagyományosan frontális, ’fülbesúgó’ módszerekkel, és az interaktívabb, valamint jobban személyre szabott tanulási formákat – illetve a projekt módszer, a csoportmunka, az egymástól tanulás, a formatív értékelés alapján irányított és tervezett tanulási folyamatokat – kell előnyben részesíteniük.” (*Jakab, Alexandrov és Horváth, 2016, 49. o.*)

A MEGVÁLTOZOTT TANÁRKÉPZÉS FELADATAI

Amennyiben elfogadjuk, hogy a megváltozott világ gyerekeinek új munkaerőpiaci igényekhez kell igazodniuk, megváltozott tanári feladatok alakulnak ki, akkor azt is el kell fogadnunk, hogy a tanárképzésnek is formálódnia, idomulnia kellene a helyzethez. Elsődleges cél, hogy olyan tanárok kerüljenek ki a képzésekről, akik képesek felkészíteni a gyerekeket az életre, a munkaerőpiaci követelményekre. *Iker János* szerint: „Mindenképpen szükséges, hogy a pedagógusképzés tanszékei, intézetei, gyakorló műhelyei erősebb pozíciót foglaljanak el az egyetemi képzési rendszeren belül. Nélkülözhetetlen, hogy a képzésbe szervesen beépüljenek a kompetencia alapú oktatásra való felkészítés módszereihez

kapcsolódó kurzusok és az informatikai kompetenciák mindennapos használata.” (*Iker, 2016, 27. o.*)

Tanárképzések felmérése

A tanárképzések kurzusfelosztásának tanulmányozása céljából felmérést végeztünk a magyarországi felsőoktatási intézmények között. A tanító- és tanárképzések felmérése

megmutatja, hogy milyen arányban jelenik meg a felsőoktatási intézmények pedagógusképzésében a kor kihívására való válaszként a **differentiált oktatására, kooperatív technika szervezésére** és az **IKT-eszközök használatára** való felkészítés. A témakörök megjelölése a dr. *Iker János* fentebb idézett tanulmányában megfogalmazottak alapján történt.

A felmérés menete

1. A felsőoktatási intézmények kijelölése

A felmérést két fővárosi és három vidéki felsőoktatási intézményben végeztük. A felmérés területi elhelyezkedésükről nem von le következtetéseket, csak a képzéseket, kurzusokat vizsgálja. Azok az egyetemek és főiskolák kerültek bele a mintába, amelyek mintatanterveit és kurzusleírásait nyilvánosan és pontosan közlik, tehát az ok, amiért az adott intézmények mintaként szerepelnek a felmérésben, csak és kizárólag az adatok fellelhetősége, hozzáférhetősége. Az adatokra épülő végkövetkeztetések annyira helytállóak, valóságok, amennyire az adott felsőoktatási intézmények a kurzusokat és a tantárgyleírásokat a hivatalos honlapjukon aktuálisan közlik. A felmérés 2016-ban fellelhető információk alapján készült.

Az intézményeket számokkal jelöltük, mert nem a beazonosítás a cél, hanem a tapasztalatok levonása.

2. Kurzusok vizsgálata

Az adott felsőoktatási intézményeken belül egy mintatanterv alapján egy teljesítendő pedagógiai-pszichológiai modult vizsgáltunk. A felsőoktatási intézmények a mintatantervben szereplő kurzusokról pontos és részletes ismertetést közölnek, melyben megjelennek a feladatok és célok, a tematika, a fejlesztendő kompetenciaterületek. Ezeknek az ismertetőknek a részletes elemzésével zajlott a felmérés. A felmérés közben derült ki, hogy két felsőoktatási intézmény tanárképzésének tematikájában is megjelenik a 3. fejezetben említett „**új tanárszerep**” elemzése. Mivel pozitív tapasztalatot jelent, hogy a pedagógusképzésben megjelenik a megváltozott társadalmi helyzetre való felkészítés, ezért az „új tanárszerepet” beemeltük az említett három témakör mellé. A vizsgált kurzusok közé azok kerültek be, amelyek az adott felsőoktatási intézményhez tartoznak, tehát nem vesz-

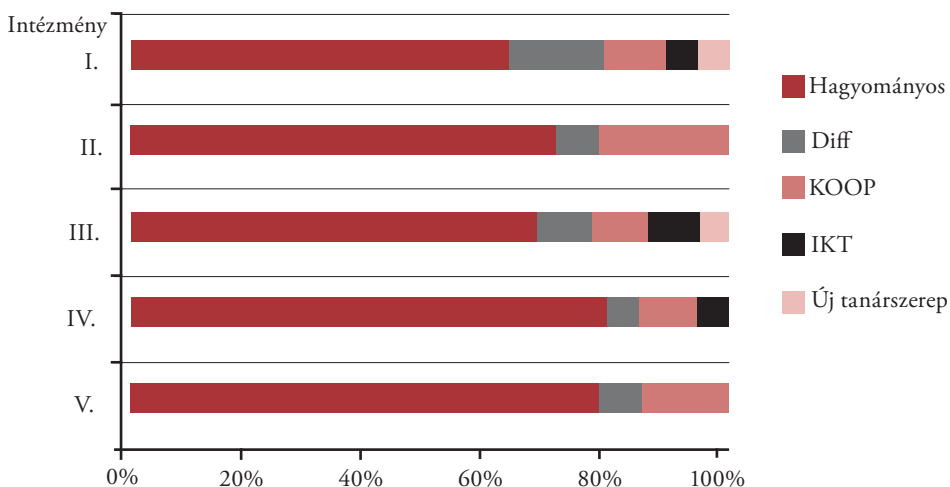
szük számításba az iskolai gyakorlatokat és a gyakorlatot követő szemináriumokat. Ezek mellett nem jelennek meg a felmérésben a portfólió és a szakdolgozat elkészítését segítő kurzusok sem, mivel ezeknek a tantárgyaknak meghatározott funkciójuk van, így nem is elvárás, hogy a fent említett témakörökkel foglalkozzanak.

3. Áttekintés

Az öt felsőoktatási intézmény egy-egy pedagógiai-pszichológiai moduljának összevetése, összehasonlítása megtörtént. A kurzusok vizsgálata megmutatta, hogy a mintaként szolgáló pedagógusképzéseken milyen hangsúlyosan jelennek meg a megváltozott világ elvárásaira felkészítő kompetenciák, tehát a pedagógusjelöltek milyen arányban találkoznak a fent megjelölt témakörökkel oktatásuk során. Az összesítő diagramon (1. ábra) követhetővé válik a **differentiált oktatásra**, a **kooperatív technikára** és az **IKT-használatra**, valamint az „**új tanárszerepre**” való felkészítés.

1. ÁBRA

A pedagógusképzések kurzuseloszlásának összesítő diagramja



Mind az öt felsőoktatási intézmény pedagógusképzése esetén látható, hogy a legnagyobb arányban a hagyományos tanításra-nevelésre felkészítő kurzusok jelennek meg. A legnagyobb arányt kitevő rész azokat a tantárgyakat mutatja, amelyekben nem esik szó az említett témakörökről. Ez közel 60%-ot jelent.

Az I. és a III. számú intézmény pedagógusképzése mutatja a legkedvezőbb esetet. Itt mind a négy megjelölt témakört tanítják, több kurzuson keresztül.

A II. számú intézmény pedagógiai-pszichológiai moduljának tematikája esetén látható, hogy az IKT-használatra való felkészítés és az új tanárszerep említése nem jelenik meg a pedagógushallgatók oktatása során. A differenciált oktatásra való felkészítés minden pedagógusképzés óraleírásaiban megjelenik, de fontos tapasztalat, hogy milyen arányban.

A IV. számú intézmény esetében ez egyetlen kurzust jelent, és ezen belül is csak egy alkalmat fed le. Emellett itt nem is említik az új tanárszerepet.

Az V. számú intézmény tanárképzésében a vizsgált pedagógiai-pszichológiai modul tematikájában mind a kooperatív technika, mind az új tanárszerep említése hiányzik a témakörök közül.

legnagyobb arányban a hagyományos tanításra-nevelésre felkészítő kurzusok jelennek meg

mintha a különböző kurzusok különálló szigetek lennének

megvitatása jelenthetne stabil felkészítést a majd pályára lépő kezdő pedagógusnak.

A II. számú intézmény esetében az IKT-használatra való felkészítést és az új tanárszerepet sem említik a pedagógushallgatók kurzusleírásainál. Tehát azok a pályakezdő pedagógusok, akik ezekben

a felsőoktatási intézményekben végeznek, nagy valószínűséggel semmilyen tudásbázissal nem rendelkeznek a digitális eszközök oktatásban megjelenő szerepéről, lehetőségeiről, funkcióiról,

illetve a megváltozott világban kíváncsian tanárszerepről. A fiatal pedagógusok komplex problematikával találkoznak a pályára lépéskor (Szivák, 1998, 490-508. o.), és elveszettnek láthatják a helyzetüket, ha az olyan fontos oktatási elemekre nem készülnek fel, mint a fentebb említett IKT-használat és az új tanárszerep.

A IV. számú intézmény pedagógusképzésének elemzésekor kiderült, hogy nagyon történeti jellegű a hallgatók oktatása. Az új tanárszerepre való felkészítés nem jelenik meg, a differenciált oktatás, tevékenység

csak az egyik kurzus részeként szerepel. Az IKT-eszközök használata egy teljes kurzus tematikájában szerepel, de más kurzusban említés sincs róla. Fontos tapasztalatot

jelent, hogy semmilyen átfedés, megerősítés nem jelenik meg a kurzusok, tanult tudásegységek között a vizsgált tematikák alapján. Mintha a különböző kurzusok különálló szigetek lennének és közöttük a kapcsolatteremtés szinte lehetetlen volna.

Az V. számú intézmény kurzusleírásainak vizsgálatakor nem találtunk kooperatív tanulásszervezésre történő

KÖVETKEZTETÉSEK

Az I. és a III. számú intézmény kurzusleírásában megjelent mindegyik vizsgált témakör, de ebben az esetben is csak közel 40%-ban esik szó az aktuális képzési tartalomról, pedig éppen ezek feldolgozása,

felkészítést. Az oktatási módszerek közül a projekt módszer és a kooperatív technika a két olyan órai tevékenység, amikor a gyerekek megtanulhatják, hogyan legyenek képesek a társaikkal együtt eredményesen dolgozni, hogyan fogadják el a másik véleményét, hogyan fogadtassák el magukat (Falus, 1998, 271-311. o.). A két módszer használata elengedhetetlen az oktatásban, amennyiben célunk a szociális kompetenciák fejlesztése. Ennek a két módszernek a használatára nem kapnak felkészítést a hallgatók ebben az intézményben, így a pályakezdés nehézségekkal teli első szakasza kitolódhat, vagy még problematikusabbá válhat.

A mintánkban szereplő felsőoktatási intézmények kurzusainak áttekintése során fontos tapasztalatot jelentett, hogy a legtöbb intézmény szinte nem vagy csak hiányosan közöl adatokat a kurzusairól. Nehéz rátalálni a keresett mintatantervekre, a kurzusleírások pedig csak kevés esetben pontosak és napra készek. Pedig a hivatalos honlapon megjelenő információk elérése fontos a leendő és már meglévő hallgatók számára.

Az összegzés során kiderült, hogy a pedagógusképzésekben a legnagyobb arányban hagyományos, tehát elméletközpontú, diakrón jellegű tantárgyak jelennek meg. Abban az esetben, ha a vizsgált témakörök meg is jelennek, legtöbbször egy kurzuson belül csak néhány alkalommal. A leírások alapján az is tapasztalható, hogy kevés az a kurzus, ahol az egész szemeszter az adott témakörre épül.

ÖSSZEGZÉS

Írásunk célja, hogy felhívjuk a figyelmet a felsőoktatási intézmények pedagóguskép-

zésének informatív és tartalmi elemeire a felismert technológiai, társadalmi és új munkaerőpiaci követelmények tükrében.

Megállapítjuk, hogy a pedagógusképzésben zajlik a paradigmaváltás, de egyelőre még nem elégséges mértékben, emellett a hallgatók információszerzése nehézségekbe ütközik. Szükség van arra, hogy a felsőoktatási intézmény és a hallgatók, leendő hallgatók között az információáramlás és kommunikáció pontos és érthető legyen. Ha a fiatalok olyan fontos döntés előtt áll-

nak, mint a továbbtanulás, akkor meg kell adni nekik minden lehetőséget arra, hogy minél pontosabban tájékozódhassanak az adott szakokkal, azaz a jövőjükkel kapcsolatban.

A már hallgatói státuszban lévő fiataloknak pedig a sikeresebb, eredményesebb tanulás elősegítésében elengedhetetlen az informálódás. Ennek módja, hogy a kurzusleírások informatívak és a mintatantervek elérhetősége egyszerű és átlátható legyen mindenki számára.

A korábban megállapított változásokra a pedagógusképzésnek reagálnia kell. A tanító és tanár munkája során formálódik, nevelődik az a gyermek, akiből felnőttként sikeres és a társadalom számára hasznos ember kell, hogy váljon. Ahhoz, hogy felkészült pedagógusok lépjenek a katedrára, elengedhetetlen, hogy a pedagógusképzés idomuljon a megváltozott körülményekhez. Szükséges, hogy olyan kurzusokkal találkozzanak, amelyek az aktuális pedagógiai szemléletet közvetítik. Fontos az elmélet, de erre gyakorlatnak kell épülnie.

IRODALOM

- Falus Iván (2016): A pedagógusok válságérzetének néhány oka. *Új Pedagógiai Szemle*. **66.** 1-2. sz., 21–26.
- Falus Iván (1998): Az oktatás stratégiai és módszerei. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Friedman, T. L. (2014): How to get a job at Google. *New York Times*. Letöltés: http://www.nytimes.com/2014/02/23/opinion/sunday/friedman-how-to-get-a-job-at-google.html?_r=1 (2016. 11. 11.)
- Dr. Iker János (2016): Gondolatok a pedagógusképzésről. *Új Pedagógiai Szemle*. **66.** 1-2. sz., 27–30.
- Jakab György, Alexandrov Andrea és Horváth H. Attila (2016): Bevezetés a digitális pedagógiai kultúrába. *Új Pedagógiai Szemle*. **66.** 3-4. sz., 45–52.
- K. Nagy Emese (2016): Milyen oktatást szeretnénk? *Új Pedagógiai Szemle*. **66.** 3-4. sz., 7–13.
- Nagy József (2005): A hagyományos pedagógiai kultúra csődje. *Iskolakultúra*. **15.** 6-7. sz., melléklet.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – Egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*. **7.** 2. sz., 21–34.
- Pálfi Krisztina (2015): *Mitől leszél sikeres felnőtt?* (HVG-kiadvány a debreceni Campus Fesztiválra), 10–13.
- Roeders, P. és Gefferth Éva (2007): *A hatékony tanulás titka*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Sebő József (2012): *A katedra túloldala*. Új Ember Kiadó, Budapest.
- Szivák Judit (1998): A kezdő pedagógus. In.: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
-



*Kisképző, tanév végi kiállítás, 2016. június
Faragó Nóra, szobrász szak, 10. évfolyam*



KOCKÁS KÖNYV – VAN KIÚT! KIÚT AZ OKTATÁSI KATASZTRÓFÁBÓL ELEMZÉS A MAGYAR KÖZOKTATÁS ALAPVETŐ, JELENTŐS BEAVATKOZÁST IGÉNYLŐ PROBLÉMÁIRÓL ÉS AZOK LEHETSÉGES MEGOLDÁSÁRÓL CIVIL KÖZOKTATÁSI PLATFORM, 2016.¹

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

Érdekes, furcsa, hogy a köztársaság eddigi oktatási kormányzatai sokkal kevésbé viselték el a közoktatás, köznevelés szereplőinek természetes ellenállását, kritikáját az elsietett, téves döntésekkel, súlyos igazgatási hibáikkal szemben, mint a népköztársaság utolsó éveinek oktatásirányítása. Talán abból a téves felfogásból, hogy a legitim hatalom egyúttal a hatalomgyakorlást is magától értetődően legitimálja, holott épp arról volna szó, hogy a legitim hatalomnak minden területen meg kell teremtenie, fel kell (kellett volna) építenie külön-külön a maga szakmai legitimitását.

A tavalyi évben látszat szerint már politikai csatterré vált az iskola, az oktatási kormányzat politikai kérdést csinált a szakmai kritikákból, a szakmai kritika pedig utcai demonstrációkkal, politikai akciókkal próbálta magát erősíteni. A kiút csak a párbeszéd lehet. A szakmai párbeszéd. Ezért közlünk két kritikát is a Civil Közoktatási Platform tavalyi év végén bemutatott szakmai-kritikai programjáról, hiszen a közoktatásban, a köznevelésben a megértésnek, a megegyezésnek, az összehangolásnak, az egyeztetésnek, a szakmai párbeszédnek nincs alternatívája.

Az ÚPSZ kész ennek a párbeszédnek teret adni. (A szerk.)

GLOVICZKI ZOLTÁN

Kockázatok

ELŐZMÉNYEK

Hogy a 2008-ban megjelent *Zöld könyv*² miért lett éppen zöld, a kései olvasó előtt rejtély marad – ahogyan a *Kockás könyv* kockássága is talán. Mégis szellemes az al-

lúzióba hajló cím. Egyszer aztán talán az iskolai „kockás” füzetünket juttatja majd eszünkbe. Vagy azt se. Aki azonban emlékszik a cím mögöttes jelentésére, mindenképpen örömmel fogja nyugtázni: „mind egy is!” Nem lázadó, protestáló, tüntető, okkal vagy oktanulul hóbörgő szöveget ve-

¹ A *Kockás könyv* megjelent nyomtatott változatban, de hozzáférhető interneten is: <http://www.tanitanek.com/2016/12/19/kockas-konyv-kiut-az-oktatasi-katasztrofabol/>

² Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (2008, szerk.): *Zöld könyv – A magyar közoktatás megújításáért.*

szünk ugyanis kezünkbe, hanem egy alcímében is optimista, előremutató, letisztult alapelvek, értékek és gondolatmenet mentén világos stratégiát megfogalmazó kötetet. Köszönet érte. Az utókor és talán a kortárs olvasó számára sem érdektelen ugyan – szakmai viszonyítás, a háttér, a nézőpont megítélése szempontjából – hogy ki is, kik is azok a *Civil Közoktatási Platform*, de kétségtelen, több módon indokolható ennek a leleplezésnek, meghatározásnak a hiánya is. A kérdés nem merülne fel, ha valamiféle belső szamizdat-kiadványként nyúlnánk a műhöz, első olvasásra egyértelmű azonban, hogy – jó esetben – társadalmi és szakmai vitára sarkalló, a nyilvánosságnaak szánt, de a szándéktól függetlenül is a nyilvánosság számára értékes anyag született.

Fontos és ritka pillanat egy-egy nemzet oktatásügyében, amikor átfogó diagnózis születhet róla, s a diagnózishoz jobbító szándék, sőt jobbítani akaró erő is párosul. A 2008/2009-es tanév az ezredforduló utáni Magyarország oktatásának két ilyen helyzetelemzését is felmutatta. A *Zöld könyv* a neveléstudomány és a releváns társtudományok legkiválóbb képviselőinek láttelejét adta, míg a *Szárny és Teher*³ egy gyakorlatközelibb, mégis nagy rálátással rendelkező s perspektivikusan gondolkodó szakmai közösségét. A két kötet több problémát exponál, ezeket nem feltétlenül súlyozza, mindenképp tanulságos azonban, hogy egyfelől egy egyébként igen feszült politikai erőterben nem markánsan ideológiai alapvetésű szemléletet mutatnak, másfelől – ennek is megfelelően – jórészt fedi egymást a két diagnózis.

A pedagógustársadalom megbecsültségének – egyúttal a vele szemben támasztott szakmai elvárások szintjének – emelése,

a tananyagközvetítő iskola ideáljának meghaladása, a szakmai visszacsatolások rendszerének kiépítése, a lemorzsolódás fékezése és az önkormányzati fenntartói rendszer alapvető reformja a közös gondolati szál. A két elemzés említett szellemi háttéréből fakadóan persze e kulcsfogalmak sem ugyanazt a megoldási stratégiát, sőt nem is teljesen azonos problémát jelentettek. Kérdés, hogy a pedagógusok esetében a presztízsnövekedés mennyire az anyagi megbecsülésből, s mennyire egyfajta kontraszelekció megállításából fakadjon, kérdés, hogy a tananyagközvetítő iskola ideáljának meghaladása mennyire a kompetenciafejlesztés és mennyire a „nevelés” irányába mozduljon, kérdés, hogy a lemorzsolódás megelőzése mennyire illeszkedik a szociális érzékenység szélesebb perspektívájába, s mennyire egy pragmatikus tanügyi probléma, kérdés, hogy az önkormányzatiság kérdéskörében mennyire tudunk elszakadni a rendszerváltozás után kialakult status quo mindenhatóságának hitétől. Ezekkel az alkérdésekkel együtt is megnyugtató azonban a problémák több nézőpontból is hasonló azonosítása.

A 2010 óta regnáló kormány kampány-időszakában kirajzolódó oktatáspolitikai lényegében mindezzel párhuzamosan alakulva összenőtt e látletelekkel, s első olvasatban beteljesítette volna a kegyelmi pillanat álmát: jól kivehető hangsúlyt helyezett az oktatásügy reformjára, vélhetően azért, mert felismerte annak szükségességét. Még ha idejekorán kiderült is, hogy a nagypolitika egész más típusú reformokat lát szükségesnek az oktatásban, mint bármely zöld vagy kék könyv, még a 2011. évi Köznevelési törvény is fenntartotta a lehetőséget az oktatásirányítás szakmailag hiteles reflexiójára. A pedagógus-életpá-

³ Szárny és teher. A magyar oktatás helyzetének elemzése. A Bölcsék Tanácsa oktatási bizottsága és az általuk felkért szakértők elemzései. Háttéranyag, 2009. <http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf>

lyamodell, az oktatásközpontúság felől a nevelésközpontúság felé mozdulás, a kisgyermekkori nevelés erősítése és az önkormányzati fenntartással szembeni állami szerepvállalás feltétlenül válaszok a fenti problémafelvetésekre. A konkrét intézkedések azonban értelemszerűen fel-erősítik a megoldásról alkotott képzetek közti, addig elmosódó különbségeket, nem beszélve a már a törvényben megjelenő, és a valós problémáktól – adott esetben magától a valóságtól – esetleg távolabb eső jelenségekről (mindennapos testnevelés, kötelező hit- és erkölcsstan stb.), nem beszélve továbbá a törvény később megjelenő elemeiről (a tankönyvpiac ellehetetlenítése, teljes állami fenntartói rendszer), nem beszélve a végrehajtási rendeletekben megjelenő, sokszor értelmezhetetlen részletekről (kötelező munkahelyi benntartózkodás, kerettantervek stb.), s nem beszélve a mindezt körülvevő arrogáns politikai siker-kommunikációról.

Amikor 2016-ban kívánunk köznevelési rendszerünkről diagnózist felállítani és egyúttal javallatot megfogalmazni, ebbe az összetett, több rétegű problémahalmazba csöppenünk. Nem egyszerűen egy vitatott alaphelyzetből mindenképpen sok súlyos hibával induló, s azóta önmagát is folyamatosan reformáló reform sodrából kell ki-lépni, hanem figyelembe kell vennünk azt is, hogy egy valóban reformra szoruló állapotból indultunk, tehát olyan ponton állunk, ahol óriási józanság és levegővétel szükséges – nem csupán a továbblépéshez, de még a megálláshoz is.

AZ ALAPVETÉSEK RENDSZERE

A *Kockás könyv* napjaink forrongó szakma-politikai és közpolitikai légkörében elisme-

résre méltó levegőt vesz és egyúttal ad olvasójának. Józansága, rendezettsége béke-időkre emlékeztet.

A fentieknek megfelelően alapvető gesztusa, hogy e bonyolult inerciarendszerben igyekszik saját állás- és szempont-jait világossá tenni. E törekvésében még gátat képez a – jó értelemben vett – indulat, hiszen a sokrétű bevezető-rendszerben talán a kelletténél több nekifutásra sikerül mindezt tisztázni. Jobban mondvá: nem sikerül; maga a kötet ki-forrott főszövege teszi utólag megnyugtató rendbe, melyek is a megközelítés csomópontjai és a meghatározó értékelvek.

A képet kezdetben az alcím, az alcím értelmezése, az előszó, az alapvetés

és a bevezetés önmagában mindenütt releváns és értékes, egymástól azonban némileg független értelmezési horizontja teszi bonyolulttá.

A könyv tényleges tartalmához a kulcsot leginkább az alcímet értelmező második alcím adja meg: ELEMZÉS a magyar közoktatás alapvető, jelentős beavatkozást igénylő problémáiról és azok lehetséges megoldásáról. Az elsődleges alcím: Kiút az oktatási katasztrófából. A kötet optimista felütésének (Van kiút) és józan helyzetértékelésének, illetve stratégiai javaslatainak saját tükrében a kötethez illőbb alcím a „Katasztrófa helyett kiút” lenne.

Az előszó ehhez képest a CKP – természetesen egyáltalán nem érdektelen – saját identitásának meghatározásába kezd. Elsőként az egymástól vitathatóan elkülönített „alapértékek” és „alapelvek” felsorolásával. A két – fogalmilag is nehezen megkülönböztethető – kategória között talán az egyetlen eltérés, hogy az alapelvek között több a nem egyértelműen megragadható „elv”. A kötet elolvasása előtt, vagyis kontextus híján nehezen értelmezhető a

olyan ponton állunk,
ahol óriási józanság és
levegővétel szükséges – nem
csupán a továbblépéshez, de
még a megálláshoz is

szubszidiaritás elve, nem érthető, mit gondolunk „társadalmasított” oktatáspolitikának, vagy mi is az „alanyi jogú részvétel a közfeladat-ellátásban”. A hat alapérték (a CKP alapértékei: személyközpontúság, esélyegyenlőség, kompetenciafejlesztés, demokratikus működés, autonómia és elszámoltathatóság, ájárhatóság és zsákutca-mentesség) egyértelműbb, a bevezető konszenzusképzésre is alkalmasabb. Egyetlen vitatható eleme a 4. pont, a „demokratikus működés” igénye. Az oktatás világában a demokratikus működés (miközben a fogalom az osztálytermi munkától a foglalkoztatáspolitikáig számos dimenzióban bír önálló, ám egymástól eltérő árnyalatú jelentéstartománnyal) önmagában nem értelmezhető fogalom. Az öt vitathatatlanul telitalálat *oktatási* alapérték mellett elbizonytalanítóan általános, bár kétségtelenül pozitív értéktartalommal rendelkező kifejezés.

A bevezető nem említi egy implicit alapértéket, melyet a könyv már alcímeivel exponál. Ez pedig az „oktatás” fogalma. Az elmúlt öt év szakmai közbeszédében az Eötvös József-i, majd legutóbb a második magyar köztársaság idejében Szent-Györgyi Albert által vezetett OKNT⁴ által képviselt „köznevelés”-fogalommal szemben egyfajta verbális ellenállás szimbóluma a „közoktatás” szó használata, melyet a *Kockás könyv* következetesen bont le az „oktatás” köré épülő szöveggé. Bár a fogalommagyarázatok között – érthető módon – nem szerepel az oktatás és a nevelés kifejezés, a *Kockás könyv* a másfél évszázada az *oktatás* köré szerveződő,

tananyagközpontú iskolarendszer helyett maga is a nevelés, és pedig a teljes személy nevelése iránti igény pártján áll, amiért megfontolandó lehet a verbális ellenzékiesség felülvizsgálata is.

Az *Előszó* végül elér a kötet szerkezetét meghatározó hét „oktatáspolitikai terület” (helyesebben inkább hét oktatáspolitikai „kulcsprobléma”) rögzítéséhez, melyeket – főként a kötet későbbi szövegtestének fényében – jó érzékkel, indokolt módon és

egyfajta verbális ellenállás szimbóluma a „közoktatás” szó használata

valódi stratégiai keretbe ágyazva emel ki. Az *Alapvetés* és a *Bevezető* újabb és újabb (a CKP 12 pontjának⁵ felemlegetésével együtt mintegy 4-5) alapelv- és problémajel-

romait egy esetleges újabb kiadás esetén érdemes a fenti alapelv- és probléma-kordinátarendszerbe illeszteni.

Még akkor is, ha az *Alapvetés* című fejezet önmagában a kötet egyik legértékesebb szövege. Az oktatásról-nevelésről mint olyanról, nem az aktuálpolitikai hevében, mégis értelemszerű és higgadt kritikát mondva, pengeéles megfogalmazásban ad iránymutatást. Bárkinek, legyen az laikus vagy oktatáspolitikus, szívből adnám kezébe, *mielőtt* a témáról beszélgetni kezdünk. Éppen ezért megfontolandó lenne a kötet élére szerkeszteni, akár mindenféle kommentár nélkül.

Az *Alapvetés* helyzetértékelésében mindösszesen a 11. pont jelent stilisztikai és logikai kakukktójást. A „mi kölykünk” familiáris és emfatikus megközelítése helyett következetesebb lenne a gondolat beillesztése a 8. pont elfogadó és megerősítő attitűdjének képébe. Ismét fogalmi

⁴ Országos Köznevelési Tanács (a szerk.)

⁵ A Civil Közoktatási Platform 2015. februári megalakulása pillanatában 12 pontban határozta meg azokat a területeket, melyeken azonnali beavatkozást tart szükségesnek a közoktatásban. A 12 pont magyarázatokkal együtt itt olvasható: <http://tanitanek.azurewebsites.net/CKP2/Info/TemaElemek/Summary/079d2148-f823-4293-89b7-d92299c34fbd> (a szerk.)

problémákat vet fel a 9. pont. Az iskolának és az óvodának – mint fogalmaz – szabad, autonóm, demokratikus intézménynek kell lennie. Nem ismétlem aggályaimat az oktatási-nevelési intézmény „demokratikusságával” mint értelmezésre szoruló fogalommal kapcsolatban, hozzá kell tenni azonban a kérdést, vajon az autonómia és a szabadság a jelen kontextusban mennyiben különböznek egymástól, mennyire egy-egyértelmű az összekapcsolásuk a demokrácia elvével, és ismét: a szabadság és az autonómia az általunk vizsgált világban jól csengő, önmagukban értéket jelentő, de itt, értelmezés híján zavaróan üresen koppanó szavak. Hogy az egyénre szóló fejlesztés, az egyéni tehetséggondozás vagy a gyermekjólét megvalósulása pusztán ezektől függnének, hogy a szülők és a gyermekek véleményének figyelembe vétele egyúttal „demokráciának” tekinthető-e, szakmailag vitatható, és ezért a tíz egyenszilárdságú pontból kilógó álláspont. A 4. és az 5. pont részben ellentmond egymásnak. Miközben egyenként mindkettő pozitív értéképzetet kelt az értő olvasóban, a négyes pont „egyéni adottságoktól függetlenül” fenntartandó „általános iskolai eszménye” mellett az 5. pont egyéni adottságoktól függően (!) nyitott, szabadon választható irányokba elágazó, „különböző alap- és középszintű oktatási formái” összeboronálásra szorulnak.

A *Bevezetés* inkább politikai hangvételű, ám távolságtartó egyensúllyal értékeli különböző korú és típusú reformokat. Örömmel érezhetnénk, hogy eleget kíván tenni a bevezetőnkben megfogalmazott igénynek, mely szerint egy évtizedek alatt rozsdásodó, s bizonyos periódusokban (így a jelenlegiben is) súlyosabb meghibásodásokkal küzdő rendszer egészére tekintsen.

A 9. oldal sommás ítélete, miszerint a magyar oktatásügyben 2010-ig progresszió, 2010 óta pedig rombolás folyik, nem tesz jót ennek a belső igénynek, hiszen a könyv saját árnyaltságának mond ellent. A fejezet oktatáspolitikai reformokat szemezgető felsorolásában a pozitív elemek között szerepel az önkormányzatiság elve, mely az 1990-es években a közpolitika és a neveléstudomány számára is egyértelműen felszabadító értékként jelent meg, ám –

annak Magyarországon megvalósuló formája! – az ezredfordulóra ugyanilyen egyértelműséggel súlyos reformra szoruló tényezőként szerepel (vö. *Zöld könyv, Szárny és teher*). Miközben az állami

szerepvállalás jelenleg ismert formája és mértéke vitathatatlanul válhat romboló hatásúvá, nem szabad elfelejtenünk, hogy az önkormányzatiság Magyarországon megvalósult, 3200 elemű rendszere nem ad megfelelő keretet az oktatásirányítás mindkét eddigitől eltérő, alternatív formáinak. Az irányítási abszurdítás mellett átéltük azt az anomáliát is, mennyiben bízható alanyi jogon önkormányzatokra, különösen helyi felelősséggel igazából nem rendelkező megyei önkormányzatokra szakmai típusú feladat. A *Kockás könyv* a 2.4.13. pontban helyesen és határozottan szögezi le a szétaprózódás és a visszarendeződés elkerülésének szükségét, míg pl. a 3.1.9. még a közelmúlt vegyes („fenntartó”–„működtető”) kettősségének lehetetlenségétől is szigorúan elzárkózik, nemhogy ennél is vegyesebb szintű és feladatmegosztású fenntartási rendszert hozzunk létre. A könyv elszórva, számos ponton fut tehát szembe ezzel a problémával. A kevesebb talán több lenne. Világosan összeállítva, mik a tapasztalatok, mit nem kellene, s talán egy-két lehetséges javaslat, mely az

helyesen és határozottan szögezi le a szétaprózódás és a visszarendeződés elkerülésének szükségét

előbbieknél megfelel (!). A kötet másutt egy esetleges alternatívaként, jelen sorok írójához hasonlóan gondolkodva a hiányzó járási önkormányzatokat veti fel ilyen megoldási lehetőségként. De másutt ettől eltérő ötletek is megjelennek. Érdeemes ebből a szempontból a szöveget átfésülni.

A *Bevezető* kudarclistáján elhamarkodottnak tűnik a teljes értékelési rendszer és a pedagógus-életpályamodell felsorolása, hiszen ennek – nem érzelmi típusú – hatásairól nem rendelkezünk még tudással. Csak sejthető, hogy az „alsó tagozat értékelési rendszerének gyökeres megváltoztatása” az évezred első évtizedének kötelező szöveges értékelési rendszerére utal.

Ezzel a ponttal részben az előzőhöz hasonló kritikái megjegyzést tehetünk: a pedagógustársadalom (esetleg a szülők) részéről valóban egyértelműen negatív fogadtatás mindkét esetben – részben vagy

egészen – ütközik a neveléstudományi, esetleg nemzetközi tapasztalatokon alapuló állásponttal. A szöveges formatív értékelés esetén egyértelműen – de a keserves bevezetés, az elhibázott lépések és kiforratlanság után a pedagógus-életpályamodell jelenlegi formája is elnyerte a témaközi vezető kutatók jó részének elfogadását. Ezt a mélyben lappangó különbözőséget az egyeztetések problémájához érve kell majd alaposabban körüljárnunk.

Végül, a *Bevezetés* egy újabb, ezúttal az elmúlt hat év hibáira összpontosító hibajelzőt következik. Az alapvetően érvényes, némileg sommás vélemények az előző alapvetések után talán a legkevésbé konstruktívak. Néhány gyors ellenvetést is kívánnak. A *pedagógiai* autonómia szerencsére nem veszett el az elmúlt években. Az oktatás alulfinanszírozása nem friss – bár súlyosbodó és arcátlanul tagadott – prob-

az oktatás alulfinanszírozása nem friss – bár súlyosbodó és arcátlanul tagadott – probléma

léma. A szakképzés mély válsága egy másik mély válságot váltott fel (és súlyosbított, kétségtelenül). A szegregáció fokozódása már a szókapcsolat megfogalmazásából adódóan sem új jelenség. A minősítési-tanfelügyeleti-értékelési rendszer oktatás-fejlesztéshez való hozzájárulása valóban kétséges – amennyiben még nem rendelkezünk róla hitelt érdemlő információkkal. Az „értelmetlen központi programok busás finanszírozása” egyidős az Európai uniós társfinanszírozású projektek történetével, annyi különbséggel, hogy most legalább világos volt, minek a finanszírozására költött a kormány aránytalanul nagy összeget. A kompetencia alapú program-

csomagok „kidobása az ablakon” túlzó félreértés. Ezen programcsomagok és a 2002–2010 közötti kompetenciafejlesztési nyomás hatására az erre irányuló igény szerencsére természetes tulajdonsága

lett a taneszközöknek. A par excellence programcsomagokat 2010-ben már nemigen alkalmazták önállóan, a tankönyvek megkülönböztető jelzése („kompetencia alapú”) is inkább marketingelem volt, mint bármitől megkülönböztető tényleges információ. A tétel, mely szerint „fenn-tartunk egy, a világban már a 20. század utolsó harmadában is anakronisztikusnak tekintett iskolakultúrát a nyolc évfolyamos általános iskolával, a kirívó szelekcióval”, önmagában is zavarba ejtő: vajon mi ilyen „köztudottan” anakronisztikus éppen az iskolarendszer struktúrájában, s ha valami, miért éppen az általános iskola mint *olyan*?! (Az értetlenség hangsúlyai az iskolaszervezetről szóló 5. fejezet ismeretében is fennállnak.) Az pedig, hogy „mindennek eredményeként” ma már kimutathatóan csökken az iskolázottság Magyarországon, tehetségnevelésünk mélyrepülésben van, s

végül a 2015-ös PISA-eredmények – olyan csúsztatás, mely jobbára a mindenkori kormány kommunikációjára lenne inkább jellemző. A felsorolás összességében nehezen kérdőjelezhető meg, a fentieket is figyelembe véve azonban kevésbé erős és szükséges része az anyagnak, mint a korábbi listák és alapelvek.

A HÉT PROBLÉMATERÜLET

A számos elvi iránymutatást követően hét fejezetbe és világos gondolatmenet, szerkezet szerint alrendszerekbe rendezett, a kiemelt stratégiai problémákat elemző és megoldási javaslatokkal előálló főszöveg a bevezetők legdicsegetesebb vonásait viszi végig a kötetben. Józan, higgadt, alapos, szakmailag általában erősen megalapozott álláspontot foglal el, ugyanakkor nyitott és pozitív társadalmi kezdeményezésként szólal meg.

A társadalmi egyeztetésről szóló fejezet politikai szempontból kétségtelen tényeket fogalmaz meg. A kötet egyeztetési paradigmája a népfelség elvéből indul ki, azaz a nép és az annak (a miniszterek esetében a szó etimológiájával is alátámasztott) szolgálatot tevő politikai elit kettősségéből. (A „nép” homogenitására később reflektálunk.) A politikai hatalom ugyanakkor a kortárs demokráciákban szintén rendelkezhet az oktatáspolitikai diskurzuson belül önálló szempontrendszerrel. Ha ugyanis nem azon ritka tér-idő pillanatokban vizsgáljuk a kérdést, ahol-amikor a közpolitika valóban preferált területe az oktatás (mint a közeli múltban pl. Lengyelország vagy korábban Észtország esetében egy-egy korszakban, Finnország esetében már ala-

nyi jogon), akkor a – funkcionális és nem minőségi szempontból – professzionális oktatáspolitikai egy sajátos közpolitikai térben kell, hogy kialakítsa saját oktatáspolitikai stratégiáját. Elvileg megfontolandó és releváns szempontrendszerrel léphetne az oktatáspolitikai diskurzusba, ha az adott kormány például szociál- vagy gazdaságpolitikája olyan hiteles és szakmailag is megalapozott preferenciaterület lenne, amely mérlegelhető módon alakítaná az oktatáspolitikai irányokat is. Akár a szakképzés is lehetne egy kormány oktatáspolitikájának zászlóshajója, amennyiben reális gazdaságkép, ebből következően reális munkaerőpiac-kép, és ennek megfelelően kialakított reális és szakmailag megalapozott szakképzési stratégia állna mögötte. Kétségtelen, hogy Magyarországon jelenleg e feltételrendszer minden eleme kétségbevonható: az oktatáspolitikai nem rendelkezik olyan kiváltságos státusszal, hogy a professzionális politika teljesen alávethetné magát a tisztán szakmai diskurzusnak, s aztán ennek eredményeit érvé-

nyesíthetné a közpolitika többi elemével szemben. S nem rendelkezik olyan saját inerciarendszerrel sem, amelyben az oktatásnak világos és hiteles más preferenciákhoz kellene és lehetne illeszkednie, ami-

nek igényét a szakmai diskurzus (egyeztetési rendszer) figyelembe vehetné. Így nem meglepő, s érthető is, hogy a *Kockás könyv* teljesen eltekint annak lehetőségétől, hogy a politikai elit saját szakmai szempontokkal is rendelkezhet, de ideális rendszerben gondolkodva nem feledkezhetünk meg erről az aspektusról.

A jelen politikai-oktatáspolitikai status quóban, szervezeti szinten egyet kell értenünk azzal a vízióval, hogy a kétségességétől függetlenül is legitimitás nélküli „kerek-

józan, higgadt, alapos,
szakmailag általában erősen
megalapozott álláspontot
foglal el

asztal” helyett a lényegében megszüntetett Közoktatás-politikai Tanácsban keresendő a hasonló egyeztető fórum lehetősége.

Elméleti-szakmai szempontból ugyanakkor több olyan kérdést érint a fejezet, melyek a *Kockás könyv*ön és a pillanatnyi politikai situáción túl is kritikus – nemegyszer tabutémaként kezelt problémák.

Az egyik ilyen az 1.1.10-től használt kifejezés szerinti „közvélemény”. Ahogy korábban az oktató-nevelő intézmény

demokratizmusa és a nép-

felség elve okán érintettük, az oktatáspolitikában nem beszélhetünk „közvéleményről”. Szembe kell néznünk azzal a ténnyel, hogy a „magas szintű szak-

mai háttértudás” (1.3.3.), a széles pedagógus-közvélemény és a témában akarva-akaratlanul szinte teljes egészében érintett „társadalom” (szülők, gyermekek) véleménye a pedagóguspolitikáról, a tananyagról, az iskola feladatairól és más ügyekről, bizony nem egyszer szöges ellentétben áll egymással. S hogy kinek adjuk a „közvélemény” szavazatát, nem egyszerű kérdés. Már említettük az alsó tagozat szöveges értékelésének kísérletét. A „magas szintű szakmai háttértudás szerint” pozitív lépést a pedagógustársadalom és a befogadó közeg nagy része nem tudta feldolgozni. A jelenleg érvényben lévő tantervekre rábólintott az akadémiai szféra, de nem a „közvélemény” gyakorló része. A pedagógusok munkaidejének kérdésében az átlagos „társadalmi közvélemény”, félek, nem teljesen osztaná a pedagógusok álláspontját. S folytathatnánk a végtelenségig a példálózást.

A másik megosztó probléma, hogy maga a „magas szintű szakmai háttértudás” is és a pedagógustársadalom is erősen megosztott. Az előbbi az oktatáspolitikától

függetlenül legalább a neveléstudomány-tantárgyi diszciplináris tudományok törésvonal mentén. A *Kockás könyv* e fejezete több ponton említi, hogy az egyetemek, főiskolák, akadémiai szféra kimarad a döntések előkészítéséből. Pedig ezek a struktúrák – látszólag – azon kevés közszereplő közé tartoznak, akik igenis komoly befolyással vannak a magas politikára. Mivel azonban az említett intézményeknek általában nem a neveléstudományban érintett szegmensei rendelkeznek ezzel a

befolyással, akár odáig is merészkedhetnénk: bár ne lennének komoly befolyással! A jelenlegi tantervi szabályozás ultrakonzervatív hangvétele például jórészt az MTA – egyetemi, főiskolai módszer-

tanos szakmai közösségekre támaszkodó – lobbitevékenységének köszönhető. Ami pedig a pedagógustársadalmat illeti: maga a kötet is többször polemizál a képvisélet megoldatlanságán. Bár kötelező és illő tisztelettel szól a szakszervezetekről (-hez), reálisan veti fel a problémát, mely szerint a szakszervezetek, a több évtizedes hiánypótlásuk ellenére döntően munkavállalói szempontokat kell, hogy képviseljenek, míg a szakmai egyeztetésekre más megoldást kellene találni. Kétségtelen, hogy a Nemzeti Pedagógus Kar megvalósult formája éppen hiteltelenségénél fogva nem alkalmas erre a feladatra. Az orvosi, ügyvédi, építész és egyéb kamarák korporatív működése ugyan azt sugallja, hogy nem lehetetlen elképzelés az általános kamarai tagság összekötése a pedagógus munkakörrel, de a megvalósítás, a kommunikáció, a ritmus, mint oly sokszor, itt is több sebből vérzik, s lehet, el is vérzett. A *Kockás könyv* javaslata a közalkalmazotti tanácsokra épülő szubszidiáris szervezet újráépítésére mindenképp komolyan megfontolandó

javaslat. A pedagógusok összességének akár több szervezettel megoldott teljes és hiteles képviselete létfontosságú az érdemi egyeztetési mechanizmusok elindításához, s ennek a helyzetnek a megoldásától jelen pillanatban igen messze vagyunk.

Az autonómia problémáját tárgyaló fejezet több kritikus kérdéskört foglal össze ennek a fogalomnak az ernyője alatt. Nem egyértelmű, hogy a pedagógiai autonómia feltétlenül egyet jelentene az intézményi autonómiával, a fejezetben felállított helyzetelemzés, a problémák feltárása és a megoldások iránykijelölése ugyanakkor koherens, értelmes összefüggéseken alapuló, körültekintő és jól szerkesztett képet tár elénk.

A központilag előírt terhek növekedése, a fenntartói anomáliák, a helyi innovációk megfulladása és más, az autonómiával összefüggésben bemutatott problémák kétségtelenül a tantervi rendszer jelenlegi formájából, a tankönyvpiac teljes felülírásából, a helyi lehetőségek (és egyúttal felelősség) minimalizálásából és a szubszidiaritás szinte teljes hiányából fakadnak. Az is egyértelmű, hogy a rendszerváltozás éveiben felülírt állami feladatvállalás visszavezetése ugyan sok helyen vita tárgya lehet, ám a kutatás-fejlesztés területén a korábbi kizárólagos állami monopóliumokról nem „derült ki”, hogy hatékonyabbak lennének a versenyben fogant eredményeknél.

A számos releváns módon érintett, pontosan bemutatott pont közül fel kell hívnunk a figyelmet néhány, szakmailag kevésbé megalapozott állításra. 2.1.7.: a tankönyvi hibák az elmúlt három évben mitikussá nőttek. Ennek oka, hogy a közvélemény soha eddig nem tulajdonított ekkora jelentőséget ezeknek, minden félreítés a kormány legitimitását látszik megingatni. A helyzet jó indikátora, hogy az elmúlt

években feltárt hibák döntő többsége a korábban is forgalomban lévő, ma már kétségtelenül állami tulajdonba vett NTK és Apáczai Kiadó által fejlesztett tankönyvekben bukkant fel. 2.1.11.-2.1.12.: hogy a központosítás következményeként nem csökkent a szegregáció és romlottak egyes mérési eredmények, nem releváns megállapítás. Részben a központosítás eredményeként még egyik sem változhatott, részben a központosítás nyomán járó általános diletantizmus előbb hatott és hathat bármilyen oktatási folyamatra, mint maga a központosítás. 2.2.9.: A tankönyvekkel kapcsolatos állami kiadások összességükben nem

nőttek, tekintettel arra, hogy a bevétel is állami, annak ellenére sem, hogy az ingyenes tankönyvek bevezetése is tankönyvi ráfordításnak tekinthető.

2.2.21. A tankönyvfejlesztés piaci alapra történő visszahelyezése és a piaci elemek bevonása bármiféle fejlesztésbe, így a pedagógus-továbbképzésekbe, aligha vitatható igény. A nem állami tankönyvpiac azonban köztudottan súlyos anomáliákkal működött, a nem állami szervezésű pedagógus-továbbképzés pedig egyáltalán nem volt szakmailag elfogadható, áttekinthető és hitelesen működő rendszer. Visszarendezés helyett itt is új megoldás szükséges. 2.3.8.: Legális szervezetek és magánszemélyek kodifikált szabályoknak megfelelően ma is lehetnek fenntartók, más kérdés, ha ezekkel a szabályokkal nem értünk egyet. A pont önmagának is ellentmond, hiszen a „korlátozás nélkülség” nem enged meg kodifikált szabályokat.

Súlyos és a kötet általánosan igen magas szakmai színvonalát tekintve meglepő fordulat a Nemzeti alaptanterv minősítése. Kínos módon a jelenlegi oktatásirányítás saját tájékozatlanságára reflektál az anyag, mely a Nat-ban tananyag túltengést, magas

a tankönyvi hibák az elmúlt három évben mitikussá nőttek

óraszámokat keres. A Nat-ban ugyanis sem óraszámok nincsenek, sem túl részletező tananyag. Az Alaptanterv egyetlen tényleges kritikája a 6.1.10. pontban jelenik meg, mely emlékeztet a szakképzés kizárása után a „közműveltségi minimum” fogalmának tarthatatlanságára. A *Kockás könyv* minden egyéb, a központosított és túlterhelt tantervi szabályozást ostromozó ódiума joggal szálljon azonban a kerettantervi rendszerre!

A *Kockás könyv* indukálta teljes őszinteség és újrakezdés talaján állva végül e fejezet kapcsán is ki kell térnünk egy általános tabutémára, melyet elméleti szakemberek, külső szemlélők, pedagógusok egymás közt, kisebb csoportokban evidenciának tarthatnak, de nyilvánosan nem PC közlés: a tanároknak sajnos nem lesz attól autonómiájuk, hogy ezt biztosítják számukra. Autonómiát, vagyis önrendelkezést ugyanis adni nem lehet, csak elvenni. Nem kell vitát nyitni arról, hogy az elvétel nem szép. De vajon volna-e autonómiája akkor a magyar pedagógustársadalomnak, ha az arra való lehetőséget nem veszi el tőle senki? Vajon, ha kilépünk a – jelen kötet által is számos alkalommal megkülönböztetett – innovatív pedagógusi körből, a legelhivatottabb nevelői közösségekből, valóban akkora-e a vágy arra Magyarországon, hogy a saját fejlesztésű helyi tantervek határozzák meg a munkát? Költői a kérdés, átéltünk ilyen – hosszú ideig tartó – próbálkozást. Vagyis az, hogy *léteznek* kerettantervek, alighanem itt és most nehezen nélkülözhető elem. Hozzáteve: ezek közvetve, a tankönyvekbe és az érettségi követelményrendszerbe építve jelentenek nélkülözhetetlen „fogódzót” kollégáink nagy többségének. Szélesebb tankönyvpiacban gondolkodva és erős alapfokú oktatásra vágyva azonban (és

gondolkodjunk, vágyjunk így!) utóbbiak nem jelentenek megfelelő megoldást.

A harmadik fejezettől a kötet jobban körülhatárolható és megfogható témákat vesz górcső alá, ezzel párhuzamosan szerkesztése, szövegalkotása és gondolatmenete a korábbinál is egységesebbé válik, mintha szakmai alapossága, kiforrottsága is – főként a 4–7. fejezetekben – magasabb szintre lépne. A 3–6. fejezetek példás ob-

volna-e autonómiája akkor a magyar pedagógustársadalomnak, ha az arra való lehetőséget nem veszi el tőle senki

jektivitással, vitathatatlan tényekre és szakmai hozzáértésre alapozva elemeznek, és nem kevesebb szakmaisággal, átgondoltsággal és – akár a belső dilemmák feltárásai is megengedő – objektivitással keresnek megoldási

lehetőségeket. (A 3. fejezet előmeneteli rendszert érintő részét a 7. fejezettel együtt tárgyalom.) Ha a *Bevezető* fejezet alapvetéséről azt mondtuk, elemi konszenzusképzés eszköze lehet bármely szakmai diskurzushoz: azt követően bátran léphetünk tovább e négy fejezet kikezdzhetetlen logikájára és igazságára. E körön belül is külön említést érdemel ugyanakkor a 4. és 5. fejezet, melynek szakmai színvonala és nyelvi-gondolati megformáltsága oly magas szintű, ami – paradox módon – már némileg el is üt a könyv más részeitől. Egyebek mellett nehezen feltételezhető, hogy tagszervezetek sokaságának képviselői kalákában fogalmazták volna – ahogy az 5.4.5. pont mellékesen utal is arra, hogy a CKP-n belül is értelemszerű polémia veszi körül e kérdések itt meghatározóan karakteres feldolgozását. Ami az esélyegyenlőséget elemző részt illeti, egyenesen odáig fokozhatjuk az elismerést, hogy megállapítjuk: e témában hasonlóan átfogó, megalapozott, széles látókörű és hiteles összefoglalás talán még sosem született.

Csak kiragadott példaként említem a 4.2.8. pontot, ahol az addigra drámaian exponált tankötelezettségi korhatárral kapcsolatban az ítélkezéssel szembeni objektív bölcsességnek olyan példáját találjuk, mely az utóbbi évtized oktatáspolitikai diskurzusában legalábbis párját ritkítja. A 16–18 éves korhatár számháborúja helyett ugyanis nem használja ki az egyoldalúan felsorolható érvek elsőpró hangulatát, hanem belátja, hogy a kétségtelenül vitatható korhatár-szabályozás mögött az igazi megoldandó probléma az iskolák megtartó erejének hiánya.

Ugyanezek a szakmai szuperlatívuszok jellemezhetik az 5. fejezetet is, hiszen az iskolaszervezet esetleges problémáiról korábban inkább elszórt és jórészt elfogult ítéleteket, esetleg vitákat ismertünk. A fejezet által üdvösné tartott komprehenzív iskola képe természetesen továbbra sem vitathatatlan (maga a szöveg is említi releváns ellenérveket, mint pl. a személyiségfejlődési szakaszok figyelembevétele), ám indokoltsága megalapozott, és a kötet egész kontextusába illik, hiszen összekapcsolódik a hatékonyság és az esélyegyenlőség általánosabb problémakörével. Egyetlen kritikai észrevétel: az Előszóban lajstromozott problématerületekkel kapcsolatban, melyek a kötet szerkezetét meghatározták, nyilvánvalóan nem volt szükség tartalmi véleménynyilvánításra, csupán a kötet belső rendszeréhez való viszonyításra. Hogy a recenzens ugyanazt látja-e problémának a magyar oktatásügyben, mint a Civil Közoktatási Platform: a könyv értékének szempontjából tökéletesen irreleváns. Most mégis elkerülhetetlen egy megjegyzés: a társadalmi beágyazottság, az „autonómia” fogalmához kapcsolt problémák, a finanszírozás, az esélyegyenlőség, a szakképzés

és a pedagóguspolitika olyan, minden kétséget kizáróan akut problémái a magyar oktatásügynek, melyekhez képest az iskolaszervezet kérdésének ilyen mélységű és absztrakciós szintű körüljárása (kiemelése pl. az esélyegyenlőség problémaköréből) nem illik a kötetbe, megakasztja annak lendületét és megtöri megközelítési dimenzióját.

Külön kell szólni a 7. fejezetről, mely – minden említett erényével együtt is – ismét kilép a vitathatatlanság szférájából. A fejezet felütése, mely szerint az előmeneteli és értékelési-ellenőrzési rendszer abszolút nem elfogadott, figyelmeztet a szakszervezeti

megközelítés visszatérésére, egyúttal pedig az anyag újra megjelenő belső sokszínűségére is. Példának okáért a széles körű el nem fogadás érvére súlyos válasz a 7.4.2. javaslata a portfólió megtartá-

sára – köztudott, hogy az egész előmeneteli rendszer és csatolt részei népszerűtlenségének axisa (volt?) a portfólió-jelenség... Szögezzük le: az, hogy a rendszer nem hatékony, illetve hogy nem elfogadott, két, a jelen fejlődési szakaszban nem pregnánsan korreláló kérdés. Éppen a 7.1.3-tól kapjuk a felsorolást a bevezetés körüli anomáliákról, majd a 7.1.10-től azokat a területeket, amelyek irányába fejleszthető, fejlesztendő lett volna a struktúra: vagyis az, hogy az egész szisztéma *hatékony*-e, ebben a pillanatban éppúgy szakmai vitakérdés, mint az államosítás „*hatásai*”. Kétségtelen ugyanakkor, hogy mindkettő ezer sebből vérzik, s ha csak konfliktusosan működtethető, nem szolgálja az oktatásügy békés fejlődését. A rendszert elméleti szinten vitató pontok (7.1.6-tól) az előző fejezetek objektivitásától jócskán elszakadva nem vesznek tudomást arról, hogy az előmeneteli rendszer – sajnálatos módon a be-

ha csak konfliktusosan
működtethető, nem
szolgálja az oktatásügy
békés fejlődését

vezetéssel párhuzamos, vagyis késedelmes – fejlesztése mögött igen komoly és széles körű szakmai háttérmunka áll. Ennek figyelmen kívül hagyása leglátványosabban a 7.2.5. pontban⁶ érhető tetten, amikor a

szöveg a mester- és kutatópedagógus kategóriát, a téves közgondolkodásnak megfelelően „cím”-ként értékeli, miközben a mester- és kutatópedagógus szerepe, szakmai elvárásai, minősítési mechanizmusa a lényegében a 2010-es

kormányváltás előtt született Nemzeti Oktatási Innovációs Stratégiát megalkotó vezető kutatók szerint is világszínvonalú oktatásfejlesztő struktúra – még a jogszabályban bevezetett, száznál is több kicsontot tartalmazó formában is. A rendszer vitatott elemei között szerepelnek olyanok, melyek a bevezetésekor is vitatottak voltak (nem kormánypárt-ellenzék törésvonal mentén), pl. az intézményvezetők szerepének kezelése. Vannak olyanok, melyek frissebbek, és ezért kétségtelenül korszerűbbek az egész rendszernél. Például a döntően szervezeti szintű megközelítés igénye a bevezetésekor még nem volt meghatározó álláspont.

A *Kockás könyv*ben összefoglalt rendszerhibák és elvi problémák óriási segítséget nyújthatnak a pedagógusminősítési és -értékelési rendszer újragondolásához. Az, hogy lehetne jobb, nem feltétlenül jelenti azt, hogy baj, ha van. A visszatérés a 2013 előtti állapotokhoz lehet, hogy indulati szinten pillanatnyi megnyugvást eredményezne, de a 3.4.7-ben megfogalmazott, a végzettség és a pályán eltöltött évek száma szerinti, további végzettségekkel mechanikusan emelkedő bér rend-

sze a pedagógus-életpálya nem szívet melengető harcmezejéről visszatekintve is vérfagyasztóan minőségellenes és igazságtalan világ. S hogy egy – ki tudja, mi alapján felosztott – költségvetési keret

alapvetően kell figyelemmel lennie a pedagógusok rövid-, közép- és hosszú távú állapotára, érdekeire és együttműködésére

intézményvezetői odaítélése és helyi döntési és értékrendszer kialakítása ma Magyarországon mennyire szolgálná az esélyegyenlőséget és az általános minőségjavítást – erről szívesen megkérdezném a *nem létező* Peda-

gógus Kar véleményét. Annyi bizonyos, s ezzel alapvető egyetértésünknek adhatunk hangot: *bármilyen* történik, annak a történetnek alapvetően kell figyelemmel lennie a pedagógusok rövid-, közép- és hosszú távú állapotára, érdekeire és együttműködésére.

VAN KIÚT

Van kiút. A kötetet záró táblázat értékelése megjelenhetett volna írásunk elején is, hiszen az összegzések, alapvetések népes sorát gazdagítja a kötetben belül. Formája és szerepe mindenképp átgondolandó ebben az összefüggésben is. Érzékenyebb értékelésre ad azonban lehetőséget, ha saját helyén szemléljük. A könyv zárófejezetének végére ugyanis a megalapozott értékítélet és szakmai stratégiaalkotás olyan igényessége lesz úrrá az olvasón is, amelyben sokkszerűen éri az inkább politikai pamflet műfajába hajló – egy nemkívánatos oktatáspolitikát kisszerűen karikírozó,⁷ míg egy kívánatosat megalapozás és magyarázat nélkül, félreérthető címszavakba sűrítő – röpirat, ami

⁶ A hivatkozott pont a *Kockás könyv* internetről letölthető változatában valóban 7.2.5 szám alatt olvasható, azonban a 7.2.6 után található meg, a száma helyesen 7.2.7 (a szerk.)

⁷ Vö. például a bevezető mondattal: „Az oktatásban a politikusok szakmai elképzeléseit kell érvényesíteni.”

különösen a táblázat vélhető és várható ön-
álló életre kelése fényében hat ijesztően.

(Különösen a diszkriminációmentes

oktatásról és a szelekció

nélküliségről írottak, de a

10 évfolyamos

komprehenzív iskolamodell

is feltételezi a fejezetnyi, de

legalábbis bővebb értelme-

zést.) A kötetről a legna-

gyobb elismerés hangján állítható: épp az

ilyen minőségű szövegek *helyett* íródott.

Rövid, programszerű összefoglalásokban

pedig – láttuk – nem szűkölködik...

A Civil Közoktatási Platform *Kockás*

könyve a maga igen apró egyenetlensége-

ivel, továbbgondolásra érdemes elemeivel
együtt is a 2010-es évek legfontosabb

oktatáspolitikai dokumentuma. Helyzet-

elemzésének árnyaltsága

és szakmaisága, megkö-

zelítésének az aktuálpo-

litikán, s főként pártpo-

litikán felülemelkedő, a

létező rendszerre mégis

elegánsan reflektáló szem-

lélete teszi azzá. Érintettként gondolom

így, hiszen a pedagógusképzés szemüvegén

át olvasom a kötetet, melyet maga a szöveg

is több ponton az oktatásügy fejlesztésének

egyetlen tényleges potenciáljaként kezel.

Kötelező olvasmány.

ERŐSS GÁBOR*

Ki tud többet az iskolákról?

BEVEZETÉS – AZ OKTATÁS- SZOCIOLÓGIA KETTŐS KRITIKAI HAGYOMÁNYA

Michel Foucault társadalomfilozófiája és *Pierre Bourdieu* szociológiája kijelölték azt a keretet, amelyben az iskoláról mint a „felügyelet és büntetés”, illetve az osztályhabitus és a kulturális tőke egyenlőtlenségeiből fakadó elnyomás intézményéről beszélünk. Olyannyira, hogy ennek az elnyomásnak a „leleplezésében” és delegitimálásában látta *Bourdieu* a szociológia elsődleges, egyszerre tudományos és politikai feladatát. A hazai oktatásszociológia ehhez a nemzetközi hagyományhoz kapcsolódott mindig is, de

oly módon, hogy az iskolai szegregációban jelölte ki azt a kritikus pontot, amelyből kiindulva a magát mindenkor és mindenhol meritokratikusnak feltüntető rendszer legitimitását aláássák a tények: az iskolai és állampolgári közösségből kivetett, kirekesztett roma és nem roma diákok tömegeit sújtó igazságtalanság. A magyar oktatásszociológia e kettős értelemben kritikai. (S ez az attitűd jobbára azokra is igaz, akik nem-szociológusként váltak oktatáskutatóvá.) E rendkívül markáns, kettős kritikai hagyomány ambiciózus, nagyívű, magas színvonalú – ám kései – összegzése a *Nabalka István* égisze alatt létrejött kollektív mű, a *Kockás könyv*.

* A szerző az MTA Társadalomkutató Központ Szociológiai Intézetének kutatója.

A *Kockás könyvet a Civil Közoktatási Platform* (CKP) stratégia munkacsoportja dolgozta ki, és a CKP december 2-i plenáris gyűlése egyhangú szavazással elfogadta. Így harangozta be honlapján az elmúlt évek egyik legjelentősebb hazai társadalmi mozgalmát – a *Tanítanék* – annak az oktatáspolitikai programnak a megjelenését, amely alapjaiban hivatott megkérdőjelezni az elmúlt években kialakult *köznevelési* rendszert; s nemcsak megkérdőjelezni, hanem alternatívát is kínálni, 81 sűrűn írott oldalon. Ezt a misszióját a *Kockás könyv* magas színvonalon teljesíti, ugyanakkor megannyi kérdést nyitva hagy.

Recenziómban a *Kockás könyv* [a továbbiakban: KK]

hét plusz egy nagy fejezete¹ közül az *Alapvetésre*, és további kettőre koncentrálok. Az egyik, amit a KK maga a legfontosabbnak mond, az érintettekkel folytatott párbeszéd kérdése („1.

oktatási ügyek társadalmi egyeztetése”); a másik, amin hazánk társadalmi kohéziója, végső soron: jövője áll vagy bukik: az esélyegyenlőség kérdése („4. esélyegyenlőség, szelekció, szegregáció”). A többi fejezetből egy-egy érdekes vagy problémás részt tudok csak kiemelni, a terjedelmi korlátokból fakadóan.

A KK azzal indít, hogy beemeli a CKP értékeit és alapelveit a szövegbe, ezzel explicitté téve azokat. Ilyen értelemben nem kívánja az „értéksemlegesség” hamis látszatát keltetni. Eszerint: „A CKP alapértékei: 1. személyközpontúság, 2. esélyegyenlőség, 3. kompetenciafejlesztés, 4. demokratikus

működés, 5. autonómia és elszámoltathatóság, 6. átláthatóság és szákcumentesség. A CKP alapelvei: 1. társadalmisított oktatáspolitikai, 2. alanyi jogú részvétel a közfeladat-ellátásban, 3. diszkriminációmentesség, 4. esély- és feltételteremtés, 5. kor- és időszerűség, 6. folyamatos megújulás, 7. szubszidiaritás 8. hatékonyság és eredményesség” (2. o.).

A kormányzati oktatáspolitikával való szembenállásuk tehát az értékválasztások különbségéből fakad. Amit fent a kritikai oktatásszociológia kettős hagyományaként írtam le, az az iskola mint intézmény egyik lehetséges értelmezésmódja csupán.

a kormányzati oktatáspolitikával való szembenállásuk tehát az értékválasztások különbségéből fakad

Ennek versenytársa az a strukturalista-funkcionalista megközelítés, amely az oktatási rendszert a modern társadalom egyik alrendszerének tekint, s feladatát abban látja, hogy kinek-kinek – tehetségéhez mérten – kijelölje

a helyét a társadalmi munkamegosztás rendszerében.² Ha ehhez valamit hozzátesz, akkor az az, hogy az iskola nemcsak oktat, hanem hazájukhoz hű honfiukat és honleányokat is hivatott nevelni: egy egységes nemzetállam állampolgárait, akik – ahogyan arra *Váradi Balázs* a kötet bemutatója alkalmából rendezett beszélgetésen³ félig ironikusan utalt –, adott esetben fegyvert fognak a hazáért, s nem dezertálnak az első adandó alkalommal. Márpedig a CKP és a KK, mint láttuk, egészen más értékalapokra építkeznek. A KK ambíciója az, hogy értékválasztásának helyességét is bizonyítsa; nem elégszik meg

¹ „1. oktatási ügyek társadalmi egyeztetése, 2. intézményi és pedagógusi autonómia, 3. oktatási ráfordítások, 4. esélyegyenlőség, szelekció, szegregáció, 5. iskolaszervezet, 6. szakképzés, 7. intézmények és pedagógusok értékelése.”

² Van, ahol ezt a KK is értéksemlegesen, mint egyik lehetséges álláspontot mutatja be: „Az egyik nézet szerint a gyerekeknek, fiataloknak minél korábban el kellene kezdeniük a szakmára való felkészülést, méghozzá szakoktatás keretében.” (51. o.)

³ 2016. december 19., Mozsár Kávéház

azzal, hogy a konzervatív, az ún. „munkaalapú társadalom” szolgálatába állított, meritokratikus és fegyvelmező rendszerrel a maga autonómián és esélyegyenlőségen alapuló rendszerét állítja szembe, hanem tényekkel igyekszik igazolni,⁴ hogy ma az iskolarendszer nemcsak igazságtalan, hanem alacsony hatékonyságú is.

Ugyanakkor nem érthetjük meg a magyar „köznevelés” rendszerét, ha azt nem látjuk be, hogy a jelenlegi kormánynak nemcsak az oktatáspolitikája, hanem az értékei és ebből levezetett céljai is mások, mint a CKP-nak. Bár a köznevelési törvény viszonylag árnyaltan fogalmazott, egyértelműen deklarálta, hogy a nemzetállami iskola paradigmájának keretei között mozog: „A nemzet felemelkedésének zálogaként a magyar oktatásügy nemes hagyományait a jelen kor elvárásaival és a jövő lehetőségeivel ötvözve, a felnövekvő nemzedékek hazafias nevelése és minőségi oktatása érdekében [...] az Országgyűlés a következő törvényt alkotja...”⁵

A kötet voltaképpeni tétje tehát, hogy az alapos elemzés, a bemutatott tények bizonyítják-e, hogy a Kormány a saját értékvalasztásának sem felel meg. Ha ez így volna, vagyis ha az oktatásügy jelenleg nem szolgálja „a nemzet felemelkedését”, akkor innen már csak egy lépés a KK-ban bemutatott radikális gyógymód alkalmazása. Ezért is van kiemelt jelentősége a *tehetséggel* kapcsolatos empirikus meg-

figyeléseknek és annak, ahogyan a KK a tehetség fogalmát újradefiniálja, mint arról az „esélyegyenlőség” fejezetben szó esik.

A közoktatás (és benne a szakképzés) vélt vagy valós rövidtávú munkaerő-piaci „igényekhez” igazítása kapcsán a KK határozott, világos, és a mostani rendszerrel szögesen ellentétes elvi álláspontra helyezkedik: a szakképzés gazdaság igényeire való reflektálásának „nem a képzési ke-

retszámok merev meghatározásában kellene megnyilvánulnia, hanem abban, hogy a képzés a gazdaság igényeinek megfelelő kompetenciafejlesztésre válik képessé.” Ez totális fordulat a mostani, Iparkamara-diktálta megközelítéshez képest,

ugyanis a KK szerint „A munkaerőpiac aktuális igényeinek kielégítése döntően a felnőttképzés feladata” (67. o.), nem a szakképzés, nem a közoktatásé. Más szóval: a szakképzés a közoktatás része kell, hogy maradjon, illetve vissza kell oda térnie – ezt követeli a Civil Közoktatási Platform.

ALAPVETÉS: A ZSUGORÍTOTT ISKOLARENDSZER

A könyv⁶ még a *Bevezetés* előtt egy *Alapvetés* címet viselő „nulladik” fejezettel kezdődik. Ebben azt a valóban alapvető fontosságú állítást teszi, hogy

⁴ A tényeken alapuló oktatáspolitikai iránti igény a hazai közoktatáspolitikai diskurzusnak is bevett részévé vált a 2010 előtti időszakban (Halász, 2009; Berényi, Erőss és Neumann, 2013).

⁵ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, preambulum

⁶ A *Kockás Könyv* szöveg nem klasszikus szakszöveg, de nem is klasszikus manifestó, leginkább a közpolitika-orientált tudományos műfajok valamelyik altípusába sorolható: *policy paper*, *position paper* vagy *jelentés*.

2. Magyarországnak elemi érdeke a közép- és felsőszintű oktatási expanzió, a felfelé nyitott oktatási rendszer bővítése. Ma Magyarországon nemzetközi összehasonlításban kevés a diplomás, felsőfokú végzettségű munkavállaló; ezt a hiányt csak a magasabb iskolai végzettségűek körének minél jelentősebb arányú bővítésével lehet pótolni.

(4. o.)

Bár a szerzők a szövegtörzset szem-pontjából kiemelt helyen írják ezt, nem teszik explicitté az állítás szakmai jelentőségét. Az oktatás expanziójának a 2010-ben kezdődött időszakban tapasztalt fékezését, leállítását a korábbi oktatáskutatók értelemszerűen nem tárhatták fel: így az oktatáskutatás, oktatásgazdaságtan új tárgyról beszélhetünk (lásd pl. *Berlinger és Megyeri*, 2015). Szociológiai szempontból épp ezen keresztül lehet megragadni, túl a decentralizált/központosított oktatásügy kérdésén, a 2010 előtti és az azutáni oktatási rendszer közötti paradigmatis különbséget. Hiszen szó sincs arról, hogy ne jellemezte volna rendszerszintű, drámai esélyegyenlőtlenség a magyar közoktatást már 2010 előtt is; ezt számos oktatáskutató leírta (*Berényi, Berkovits és Eröss*, 2008; *Eröss és Kende*, 2008; *Havas*, 2008; *Kertesi és Kézdi*, 2009). Ami ennek ellenére is „elviselhetővé” tette a rendszert, az az, hogy a strukturális mobilitás nőtt: az érettségit adó középiskolai és felsőoktatási képzések keretszámai évfolyamról évfolyamra, kohorszról kohorszra egyre bővültek, s így olyanok is érettségihez, illetve diplomához juthattak, akiknek a szülei nem; mindezt úgy, hogy a korai szelekción alapuló rendszer alapvető igazságtalansága, a társadal-

mi egyenlőtlenségek újratermelése töretlen volt.

Ehhez a kettősséghez képest jelent valóban alapvetően új helyzetet a tan-kötelezettség korhatárának 16 évre való leszállításával, a gimnáziumi keretszámok csökkentésével és az egyetemi tandíj kiterjesztésével jellemezhető 2010 utáni oktatáspolitikai; egyszóval az expanziót, a mennyiségi növekedést, a „felfelé nyitott oktatási rendszert” (4. o.) felváltó zsugorodás, zsugorítás: az oktatás szűkítése. Ezt, a szakmai kvázi-konszenzusból fakadó állítását ugyanakkor a KK nem az expanzió létező – bár a közoktatás-kutatásban marginális, inkább csak a felsőoktatás-kutatásban megjelenő (pl. *Polónyi és Tímár*, 2004) – szakmai kritikáját cáfolva határozza meg, hanem evidenciaként. Igaz, az oktatási kormányzat sem támaszkodott a „kiszorítási hatást” leíró *Polónyi-Tímár* munkára, amikor különböző, az oktatáshoz mint közszolgáltatáshoz való hozzáférést szűkítő döntéseket hozott, pedig akár meg is tehette volna.

Ezzel összefüggésben: ami jellemző a KK nagy részére, azt itt is megtaláljuk: noha részletes, szakmai alapokon álló és tényekkel, bizonyítékokkal, adatokkal *igazolható* állításokat tesz, ezeket az állításokat gyakran *mégsem igazolja* (fontos kivétel ez alól az a viszonylag nagyszámú grafikon, amelyet a KK tartalmaz). Több, a kötet szempontjából perdöntő állításnál hiányzik a hivatkozás; ilyen a szakmai körökben közismert kutatás,⁷ amely cáfolja „A magyar közvéleményben, az iskoláskorú gyermekeket nevelők, sőt, még a pedagógusok körében is rendkívül elterjedt [...] álláspont[ot], hogy heterogén összetételű osztályokban nem lehet mindenkit ered-

⁷ *Kézdi Gábor és Surányi Éva* (2008): Egy integrációs program hatása a tanulók fejlődésére. In: *Educatio* 17. 4. sz. 467–479.

ményesen tanítani.” A KK ezt vélelmezhetően köztudottnak veszi, illetve nem kívánja hivatkozásokkal nehezéssé tenni a szöveget. A szerzők *Nahalka István* vezette csoportja olyan, az oktatáskutatói szakmán belül konszenzust élvező állításokat fogalmaz meg, amelyeket ők vagy mások, máshol már igazoltak, és okkal tételezhetnek bizonyítottnak. Mégis, bár érthető, ugyanakkor meglepő ez az eljárás, hiszen a *Tanítanék mozgalom*, és maga a KK is kikel a tényeket, bizonyítékokat, szakmai megfontolásokat negligáló oktatáspolitiká ellen, pl. itt: „Nagy a valószínűsége annak, hogy az oktatás kérdéseivel kapcsolatos döntések nagy többsége esetén nem születik érdemi hatástanulmány” (11. o.), vagy itt: „Az [oktatásfinanszírozás esetében az] egyik olyan problémáról van szó, amelyben csakis a széles körű szakmai, tudományos tájékozódás, elemzés alapján kialakítható, megfontolt javaslatok feletti szakmai, társadalmi vita hozhat eredményt.” (30–31.) E tekintetben tehát, bár érthető műfaji okokból, de a KK nem következetes.

A *hozzáférés* témájához kapcsolódik, ám egy későbbi fejezetben szerepel a következő „teendő”: „Érvényt kell szerezni azoknak a jogszabályokban is rögzített elveknek, amelyek az oktatás bizonyos formáinak térítésmentességéről, ingyenességéről szólnak (elsősorban az alap- és középfokú oktatás, az első szakma elsajátítása).” Ez különböző létező és valóban káros, a közoktatás ingyenességét és a közoktatáshoz való egyetemes hozzáférés elvét sértő gyakorlatokra utal (pl. osztálypénz szedése, iskolakezdés költségei stb.) (30. o.), bár a KK nem nevezi meg konkrétan ezeket.

Szintén ide kapcsolódik az a konkrét, az érettségi rendszerével kapcsolatos prob-

léma, amit a szakképzés fejezetben fejt ki a KK: „Az érettségi ma már Magyarországon nem egységes, valójában kétféle érettségi van: gimnáziumi és szakközépiskolai [...]. Kimutatható, hogy ezzel az oktatásirányítás szerzett jogokat vett el [...], szűkítette a szakközépiskolai tanulók felsőoktatásban való továbbtanulásának lehetőségeit, hátrányos helyzetet teremtve számukra a gimnazistákkal szemben” (63. o.). A 16 évre leszállított tankötelezettségi korhatár is elsősorban a hozzáférés szempontjából fejt ki káros hatását:

E negatívumok mindenekelőtt a szakképző iskolákban, és ezen belül is elsősorban a szakiskolákban jelentkeztek. Az intézkedés megkönnyítette a 16. évüket már betöltött, nagyon alacsony tanulási motivációval rendelkező tanulóknak, hogy elhagyják az iskolarendszert, megkönnyítette az iskolák számára, hogy megszabaduljanak a 16. életévüket már betöltött „problémás” tanulóik egy részétől, illetve [...] az intézkedés eredményeként a középfokon iskolát változtatni szándékozó, vagy kényszerülő fiatalok számára nem biztosított a 18 éves korig való részvétel a közoktatásban. (66. o.)

ne lehessen arra a népszerű tévhitre alapozni a képzettség nélkül szélnek eresztett diákok politikáját, hogy „nekik is így a jobb”

A szöveg ugyanakkor nem emeli ki, hogy ez világviszonylatban is egyedülálló döntés, bár felvázolja, milyen specifikus intézkedésekkel lehetne a pedagógusok részéről is megfogalma-

zott problémát (a szakképzésbe járók egy részének nehéz taníthatóságát) orvosolni, hogy a „spontán” lemorzsolódás mértéke és támogatottsága csökkenjen, és ne lehessen arra a népszerű tévhitre alapozni a képzettség nélkül szélnek eresztett diákok politikáját, hogy „nekik is így a jobb”. A KK

természetesen itt is támaszkodhat, és részben támaszkodik is az ezzel kapcsolatosan felhalmozott tudásra (pl. Liskó, 2008).

ÁLLJATOK VELÜNK SZÓBA!

„A fejezetek közül az első kiemelkedik a többi közül. Ebben az oktatáspolitikai döntések társadalmi egyeztetési folyamatainak helyzetéről, problémáiról és reformjáról szólnak” (9. o.). Az, hogy a társadalmi egyeztetés kérdése ennyire hangsúlyos a könyvben, két okkal is magyarázható. Az egyik az, hogy a KK egy társadalmi mozgalom, a *Tanítanék* manifesztója; nem is tehet mást, mint hogy – gyökereihez híven – az oktatáspolitikai társadalmasítását, demokratizálását hirdeti. De fakad a szakmának abból a kollektív csálódottságából is, hogy mintha nemcsak a független oktatáskutatókat, hanem a tényeket, az oktatáskutatás adatait is negligálná a kormány; ezeknek az adatoknak a visszaemlése a döntés-előkészítésbe leginkább a mozgalom, a szülők, az ilyen-olyan rendű és rangú *stakeholderek* egyeztetésbe való bevonásán keresztül látszik megvalósíthatóknak.

Ez a kiemelt szerep megfelel továbbá annak a hagyománynak, amely az érdekegyeztetést, társadalmi egyeztetést, szakmai egyeztetést eredendő jónak tartja. Ezzel az elvvel nehéz vitatkozni, de a KK-ben e tárgyban megfogalmazottakkal mégis érdemes. Az 1.3.6. pont részleges kivételével (6. o.) a dokumentum nem reflektál arra az alapvető szociológiai tényre, hogy az érdekegyeztetésben részt vevő személyek, csoportok és intézmények köre mindig is jellemzően azokból állt, és – ha csak nem figyelünk erre külön –, mindig is

azokból fog állni, akik a középosztályhoz (érintett szülők), az értelmiséghez (érintett szakmai szervezetek) tartoznak. Ezt a demokratikus paradoxont – hogy ti. az egyeztetési folyamatok demokratizálása nem feltétlenül jár a rendszer veszteségeinek meghallgatásával –, a szöveg érdemben nem oldja fel. Bár kétségtelen tény, hogy ez a probléma, illetve ennek megoldatlansága túlmutat a KK-ön, és a bevonás, a bázisdemokrácia, a képessé tétel emancipatorikus politikájának szükségességére mutat rá.

A KK-et, ha érné politikai bírálat (s nem taktilikai hallgatás fogadná), akkor az valószínűleg épp azokra a restaurációs tö-

rekvésekre vonatkozna, amelyek a szövegből itt-ott kissejlenek: „Fájóan hiányzik a társadalmi egyeztetéseknek az a korábban jól működő fóruma, a *Közoktatás-politikai Tanács*, amely a döntések meghozatala során a főbb társadalmi szereplők (civil szakmai szervezetek, szakszervezetek, pedagógusok, szülők, diákok, önkormányzatok) képviselőit biztosította.” Feltételezhető, hogy a szakmai-társadalmi párbeszédnek, az oktatásról szóló köz- és közös beszédnek lehetnek olyan fórumai, amelyek nemcsak a most működő „diktátummal” (11. o.) létrejött fórumokat (mint a *Köznevelési Kerekasztal*), illetve a kötelező tagsággal, korporatív jelleggel, és az állam meghatározó szerepével jellemezhető szervezeteket (*Nemzeti Pedagógus Kar*, 11. o.), hanem a korábbi ismert szerveződések (*Országos Köznevelési Tanács*, *Közoktatás-politikai Tanács*) is maguk mögött hagynák. A párbeszéd új, 21. századi helyi és országos fórumait – amelyek tágítanák a résztvevők körét, biztosítanák az alacsonyabb társadalmi státuszú csoportok, szülők részvételét, támaszkodnának a mozgalmi döntéshozatal bázisdemokráciájának, az alapít-

a párbeszéd új, 21. századi helyi és országos fórumait ki kell gondolni

ványi iskolák diákönkormányzatiságának gyakorlataira, s a digitális platformok lehetőségeire egyaránt – *ki kell gondolni*. Már csak azért is, mert – ahogyan más területeken is –, a társadalmi-szakmai egyeztetés terén is igaz, hogy nemcsak a 2010 utáni, hanem a 2010 előtti oktatáspolitikákat is érdemes kritikusan szemlélni.⁸ *Bajomi Iván* írja például egy (igaz, a '90-es évek elejéről szóló, de a korszak egészét jellemző) tanulmányában a párbeszéd akkor létezett intézményeinek elemzése nyomán: „... a törvénykezési folyamatot irányító apparátusok a törvény-előkészítés szakaszában szuverén módon döntöttek el, hogy a viták során megfogalmazódott vélemények közül melyiket veszik figyelembe és melyiket hagyják figyelmen kívül” (*Bajomi, 2006, 215. o.*).

Ezek a kritikai felvetések ugyanakkor nem cáfolják a KK azon tételét, amely talán épp a szakképzés kapcsán vetődik fel, jó okkal, a legélesebben:

„Jelenleg a stratégiai döntésekben kiemelt szerepe van a *Magyar Kereskedelmi és Iparkamarának*, amit annak feladatköre, tagságának összetétele nem indokol. Nincsenek viszont

kellőképp bevonva az egyéb gazdasági szereplők: a szakmai és szakmafeletti érdekképviseleti szervezetek, a kutatóintézetek” (63. o.). Ezen a ponton érdemes volna kitérni az iskolaszékek működésére, illetve az iskolai demokrácia új intézményeinek megteremtésére; valamint – ha a

az iskolaszervezet keretül szolgál egy szélsőséges szelekcióhoz, növeli az esélyegyenlőtlenségeket

CKP ambíciója egy 21. századi iskola megteremtése, márpedig ez az ambíciója, akkor – a fenntartható, zöld iskolára. Az iskolai demokrácia jóval több holmi egyeztetési mechanizmusoknál, mint ahogy a fenntartható iskola is több, mint „ökoiskola”-címkék gyűjteménye. Erre valószínűleg terjedelmi okokból nem tér ki a KK, de ahhoz, hogy a CKP által kínált alternatíva megragadjon a szülők és a diákok fantáziáját, elnyerje tetszésüket, ezek kifejtésére is szükség lesz a későbbiekben.

TEHETSÉGEIT TÉKOZLÓ NEMZET, AVAGY A SZELEKCIÓ PROBLÉMÁJÁNAK ÚJRAFOGLALMAZÁSA⁹

A téma nem csupán a címe szerint is ennek szentelt 4. fejezetben, de az „iskolaszerke-

zetéről” szóló 5. fejezetben is igen hangsúlyos. Az 5. fejezet diagnózisa közvetlen ok-okozati kapcsolatba hozza a kettőt: „Az iskolaszervezet keretül szolgál egy szélsőséges szelekcióhoz, növeli az esélyegyen-

lőtlenségeket” (50. o.). Ugyanez – vagyis az esélyegyenlőség témájának hangsúlyos kezelése – jellemző természetesen és helyesen a szakképzési fejezetre is, hiszen a szakképzés az, ahol az amúgy is hátrányokkal indultak esélyei végképp „elvesznek”:

⁸ Ez a szemlélet egyébként nem hiányzik a KK-ból, például az iskolaszervezet kapcsán szembehelyezkedik a *Magyar Bálint* nevéhez fűződő egyik emblematis reformmal, a 6 éves alapképzési szakasz fokozatos bevezetésével: „miközben oktatáspolitikai érvelésekben rendszeres a gyerekek kognitív struktúráinak 12 éves korban bekövetkező állítólagos radikális és gyors megváltozására való hivatkozás, az 'életkori sajátosságok' kifejezés fokozatosan kikopik a szakmai nyelvből, kevesen vannak, akik ma még hisznek ilyenek létezésében.” (53. o.)

⁹ A KK 4. fejezetének teljes (és szokatlanul hosszú) címe három bevett, az iskolai egyenlőtlenségek és diszkrimináció szakirodalmi témaköreit lefedő kulcsfogalmat foglal magában: „Az esélyegyenlőtlenségeket, a szelekciót, a szegregációt a jelenleginél sokkal alacsonyabb szintre kell leszorítani a magyar oktatási rendszerben.”

Országos kompetenciamérés (OKM) adatokból kiderül, [...] hogy a vizsgált iskolai évfolyam kb. 12 %-a nem jutott el a 10. évfolyamig 2015-ig bezárólag, és gyakorlatilag lemorzsolódóként kell számba vennünk [...]. Ez azt prognosztizálja, hogy a korai iskolaelhagyók arányára vonatkozó hivatalos adatok 3-4 év múlva várhatóan túllépik, akár jelentős mértékben túlléphetik a 12%-ot. (59. o.)

„A központosítás – az azt indokoló egyik érveléssel ellentétesen – nem csökkenti az esélyegyenlőtlenségeket (részletesebben lásd a 4. fejezetet).” Ez az a kérdés, amin az múlik, hogy az iskola megfelel-e annak a funkciójának, amelyet a szociológusok – többé-kevésbé explicit értékvalasztaik alapján – a legfontosabbnak szoktak tartani; e funkció a társadalmi mobilitás elősegítése, a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésének megakadályozása.

A 2010 előtti helyzetről megfogalmaz a szöveg egy súlyos, és ebben az éles formában meglepő állítást:

Az oktatáspolitikai az esélyegyenlőtlenségek problémáját vagy figyelmen kívül hagyta, vagy elintézte néhány frázis pufogtatásával, esélyegyenlőtlenséget valójában nem csökkentő látszatintézkedésekkel (ez a jelenleg érvényesülő politika), illetve az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének politikáját azonosította a szegregáció elleni küzdelemmel, ami nem jelent a problémával való érdemi foglalkozást (az elsősorban 2002 és 2010 között érvényesülő szakpolitika). (43. o.)

Ebben a mondatban nem a mostani kormányok felelősségének firtatása a meglepő, hanem az előző, 2002–2010 közötti időszak felett mondott sommás ítélet. Ezt sokféleképpen lehetne cáfolni (az oktatási expanziót ösztönző lépések,

a készségfejlesztés-centrikus politikák és fejlesztési programok stb.), de megerősíteni is (az általánosan jellemző korai szelekció megszüntetése helyett valóban jobbára csak a szegregáció megszüntetését célzó programok születtek); egy biztos: itt különösen hiányzik az állítás megokolása.

Ebben a fejezetben számos diagram, grafikon formájában közöl a könyv adatokat, ám ezek többsége 2010 előtti. Ez adódik abból, hogy a KK megírása, ha csak kevés is, de megelőzte a 2015-ös PISA-vizsgálatok eredményének nyilvánosságra hozatalát, valamint abból, hogy a fejezet első fele meglepő módon összemossa a 2010 előtti és utáni helyzetet, így 2010 előtti adatokkal támaszt alá ma fokozottan érvényes állításokat; további ok az is, hogy deklaráltan jövőbeli kutatásokra bízna a felvázolt oktatáspolitikák ténylegességét: „Kutatások indítása szükséges a szelekcióval, illetve szegregációval kapcsolatos helyzet feltárására is. Néhány kutatási témajavaslat: [...]” (48. o.). Végül, részben magyarázatot adhat az a tény, hogy maga az oktatáskutatás mint olyan nehezedett meg a KLIK létrejöttével, az önkormányzatok iskolafenntartói szerepének megszűnésével (*Berényi és Erőss*, 2016).

Az SNI tanulók kapcsán írottakat saját kutatási eredményeim alapján (is) szeretném vitatni. Nem a KK állításait, amelyek ténytörzsek, hanem az ebből levont következtetéseket, illetve az elmaradt kérdésfelvetést. A KK ezt írja:

Nő a sajátos nevelési igényűvé (SNI) nyilvánított tanulók aránya, miközben a „valóságos arány” nagy valószínűséggel nem változik. A 2005 után megindult folyamat, amelyben remény volt az SNI tanulónak nyilvánítás alapvető szakmai és eljárásrendi átalakítására, hamar kifulladás, és paradox módon azóta szinte

folyamatosan nő az SNI tanulók aránya (ahogyan a beilleszkedési-, tanulási- és magatartási zavarokkal küzdő tanulók – BTMN – aránya is). Továbbra is igaz, hogy roma tanulókat igen nagy számban nyilvánítanak SNI tanulóvá, sok esetben nyilvánvalóan indokolatlanul. (38. o.)

Ez igaz! Azonban a valódi téttel bíró politikai kérdés nem ez. Hanem az, hogy mi történik ezekkel a diákokkal: integráltan oktatják-e őket, illetve megkapják-e a szükséges fejlesztést. A *Túl a szegregáción* című kötet *Különbőség és szórás. Kategorizációs és szelekciós finommechanizmusok az oktatásban: SNI-k, lóköttők és társaik* című tanulmányomban (Erőss, 2008b) bemutattam, hogy az SNI-vé nyilvánítás önmagában még – némi túlzással – nem jelent semmit. Nemcsak azért, mert az SNI „a” és az SNI „b” tanulók más-más elbánásban részesülnek,¹⁰ s nem is csak azért, mert az egyes „címkék” más-más társadalmi státuszú családok gyermekeit szokták „megtalálni”. Hanem azért is – és ez a 2010 előtti oktatáspolitikák, különösen az *Utolsó Padból Program* egyik maradandó eredménye – mert az SNI-vé nyilvánítás korábbi gyakorlata visszaszorult (Erőss, 2013). E gyakorlat lényege az volt, hogy pusztán szociális hátrányukból, avagy roma származásukból fakadóan hamis diagnózis alapján minősítenek fogyatékosná halmozottan hátrányos helyzetű/roma tanulókat és különítik el őket, vagyis szegregálják őket *egy életre* (Loss Sándor, 2000; Kende Anna és Neményi Mária, 2005; Kemény István, Jankó Béla és Lengyel Gabriella, 2004; Csépe Valéria, 2008). Ez a gyakorlat fokozatosan (bár kétségtelenül nem teljes mértékben) átadta a helyét az egyes diagnosztikai kategóriákat stratégiai

módon (ki)használó, a fogyatékosná nyilvánítást, a gyógypedagógiai intézménybe (vagy osztályba) való száműzést elutasító, az egyenlőtlenségeket és a szegregációt más, „finomabb”, kevésbé nyilvánvaló formában újratermelő gyakorlatoknak, amelyek ugyanakkor – kisebb mértékben – az adott SNI-diagnózisnak megfelelő „terápia” (azaz fejlesztés) alkalmazásával megeremtetették a hátrányos helyzetből, s a korábban már-már determinisztikus korai iskolaelhagyási, lemorzsolódási pályáról való kitorés lehetőségét (Erőss, 2013). Az empirikusan vizsgálандó kérdés tehát nemcsak az, hogy elkülönítik-e az SNI tanulókat, hanem emellett az is, hogy megkapják-e a megfelelő fejlesztést? És épp ez utóbbival van a legnagyobb baj.

Szintén fontos szakmai vitában jut – egyébként helyes – megállapításra a KK, ám anélkül, hogy ezt alátámasztaná:

Ugyanakkor a tapasztalatok és a vizsgálatok eredményei is azt mutatják, hogy nem a spontán szegregáció az általános iskolában a szelekció legfontosabb oka. Az iskolarendszerben nagyobb arányban fordul elő az a helyzet, hogy az osztályok összeállítása során alakul eltérően a szociális összetétel (43. o.).

Ezt megerősítik és alátámasztják saját kutatásaim (Erőss, 2008b); ugyanakkor ez a folyamat, vagyis az „iskolajelentések megalkotása” rendkívül komplex jelenség, amit csak egyfajta antropológiai *sűrű leírással* lehet feltárni, településről településre, iskoláról iskolára; a „csillogó szemű”, a „nagyfejű” és a „fogcsikorgató” kategóriája az általános iskolai felvételi folyamatában nyer értelmet, ahol az iskolahasználók közösen konstruálják meg és horgonyozzák le

¹⁰ A tanulmány elkészítése időszakában érvényes diagnosztikai kategóriák (a szerk.).

az adott helyzetben a „gyarmat”, a „határ”, a „távolság” stb. jelenségét és jelentését. Mindez alapvetően befolyásolja, hogy mi lehet egy jövőbeli, esélyegyenlőség-alapú oktatáspolitikai beavatkozási pontja: a szabad iskolaválasztás vagy az iskolák „szabad tanulóválogatási joga”. Ehhez képest meglepő, hogy a fejezetben javasolt megoldások három vezérmotívuma (a nyílt és látens diszkrimináció megszüntetése, a szegregáció *fokozatos* felszámolása, a komprehenzív iskolarendszer) közül csupán az egyik, és pedig a komprehenzív iskolarendszer az, amely az egyenlőtlenségeket a hátrányos helyzetű/roma tanulók szegregációjának, diszkriminációjának sokat tárgyalt problémáján túl lépve kezeli.

A KK egyik hangsúlyos állítása, hogy Magyarországon az iskolai esélyegyenlőtlenség növekszik az iskolában eltöltött évek alatt: „Az Országos kompetenciamérés (OKM) 2015. évi eredményei szerint a szociális helyzetet »mérő« családi háttér-index felső és alsó dekádjába tartozó tanulók tesztátlagai közötti különbség 6. osztályról 8. osztályra, és 8. osztályról 10. osztályra is jelentős mértékben nőtt” (33. o.). Csak hogy ez nem más, mint a korai szelekció tünete. Sokan leírták már (*Kertesi*, 2005; *Havas*, 2008 stb.), hogy a korai szelekció közvetett, mégis egyértelmű és súlyos következménye az iskolák közötti minőségbeli különbség: a „nehezebb gyerekanyaggal” jellemzően kevésbé jó pedagógusok (tisztet az elkötelezett kivételnek) és kevésbé jó infrastrukturális feltételek párosulnak. Így indul be az az ördögi kör, amit vagy a szabad iskolaválasztás megszüntetésével, vagy nagyon erőteljes pozitív diszkriminációval lehet csak ellensúlyozni. Előbbi házánkban összemzeti tabu, utóbbira 2010

a „nehezebb
gyerekanyaggal” jellemzően
kevesbé jó pedagógusok
(tisztet az elkötelezett
kivételnek) és kevésbé jó
infrastrukturális feltételek
párosulnak

előtt születtek erőltet kísérletek (hátrányos helyzetűeket tanítóknak adott bérpótlék stb.), amelyeket a Fidesz-KDNP kormány visszavont. Ugyanakkor a kötet korábbi fejezetében szerepel az a kíváncsi, hogy a normatív finanszírozás átalakítása során vegyék figyelembe, hogy mekkora „az SNI, BTMN, HH és HHH gyermekek száma és aránya az intézményben” (31. o.). Ez megalapozza egy területi és/vagy szociális

alapú pozitív diszkrimináció elvét, amely alapvető esélyegyenlőségi fordulatot, az integrációs-inkluzív politikákhoz való visszatérést jelentene (OOIH stb., 35–36. o.), illetve hasonló elveken, de jóval nagyobb ráfordítással egy olyan politika lehetőségét, amely nem csupán fékezi, de

meg is állítja a társadalmi egyenlőtlenségek iskolai újratermelésének ördögi körét.

A jelenlegi kormányzat által bevezetett mérés-értékelési paradigma radikális megváltoztatását javasolja a KK, és pedig épp az esélyegyenlőségi szempontoknak alárendelve azt:

A CKP javasolja egy kockázatalapú értékelési rendszer kialakítását. Ebben a rendszerben nem automatikus meghatározott időszakonként az intézmények külső értékelése. Erre akkor kerül csak sor, ha az intézmény tevékenységével kapcsolatban erős kockázatok merülnek fel [...] A színvonal monitoringja során figyelembe vehetők például a következő tényezők: az Országos kompetenciamérések (OKM) során elért eredmények, közöttük a pedagógiai hozzáadott érték kiemelt szerepével, [...] a szelekciót jellemző mutatók, az intézményben az esélyegyenlőtlenségeket jellemző mutatók (például az OKM teszt eredmények

variációjában a családihátér-index (CSHI) meghatározó szerepe), az intézményben végző diákok továbbtanulásával kapcsolatos adatok a szociális helyzet kontrollálásával. (76. o.)

Ez a javaslat, amely távoli rokonságban áll az ifj. George Bush által bevezetett *No child left behind* programmal – amely a tényeken, bizonyítékokon alapuló, és a folyton változó tényekhez alkalmazkodó közpolitika-alkotás mintapéldánya (Berényi, 2016) – itthon fontos szakmai innovációnak számít; bár természetesen nem előzmények nélküli (lásd pl.: Radó, 2007).

A KK kevésbé hangsúlyozott, mégis kiemelt jelentőségű állítása a tehetség fogalmához kapcsolódik, amely – a bevezetőben említettek, a NER iskolarendszerét támogató meritokratikus ideológia miatt – kulcsfogalom. Ha bizonyítást nyer, hogy a

tehetség kibontakoztatásának sem enged teret a mai magyar iskola, akkor a rendszer a saját maga állította mércének sem képes megfelelni, megbukott. Ezt az „elégtelent” a KK úgy írja be a NER „ellenőrzőjébe”, hogy a tehetséggondozás hagyományos fogalmát újradefiniálja. Hagyományosan tehetséggondozás címszó alatt a közép-osztálybeli gyerekekre való nagyobb odafigyelés gyakorlatát figyelhetjük meg, azt, hogy az ő oktatásukra több forrás jut (akár önkormányzati/ állami, akár egyházi iskolába járnak); mindezt kiegészíti egy olyan tehetség-felfogás, amely szerint a természeti jelenségek ösrejeével tör fel a tehetség – csak fel kell karolni. Ezzel szemben a KK azt mondja, hogy ha az

ha helytálló a KK diagnózisa, a köznevelés mai rendszere nem a „nemzet felemelkedésének”, hanem lesüllyedésének „záloga”

esélyegyenlőség sérül, márpedig súlyosan sérül, akkor a tehetségek is elkallódnak: az esélyegyenlőség és a tehetséggondozás eredményessége ok-okozati viszonyban áll egymással. Eszerint meritokratizmusról sem beszélhetünk a mai rendszerben: „Az esélyegyenlőtlenségek magas szintje megakadályozza a jó eredeti adottságokkal rendelkező, potenciálisan tehetségessé válni képes, szociálisan hátrányos helyzetű gyermekeket és fiatalokat abban, hogy kiemelkedjenek, tehetségüket kibontakoztassák” (34. o.).¹¹ Sőt, Nahalka István és szerzőtársai ehhez még azt is hozzáteszik, hogy a „jó tanulók” eredményei sem kimagaslóak:

„Magyarországon a legjobb tanulók tanulmányi teljesítménye (relatív, vagyis a hozzájuk hasonlókkal összehasonlítva az OECD országokban) rosszabb, mint általában a magyar tanulók eredményei.” (34. o.) vagyis az ő tehetségüket is eltékozolja

ma az iskola s a nemzet. Ez a rendszer önazonosságát is megkérdőjelezi, s egyúttal radikális leszámolás „az Arany János-féle őstehetségek utat törnek” és „a Nobel-díjasok országa” narratívával. Ha helytálló a KK diagnózisa, a köznevelés mai rendszere nem a „nemzet felemelkedésének”, hanem lesüllyedésének „záloga”.

KONKLÚZIÓ

Összegezve, a KK három legfőbb erőssége a következő. Egyrészt egyfajta összegzését, kompakt, de részletes és már-már teljes problémátérképét adja az elmúlt évtizedek

¹¹ A szakképzésben hasonló a helyzet: „Az ún. atipikus tehetségek képviselte rendkívül jelentős potenciál felismerésére sem képes a hazai szakképzés.” (67. o.)

oktatáskutatási eredményeinek; olyan, mintha az *Educatio*, az *Új Pedagógiai Szemle*, az *Iskolakultúra*, a *Jelentés a Közoktatásról* sok-sok évfolyamát és a *Zöld könyvet* egyetlen opus magnumba egyesítve olvasnánk.

A második, hogy rámutat arra a rendkívül szoros összefüggésre, amely az oktatáspolitikai társadalmazása és tényekkel való megalapozása között fennáll; arra, hogy az adatok termelése és interpretálása egyfelől, és az iskoláról való szakmai és társadalmi párbeszéd másfelől kölcsönösen feltételezik egymást – és együtt feltételezik a sikeres oktatáspolitikát. Bár nem vezet

végig ezt a gondolatot, de a szöveg egészéből fakad az a nemzetközi szakirodalomban bevett tudás-felfogás, amely felszámolja a szakértői és laikus tudás közötti hierarchiát, és olyan modellt vázol fel, amelyben a közpolitikák és a különböző tudásformák viszonya *szimbiotikus*, folytonos visszacsatolásokkal jellemezhető, s az egyes szereplők akár egyszerre is tölthetnek be stakeholderi, szakértői és döntéshozói szerepet (Berényi, Erőss és Neumann, 2013).

Végül, és mindenekelőtt: a hozzáférés és az esélyegyenlőség szempontja vezérfonalként húzódik végig a szövegben; s bármily töredezettnak is látszik a szöveg struktúrája (a pontokba és alpontokba szedett szöveg akadályozza a kifejtő érvelést és a logikai átkötést), bármennyire is mesterseges a fejezetek elhatárolása, végső soron a szöveg egészét egyetlen, a Civil Közoktatási Platform alapeszményéből fakadó vezérfunkció határozza meg: az esélyegyenlőség. Ennek fogalmát pedig, miközben hűséges a magyar oktatásszociológia elkötelezett antiszegregációs, deszegregációs hagyományához, a *tehetség* fogalmának segítségével

az adatok termelése és interpretálása egyfelől, és az iskoláról való szakmai és társadalmi párbeszéd másfelől kölcsönösen feltételezik egymást – és együtt feltételezik a sikeres oktatáspolitikát

oly módon definiálja újra, hogy az potenciálisan kibékíthetővé teszi a szakma esélyegyenlőség és autonómia központú szemléletét a Kormány *meritokratikus, polgári* értékrendjével és oktatási szakpolitikájával.

A hivatkozások részleges hiánya mellett a másik hiányérzetünk azoknak a ki nem fejtett alapkérdéseknek az elhanyagolásából fakad, amelyeket egyébként a KK valószínűleg tudatosan hagy nyitva; ilyen az egyházi iskolák szerepe, a szabad iskola-választás nehezen feloldható dilemmája, a közoktatási rendszeren kívülre (szakképzési centrumok, NGM, Iparkamara) száműzött szakképzés reintegrációjának problémája,

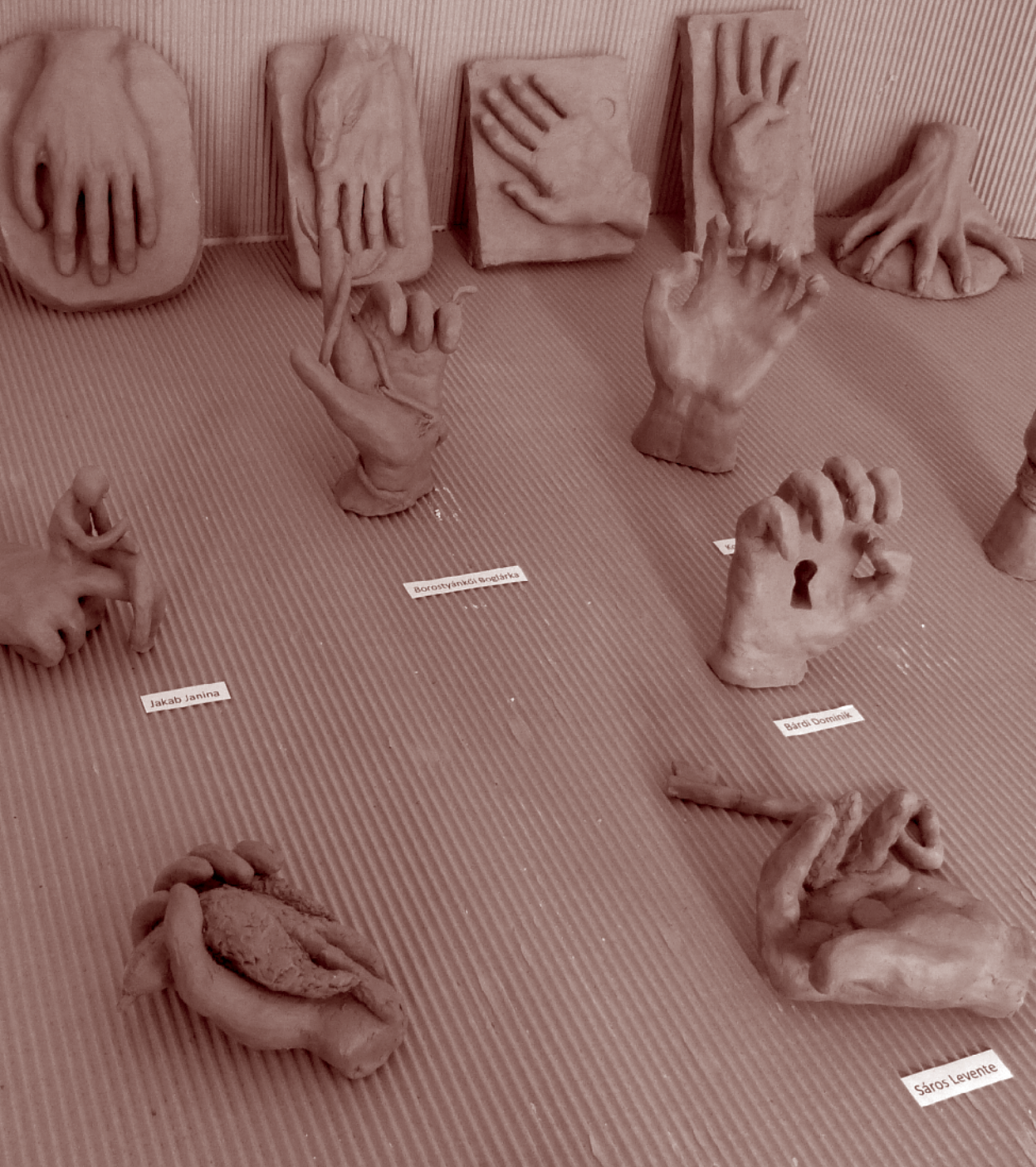
a szerkezetváltó gimnáziumok kérdése stb. Persze a nyitva hagyott kérdéseket lehet indokolni azzal, hogy amennyiben a CKP komolyan veszi küldetését, akkor a legvitatottabb kérdésekre valóban csupán később, egy valódi konzultáció, valódi párbeszéd folyamata során kristályosodnak ki a válaszok.

A KK hajlik arra, hogy zöldmezős beruhásként tekintsen a poszt-orbáni iskolarendszer felépítésére, ám – számolva a realitásokkal és mélyen beágyazódva a hazai oktatáskutatás hagyományaiba – végső soron mégis a progresszív restauráció paradox ígéretét hordozza: „A települési és más önkormányzatok, vagy iskolafenntartó társulások iskolaalapító és intézményfenntartó szerepének érvényesítésével az iskolákkal kapcsolatos fontos döntések olyanok kezében [legyenek], akik közvetlenül függnek választóiktól, akik egyben az iskolahasználók nagy csoportját (szülők) alkotják” (80. o.). De bármilyen szigorú ítéletet is mond a mai magyar iskoláról, levezetve, hogy az, ha minden így marad, egy egész nemzedék tehetségét és jövőjét tékozzal el – nyitva hagyja a párbeszéd lehetőségét a fennálló hatalommal.

IRODALOM

- Bajomi Iván (2006): *Konfliktusok és konszenzusképzés az oktatásban*. Új Mandátum, Budapest.
- Berényi Eszter (2016): *Az autonómiától a szelekcióig. Az iskolaválasztás jelentése a rendszerváltás utáni időszak magyar közoktatásában*. Gondolat, Budapest.
- Berényi Eszter és Erőss Gábor (2016): *Ki mit tud(hat meg)?: Kutatni a kutathatatlant a magyar iskolákban*. Konferenciaelőadás, kézirat, MSZT 2016, Oktatásszociológia szekció, Pécs.
- Berlinger Edina és Megyeri Krisztina (2015): Mélyszegénységből a felsőoktatásba. *Közgazdasági Szemle*, **62.** június. 674–699.
- Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Erőss Gábor (2008): *Iskolarend: Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Budapest.
- Berényi Eszter, Erőss Gábor és Neumann Eszter (2013, szerk.): *Tudás és politika. A közpolitika-alkotás gyakorlata*. LHarmattan, Budapest.
- Csépe Valéria (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek el-látásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv – A magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat–Miniszterelnöki Hivatal, Budapest. 139–165.
- Erőss Gábor és Kende Anna (szerk., 2008): *Túl a szegregáción: Kategóriák burjánzása a közoktatásban*. LHarmattan, Budapest.
- Erőss Gábor (2013): A sajátos nevelési igény normalizálása. Utolsó padból program és inklúzió. In: Berényi Eszter, Erőss Gábor és Neumann Eszter (szerk., 2013): *Tudás és politika. A közpolitika-alkotás gyakorlata*. LHarmattan, Budapest. 169–187.
- Erőss Gábor (2008): Különbség és szórás. Kategorizációs és szelekciós finommechanizmusok az oktatásban: SNI-k, lókörtők és társaik. In: Erőss Gábor és Kende Anna (szerk.): *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. LHarmattan, Budapest. 157–234.
- Erőss Gábor (2008b): A habitus színe és visszaja: az iskolajelentések megalkotásának antropológiája. In: Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Erőss Gábor: *Iskolarend: Kiváltság és Különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Budapest. 218–277.
- Halász Gábor (2009): Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés. In: Pusztai Gabriella és Rébay Magdolna (szerk., 2009.): *Kié az oktatáskutatás. Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Csokonai, Debrecen. 187–191.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv – A magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat–Miniszterelnöki Hivatal, Budapest. (121–138. o.)
- Kemény István, Jankó Béla és Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Gondolat, Budapest.
- Kende Anna és Neményi Mária (2005): A fogyatékosokhoz vezető út. In: Neményi és Szalai (szerk.): *Kisebbségek kisebbsége*. Új Mandátum, Budapest. 223–254.
- Kertesi Gábor (2005): *A társadalom peremén: romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Osiris, Budapest.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, **56.** november. 959–1000.
- Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv – A magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat–Miniszterelnöki Hivatal, Budapest. 95–119.
- Loss Sándor (2000): Út a kisegítő iskolába. In: Horváth Ágota, Landau Edit és Szalai Júlia (szerk.): *Cigánynak születni. Tanulmányok, dokumentumok*. Aktív Társadalom Alapítvány–Új Mandátum, Budapest. 365–403.
- Polónyi István és Timár János (2004): Munkaerőpiac és oktatáspolitikai Magyarországon a rendszerváltás után. Van-e élet a munkagazdaságtani főáramon kívül? *Közgazdasági Szemle* **51.** 11. sz., 1065–1072.
- Radó Péter (2007): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély* **17.** 4. sz., 24–36.

*Kisképző, tanév végi kiállítás, 2016. június
Szobrász szakosok munkái, 9. évfolyam*



Jakab Janina

Borostyánkői Angélnika

Bárdi Dominik

Sáros Levente



*Kisképző, tanév végi kiállítás, 2016. június
Fehér Lili, kerámia szak, 9. évfolyam*



*Kisképző, tanév végi kiállítás, 2016. június
Filkor Anett, kerámia szak, 9. évfolyam*



VINCZE BEATRIX

Osztrák pedagógiatörténet

Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich

KITEKINTÉS

Die Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum 21. Jahrhundert. (Pedagógia Ausztriában. A szak története az egyetemi képzésben a 18. századtól a 21. századig.) Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften 1-4. Band. Az Osztrák Tudományos Akadémia Könyvkiadója 1-4 kötet.

1. *Schulwesen, Universitäten und Pädagogik im Habsburger-Reich und in der Republik.*

Pädagogik an der Wiener Universität. 2000. ISBN 978-3-7001-2908-0

Oktatásügy, egyetemek és pedagógia a Habsburg-birodalomban és a köztársaságban. Pedagógia a Bécsi Egyetemen. (XXIV+1060 oldal)

2. *Pädagogik an den Universitäten Prag, Graz und Innsbruck.* 2003. ISBN 978-3-7001-3218-9

Pedagógia a prágai, a grazi és az innsbrucki egyetemeken. (1023 oldal)

3. *Pädagogik an den Universitäten Czernowitz, Salzburg und Linz.* 2008. ISBN 978-3-7001-4004-7

Pedagógia a csernowitz, a salzburgi és a linzi egyetemeken. (758 oldal)

4. *Pädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien und der Universität Klagenfurt. Abschließen der Überblick und Bilanz.* 2014. ISBN 3-7001-7587-6

Pedagógia a bécsi Gazdasági Egyetemen és a Klagenfurti Egyetemen. Összegzés és mérleg. (1072 oldal)

A SZERZŐRŐL

Páratlan vállalkozást vitt véghez Wolfgang Brezinka (szül. 1928, Berlin), német-osztrák neveléstudós, aki négykötetes életművében arra vállalkozott, hogy bemutassa a 18. és 21. század közötti időszakban a pedagógia oktatásának történetét az osztrák egyetemeken. A berlini konzervatív, katolikus család gyermekeként napvilágot látott Brezinka választott hazájának Ausztriát

tekinti (ma is Tirolban él), ami részben témaválasztásának helyét is indokolja. Életrajzi szempontból mindenképpen érdekes, hogy egy német fiatal, aki leginkább erdész szeretett volna lenni az osztrák Alpokban, a 2. világháború hatására hogyan kerül kapcsolatba a pedagógiával és Ausztriával. Az 1940–44 közötti időszakban, a bombatámadások miatt a 10 és 14 év közötti gyerekeket vidéki táborokba vitték (KLV),¹ ahol az ifjú Brezinka az evakuált gyermekek „segédtanára” lett. A szabadidős tevé-

¹ Die Lager der Erweiterten Kinderlandverschickung (KLV) – táborok gyermekek vidékre küldésére/vidéki elhelyezésére. Ld.: *Überlieferung und Kritik der Pädagogik...* Letöltés: <http://bbf.dipf.de/publikationen/ausstellungskataloge/pdf/ueberlieferungundkritik.pdf> (2016.12.10.)

kenységek megszervezése volt a feladata: sport, ének, játék, barkácsolás, ünneplés. 1943-ban, 15 évesen, felcserképzés keretén belül került Karintiába, legnehezebb feladatként pedig 1945-ben

27 „nehezen nevelhető gyermek” felügyeletét bízta rá. Az ausztriai táborvezetői tevékenység és nevelői munka tette lehetővé, hogy német állampolgárként leérettségizve visszatérhessen Ausztriába, és megkapja a tartózkodási engedélyt.

Az életrajzi adalékok mellett szakmai érvek is szóltak Ausztria, az osztrák neveléstudomány mellett. Az osztrák pedagógia rendszerező és átfogó kritikai elemzését – szerinte – a következő tényezők támogatják: 1. Ausztriában elsőként a világon, már 1805-ben sor került pedagógia tanszék felállítására. 2. A Habsburg birodalom oktatásügye központosítottágának köszönhetően jól dokumentált és áttekinthető, gazdag archívumot hagyott hátra. 3. A pedagógiával foglalkozó oktatók és kutatók létszáma belátható, így tanulmányozásuk során nem kell lemondani a részletelekről sem. 4. Németország és Ausztria között a pedagógiai gondolatok és a pedagógiával foglalkozók intenzív cseréje lehetővé teszi, hogy az osztrák pedagógiatörténet számos vonatkozása német területekre is reprezentatív módon érvényes legyen. A munka a neveléstörténetek számára mindenképpen alapműnek tekinthető.

A szerzőt motiválta műve megírásában, hogy a kilencvenes években egyre erősebben érezte a pedagógia meggyengülését, és a pszichológia által egyre inkább veszélyeztetve érezte annak pozícióját. Brezinka szerint a pedagógia a „tudományosodás” útjára lépett, és a 20. században politikai és gazdasági okok miatt mind az intézménye-

sülés, mind a személyi ellátottság terén széleskörű expanzió ment végbe benne, mégis számos bizonytalan és tisztázatlan kérdés merül fel tudományos jellegét tekintve.

Mintegy ötven év aktív tudományos tevékenység után, a számtalan publikáció ellenére, szükségét érezte, hogy hiánypótló munkaként egy szisztematikus, forrásokra alapozott műben (végül négy

kötetben) foglalja össze a pedagógia mint szak (diszciplína) történetét.

AZ ELSŐ KÖTET

Az első 230 oldal áttekintést ad a soknemzetiségű Habsburg Birodalom oktatásügyéről, a felvilágosodás hatására kialakított, a birodalom egységét szolgáló, centralizált oktatáspolitikáról, majd az 1918-as szét hullást követő változásokról. A szerző nem a „dogmákra” kívánta helyezni a hangsúlyt, hanem az intézményesülés folyamataira (800 oldalt szentel a bécsi egyetemnek), amely szempont a könyv tagolását is adja. Így kiemelt figyelmet kaptak a pedagógiát tanítók, a professzorok, a tanszékek, a professzúrák, a szakra hatást gyakorlók: az oktatási minisztérium, az egyház, a politikai pártok. De bemutatja a szak tantárgyait is, így a speciális tárgyakat: a vallás-, sport, gyógy- és gazdaságpedagógiát.

A szakma a társadalomtudományok eddigi általános áttekintő munkáihoz képest kiemelkedő, kritikai műként értékelí Brezinka könyvét. Úttörő munkának, a pedagógia határain túlmutató filozófiai és kultúrtörténeti jelentőségű írásnak tekintik; a tekintélyes mennyiségű primer forrásra építő empirikus mű tükröt tart a tudománynak².

² Letöltés: <http://bbf.dipf.de/publikationen/ausstellungskataloge/pdf/ueberlieferungundkritik.pdf> (2016.12.10.)

A MÁSODIK KÖTET

Ebben a műben a pedagógiai tanszékek felállításának sorrendjében mutatja be az intézményeket: 1872-ben, Otto Wilhelm vezetésével Prágában a Német Egyetemen; 1904-ben, Eduard Martinek kinevezésével Grazban és 1960-ban, maga a szerző, Brezinka irányításával Innsbruckban alapítottak pedagógia tanszékeket. A tanszékek bemutatásának arányai eltérőek, Prágának 125, Graznak 205 oldalt szentel, a fennmaradó rész saját intézményére jut. A mű érdekessége, hogy a szerző nemcsak kortárs, hanem maga is aktív szereplője a bemutatott időszaknak, ennek ellenére végig megmarad az egyes szám 3. személyű tárgyalásnál. Kiemelkedő értéke írásának, hogy a pedagógia története mellett jelentős

bepillantást nyer az olvasó Csehország és Ausztria politikatörténetébe is, különös tekintettel a nemzeti szocializmus uralomra jutására és annak hatására. Brezinka nemcsak a neveléstudomány fejlődését illető méltatást tartja fontosnak, hanem szól a hiányosságokról, az általa érzékelt nemzeti bezárkózottságáról és a nemzetközi elszigeteltségről, a pszichoanalízis sajátos szerepéről, annak veszélyéről a pedagógia tekintélyét illetően. Az általános pedagógia krízisét jórészt abban látja, hogy a szocializációs folyamatot kutató módszerek és technikák leginkább a pedagógián kívüli érdekerületekről származnak. Brezinkát aggasztja a neveléstudomány helyzete, amelyet egyrészt a gyakorlati pedagógia, másrészt az empirikus neveléstudomány reflexiói alapján, egy következetes

evaluációs folyamattal lehetne megerősíteni, véli H. E. Tenorth a kritikájában.³

A HARMADIK KÖTET

Brezinka tudománytörténeti érdemeit tovább növeli az újabb mű, amely az előzőekben megszokott igényes és aprólékos módon, a helyi forrásokat a lehető legteljesebb mértékben felhasználó intézménytörténeti áttekintést ad. A bukowinai Czernowitz pedagógiai bemutatását az indokolja, hogy bár kevésbé jelentős személyeknek adott otthont, ám 1875 óta van pedagógia tanszéke, ahol sokan kezdhették meg karrierjüket. A salzburgi bencés egyetemen, jelentős jezsuita hatásokkal már 1792 és 1799 között oktattak

pedagógiát. Jelentős hatással volt az egyetemre Fichte és Schelling filozófiája; számos katolikus filozófus és pedagógus habitált itt. Linzben pedig speciális helyzetben volt a nevelés tudománya. A korai szakaszban, 1814–1849 között líceum formájában folyt a képzés. Csak 1969 után, az akkori Szociális és Gazdasági Főiskolán kapott helyet a neveléstudomány mint sajátos, de folyamatos képzés. Brezinka fájjalja azonban, hogy a szociálpedagógia egyre inkább háttérbe szorítja az általános és az iskolapedagógiát, ám a kibernetika fejlődése és annak lehetőségei mégis biztató jelek. Brezinka szól a rekrutációs nehézségekről, a tanulási problémákról, az utánpótlás képzésének akadályairól, a neveléstudomány ambivalens állapotáról. A kötet végén lemond az összegzésről, annak reményében,

a szerző nemcsak kortárs,
hanem maga is aktív
szereplője a bemutatott
időszaknak

³ Letöltés: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4904/pdf/ZfPaed_2004_6_Tenorth_Rezension_Brezinka_Paedagogik_in_Oesterreich_D_A.pdf (2016.12.10.)

hogy egy újabb műben tegye azt meg részletesen és átfogóan, a klagenfurti egyetem történetének feldolgozásával együtt (*H. E. Tenorth*⁴).

A NEGYEDIK KÖTET

Brezinka ebben a műben áttekintette a gazdaságpedagógiának mint a neveléstudomány részdiszciplínájának a fejlődését és akademiizálódásának folyamatát, mérleget készített a neveléstudomány jelenlegi helyzetéről, és egy összegző áttekintés igényével zárta páratlan terjedelmű művét.

A negyedik kötet talán azért is érdemes a némileg részletesebb bemutatásra, mert hasonló (egyszerzős) monográfia, ilyen rendkívül gazdag forrásanyagra építve ritkán

vagy talán már aligha születik. Az adatbázisok korában feltehetően lemondanak a szerzők arról, hogy ilyen átfogó munkákat írjanak. A mű túlmutat Ausztria, illetve a Habsburg Birodalom határain, a közép-európai neveléstudomány alapművének is tekinthetjük. Különösen tanulságos a mű a német nyelvterület, illetve a Habsburg Birodalom utódállamainak szakemberei számára. Utóbbiak oktatáspolitikáját jelentősen meghatározta az osztrák modell, amelyet legtöbbször kényszerből és nagy ellenállással vezettek be. Leggyakrabban a nemzeti érdekek sérelmét látták benne, ami mellé az anyanyelv, a tradíciók elleni merénylet víziója társult. Brezinka alapos és nyelvileg is nagy igényességgel megírt munkájának erőnye a polemikus hangvétel;

különösen igaz ez az utóbbi néhány évtized pedagógiai változásainak értékelésénél és a neveléstudomány jövőjét illető kételyének megfogalmazásánál.

A szerző a negyedik kötet előszavában (I–VII.) kiemeli, hogy célja a pedagógia mint tudomány kritikai bemutatása, és ezt személyében nem egy történész, hanem egy olyan neveléstudós teszi, aki 1946 óta folyamatosan e tudomány szolgálatában áll. Brezinka már hallgatóként elégedetlen volt a pedagógia oktatásával, és akkor tökéltelte el, hogy annak javításához mindenképpen hozzá kíván járulni. Szándéka a pedagógia pozícióját jelentősen módosító

változások következetes bemutatása, azok elemzése. Bár Brezinka felhívja a figyelmet, hogy az új tudás felhalmozásával a remélt haladás nem sikerült, ugyanakkor elismeri, hogy 1965 és 1990 között a pedagógia

váratlan gyorsasággal egy mellékes tárgyból tömegek által tanult főszakká vált. A mai napig tartó erőteljes specializáció folytonosan újabb és újabb részterületek kialakulásához vezetett, ami számos ún. pszeudo-tudomány megszületését eredményezte. Több tudóstársához hasonlóan a szerző úgy véli, hogy a neveléstudomány, széttöredezettsége miatt, kevés maradandó nyomot képes hagyni a hallgatókban, és a gyakorlatban játszott hasznosságát is egyre többen kérdőjelezzik meg (VI.).

A szerző hangsúlyozza, hogy az osztrák pedagógia a szomszédos országokkal való összehasonlításban a vizsgált időszakban magas színvonalat képviselt és a tanárképzés elismert tárgyává vált, másrészt viszont ennek a nagy múltú és

⁴ Letöltés: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5189/pdf/ZfPaed_2009_4_Tenorth_Rezension_Brezinka_Paedagogik_Oesterreich_D_A.pdf (2016.12.10.)

jelentős pedagógiának a hagyományai mára már feledésbe merültek. Brezinka szerint ebben az elstett expanzió és a képzett utánpótlás hiánya játszott jelentős szerepet. Ez a folyamat a német (osztrák) nyelvterületet és a nemzetközi pedagógiát egyaránt érinti. Wolfgang Brezinka műve a neveléstudomány (ill.

pedagógia) átalakulásának és válságának nyomon követésével segíti az érdeklődőket az alapos tájékozódásban.

A 4. kötet első nagy része (6–184), (a teljes mű 8. fejezete) a kereskedelmi (és üzleti) tanárképzés történetét tekinti át. Brezinka részletesen bemutatja azt a folyamatot, hogy a német mintára, Mária Terézia által 1770-ben alapított Reál-Kereskedelmi Akadémiától hogyan jutott el az osztrák fejlődés a kereskedelmi (üzleti) iskolák tanárképzésének intézményesüléséhez. Az ipari és a technikai fejlődés által generált kereskedelmi képzésben az első jelentős szakasz az 1870 és az 1938 közötti időszak (ez egyben a magyarországi kereskedelmi képzést is meghatározta 1918-ig).⁵ Az 1898-as alapítású bécsi Gazdasági Egyetem átalakulásaival együtt, 1930-tól meghonosodnak a kereskedelmi tanárképző kurzusok. Számos reformjavaslat ellenére a gazdaságpedagógia mint speciális diszciplína – amely híd lehetett volna a kereskedelmi tárgyak oktatásához – ekkor még hiányzott. 1938 és 1945 között, az Anschluss után a német tanterv és vizsgarend átvétele határozta meg a

ezután kerül sor az önálló Gazdaságpedagógiai Tanszék felállítására

képzést. Az 1945 és 1951 közötti időszakot a háború utáni szélcsend jellemzi, majd 1950-ben megszületik Hans Krasenskytól⁶ az első habilitációs munka, üzembgazdaság témában. 1951-ben megalakul az első tanszék. Krasensky irányításával működik a Gazdaságpedagógiai Intézet 1951 és

1971 között. Állandó, „ős” problémaként jelenik meg a gazdaságpedagógiával kapcsolatban, hogy a szakspecifikus képzés extrém szaktudományos hangúlyai

vagy a pedagógiai tartalmak dominanciája érvényesüljön benne. 1968-ban állítják fel az Általános Pedagógia Tanszékét (élén Walter Schölerrel),⁷ és a gazdaságpedagógiát ehhez rendelik. Röviddel ezután kerül sor az önálló Gazdaságpedagógiai Tanszék felállítására. A következő időszakok változásainak tartalmi, személyi vonzatai (professzorok, tanszékvezetők) mellett részletes betekintést kap az olvasó a képzést érintő rendelkezésekbe, a tudományos háttér (kandidátusi dolgozatok összehasonlító elemzése 1950 és 2007 között) alakulásába. A Bolognai folyamat eredményeként, 2003-tól egy 9 szemeszteres, új tanterven alapuló gazdaságpedagógiai képzést vezetnek be, amely 2007-től az európai egységsítési folyamat eredményeként MA-képzési szintűvé válik.

A kötet következő nagy egysége, a teljes mű 9. fejezete (195–800) a Klagenfurti Neveléstudományi Főiskola (1993 óta egyetem) pedagógiatörténeti változásait

⁵ Ez a korszak ugyanakkor 1918-ig meghatározta a magyar kereskedelmi iskolákat is. (Ausztria és Magyarország 1867 és 1918 között kétközpontú dualista monarchiát alkotott, közös külüggyel és hadüggyel. De jelentősek voltak az oktatásban is a recepciók hatások.)

⁶ Hans Krasensky (1903–2006) a gazdaságpedagógia alapítójaként 1951 és 1973 között a banki gazdálkodástan egyetemi tanára, és ezzel egyidőben 1951 és 1973 között a gazdaságpedagógia egyetemi tanára a Világkereskedelmi Főiskolán. Már 1935-ben megjelent *Az üzembgazdálkodásból kifejlesztett gazdaság pedagógiai alapjai* című munkája.

⁷ Walter Schöler (1928–1994) német-osztrák neveléstudós, akinek karrierje jól tükrözi a német történelmet is. Az NDK-ban szerzett doktori fokozatot, majd Nyugat-Németországban, később pedig Ausztriában dolgozott.

összegzi. A szerző beavatja az olvasókat a karintiai tartományi egyetem megalapításának a körülményeibe. Az oktatás válságának időszakában igény mutatkozott egy olyan kifejezetten empirikus oktatáskutatással foglalkozó centrum alapítására, amelynek gondolata már jóval korábban (és többször is) megfogalmazódott az oktatás történetében. A legnagyobb eredményt az 1970-ben megszületett szövetségi törvény jelentette, a klagenfurti Művelődéstudományok Főiskolájának/Hochschule für Bildungswissenschaften⁸ felállításával (237. o.). Az eredeti elképzelés hamar módosul, a helyi elvárások alapján inkább egy általános egyetem Neveléstudományi Intézetéhez rendelék az oktatáskutatást, amely kikerült az érdeklődés középpontjából. Az 1993-tól egyetemi rangot kapó intézményben, ahol már 1817–1848-tól tartottak pedagógiai előadásokat, helyet kapott az ún. Kultúratudományok Kara (11 intézetének egyike lett a Neveléstudományi és Oktatáskutató Intézet), valamint a Gazdaságtudományok és Informatikai Kar. Brezinka szerint, bár Klagenfurt nem vált az európai pedagógia Mekkájává, ám a neveléstudomány jeles képviselői nagy számban gyűltek itt össze. Brezinka bemutatja az intézmény fejlődését, a tanszékek bővülését, az új tudományterületek integrálódását (oktatás-gazdaságtan és -szociológia, pedagógiai pszichológia), de szól az oktatáshoz kapcsolódó tudományok redukálásáról, az interdiszciplináris, párhuzamos képzések megjelenéséről is. Kitér a tanártovábbképzésekre, a távoktatásra, a gyógypedagógiá-

ra, a kutatásokra, a habilitációk elemzésére, a 2000 óta életbe léptetett újításokra. A jelent az innováció, az iskolafejlesztés és minőségbiztosítás és az empirikus kutatások határozzák meg.

A 10., összegző fejezet (803–933) áttekintést ad a pedagógia két évszázadáról az osztrák egyetemeken. A pedagógia tanszékek intézményesülését három korszakban ragadja meg: 1. gyakorlati neveléstudomány (1805–48); 2. filozófiai pedagógia (1865–1964); 3. 1965 utáni neveléstudomány. Összegzi a tantervi elvárások elemeit és a kutatás helyzetét, a pedagógiai tanulmányi előadások szerepét, a publikációkat, a habilitációs munkákat. Külön fejezetben mutatja

a jelent az innováció, az iskolafejlesztés és minőségbiztosítás és az empirikus kutatások határozzák meg

be a német nyelvterület országainak egyetemlein a pedagógia helyzetét.

Az utolsó nagy fejezet záró részében (933–949) a szerző visszatekint a pedagógiatörténet fontosabb változásaira, és megteszi a jelenre vonatkozó következtetéseit, kritikai megállapításait. Mintegy 150 éven keresztül az osztrák, német és svájci egyetemeken a pedagógia egy „elhanyagolt mellékzárk” volt egy olyan időszakban, amikor az oktatásügy mind kvantitatív, mind kvalitatív fellendülést élt meg. A tanárok és nevelők száma ugyan megsokszorozódott, de az egyetemi neveléstudások kisebbségben maradtak, feladataikra rosszul felkészítettek és túlterheltek voltak. Így a pedagógia egy elmaradt előtudományként jelent meg. A 19. században a pedagógiának harcolni kellett azért, hogy polgárjogot szerezzen a tudományok között. Az egyetemeken a pedagógia mint

⁸ A *Bildung* szónak a német nyelvben a képzés, a műveltség/művelődés a jelentése, de a magyar nyelvben sokszor az oktatás, nevelés, művelődés szavakkal adható vissza. Az alapító okirat ebben az esetben jelzi, hogy a Bildung szó itt nevelést (Erziehung) és képzést (Ausbildung) jelöl.

szak bevezetése – Brezinka szerint – alapvetően gyakorlati céllal történt. A leendő lelkipásztoroknak, gimnáziumi tanároknak és magánnevelőknek nevelési ismereteket kellett tanítani, hogy a nevelés művészetére felkészítsék őket.

A pedagógia tudománnyá válása a 20. század utolsó harmadában meglepően gyorsan következett be. Mellékszakból olyan főszakká vált, amely egy normális egyetemi szak valamennyi ismérével rendelkezik. (Törvényesen elismert tantervek, tanulmányi és vizsgarend, doktori képzés, tanszékek, intézetek, kutatóintézetek, könyvtárak, folyóiratok, társaságok, nemzetközi hálózat.)

Brezinka szerint az 1965–70-ig tartó fejlődés elsősorban kvantitatív jellegű volt, a kvalitatív elemek kevésbé jellemzőek. Legalább két dolog hiányzik ebben az időszakban: szűkös az előrelépés az alapkutatásokban, és az ismeretek nem kielégítő-

en hasznosulnak a gyakorló tanárok és a nevelők munkájában. Ezért a mintegy ötvenévnnyi tudománnyá válási folyamat nem hozott kielégítő eredményt, amiben feltehetően az is szerepet játszott, hogy a pedagógia „tudományosodásának” nem volt világos programja. Illetve az a naiv elképzelés élt, hogy a tudományos színvonal emelkedése önmagában hordozza a pedagógiai tudás minőségi javulását. A pedagógia tudományos pozíciójának változása szakmapolitikai változásokat is magával vont: az általános iskolai tanítók jövedelme és presztízse jelentősen növekedett; a szak-

mai képzőintézetek helyét a tudományos főiskolák vették át, az oktatásügyben jelentősen megnőtt a képzési idő és költség. A pedagógia szak expanziója magával hozta a szak akademizálódását.⁹

Elméleti vonatkozásban a pedagógia szak még messze elmarad az ideálistól, és ezen a neveléstudománnyá történő átnevezés sem változtatott. Brezinka a folyamat eredményét úgy értékeli, hogy a pedagógia szak ugyan megőrizte sajátos

különállását, ám a mobil, individuális fogyasztói társadalom elvárásainak megfelelően megjelent az univerzális humántudománnyá válás. A divatos interdiszciplinaritás jegyében a szak különböző ismeretek olyan áttekinthetetlen gyűjtőmedrévé vált, amelyben a pedagógia alapjai már nem ismerhetők fel. A határterületek ismeretei pedig valójában a nevelést gyakorlók számára csak halott tanok.

Brezinka szerint a peda-

gogiát tanítók és az azt tanulók közötti viszony is megváltozott. Míg korábban szoros szakmai kapcsolat alakult ki közöttük, mára az elidegenedés, elszigetelődés figyelhető meg. Ennek oka lehet a neveléstudományt művelők számának jelentős növekedése, a pedagógiai munkák túlzott száma. A pedagógiai írások inkább a szerzők személyes érdeklődését tükrözik, többségében a nevelés valamelyik határterületéhez kapcsolódnak, és ritkán illeszkednek a korábbi kutatások eredményeihez. A nevelés művészetének korábbi mestereit ma neveléstudományi szakértők váltják fel.

A nevelés művészetének korábbi mestereit ma neveléstudományi szakértők váltják fel. Ennek eredményeként a neveléstudományt tanítók utánpótlása a nem-tanárok köréből rekrutálódik, akik többségében elméleti szakemberek. Így jelentős szakadék keletkezik a neveléssel foglalkozók és a nevelést gyakorlók között

⁹ Svájcban terciarizálódásnak nevezik a folyamatot.

Ennek eredményeként a neveléstudományt tanítók utánpótlása a nem-tanárok köréből rekrutálódik, akik többségében elméleti szakemberek. Így jelentős szakadék keletkezik a nevelélmélettel foglalkozók és a nevelést gyakorlók között.

Brezinka a fennálló feszültségek kezelésére azt javasolja, hogy a pedagógiai tudást rendszerezni kell. A nevelélmélet három alapformáját (típusát) különbözteti meg: 1. empirikus neveléstudomány, 2. nevelésfilozófia és 3. gyakorlati pedagógia. A tartalmi elemek kiválasztásánál különösen figyelni kell a kritikára, bátran kell egyszerűsíteni, és csak a lényegét szabad beemlíteni, hogy az elsekélyesedéstől megmentsük a tárgyat.

Miért lapozunk fel, olvassunk el egy több mint ezer oldalas pedagógiatörténeti munkát? Több érv is szól mellette:

Brezinka pedagógiatörténeti eposzának értékét növeli a könyv gazdag melléklete, a neveléstudósok portréja, az irodalomjegyzék, a személy- és tárgymutató, amelyek segítik a tájékozódást, a válogatást. Brezinka bátor, kritikai munkája nem szűkül le a nemzeti (osztrák) történelemre, hanem európai kontextusban kezeli a pedagógia oktatásának fejlődését. Külön kitér a német nyelvterület, az egyetemek lokális sajátosságaira. Páratlan nagyságú forrásanyagot használ, amely önmagában további kutatási csemege lehet. Brezinka mérleget von, értékkel, szembesít, felhívja a figyelmet a pedagógia tudományosodásának nem kielégítő eredményeire. A neveléstudomány „osztrák szemüveggel” elvégzett elemzése segítheti a szakmai diskurzust.



*Kisképző, tanév végi kiállítás, 2016. június
Hamvas Réka, divat- és stílus tervező szak, 9. évfolyam*



SZEMLE

Sólyom-Nagy Fanni: Három „analóg” előadás fiataloknak

A fiatalokat megszólítani ma főként azért jelent kihívást, mert a digitalizáció világában a technikai újdonságokkal szemben egy „analóg” előadás nem jelenthet konkurenciát. Ez persze nem igaz, legalábbis nem kell, hogy így legyen. Az alábbi – véletlenszerű – válogatás is jól példázza, hogy a legfontosabb tényező, legyen szó zenéről, bábelőadásról, vagy vásári komédiáról, mindig a nyelv marad: a megszólalás, a megszólítás, a megszólaltatás.

Vaskakas Bábszínház – ESZME:¹ Az időnk rövid története (öregéről fiataloknak bábokkal)

Trafó, 2016. szeptember 12.

A buszon perlekedő néniről, a rigolyás szomszéd bácsiról, és legfőképpen saját idős rokonainkról sokszor elképzelhetetlen, hogy valaha romantikus szerelmesek, mindenre képes, kalandvágyó fiatalok voltak. Az előadás készítői elmerengtek ezen, hogy egy melankolikus, édes-bús történettel velünk is megláttassák az elképzelhetlent.

Négy kis bőrdönt látunk a színpadon, ebben fér el négy főhősünk, a ku-

tyájával élő Csabi bácsi (*Teszárek Csaba*), a tolókoksis Tibi bácsi (*Szolár Tibor*), az igazi úrihölgy, Mara néni (*Pallai Mara*), és a nagyszájú Marcella néni (*Andrusko Marcella*) megszokásokkal és rigolyákkal

teli élete, amelyek – bár ők eredetileg nem ismerik egymást – most összefonódnak egy váratlan küldetésnek köszönhetően.

A nagyszülő korban lévő, magányos öregek

egykori barátjuktól, Tamástól levelet kapnak, benne annak végakarataival, melyben arra kéri őket, hogy hamvait Velencében szórják a tengerbe. El is indulnak az ellopott hamvakkal, és útközben természetesen megfordul velük a világ. Az előadásnak a múlttal teli bőrdöntökkel, a velencei utazással és a végül elhangzó idézet szerint is a tulajdonképpeni témája maga az utazás, a konvencionális életből való kilépés, melyet a szereplők egyfajta rítusként élnek át. A váratlan kaland mindannyiuknál fordulópontot jelent: rádöbbennek, hogy testük ugyan mást akar elhiteni velük, de életüknek még koránt sincs vége. Az új életcélunk köszönhetően az öregek valósággal megelevenednek – hasonlóképp ahhoz, ahogy a bábok „életre kelnek”.

¹ Európai Szabadúszó Művészek Egyesülete

Ennek a rendkívül egyszerű történetnek a velejét az önálló személyiséggel rendelkező, aprólékosan kidolgozott karakterek adják. Igazi egyéniségekről van szó, és ezt megmutatni nem sajnálja az időt a társulat: az elegáns Mara néni körül szinte érezzük az áradó parfümilletet, jó ismerősünkkel válik Marcella néni megállíthatatlan fecsegésével, Tibi bácsi folytonos zsemlélődésével, és Csabi bácsi, amint reggelente Bátor nevű kutyájával sétálni indul.

A bábokat mozgó kezek nem tűnnek el; nem hagyhatjuk figyelmen kívül őket: mindvégig fontos marad, hogy kik keltik életre az aggastyán-bábokat, hogy milyen a viszonyuk a bábokkal és egymással. Ők is szereplők, nem elfedő, sötét ruházatban vannak, hanem jelmezben. Hangsúlyos szerep jut nekik a *Teszárík Csaba* által komponált nosztalgikus dalok előadásánál is. Az idősebb karaktereknek hangot (mozdulatokat, lelket) kölcsönző négy fiatal embernek láthatóan személyes kapcsolata van a bábokkal (a megjelenített alakokkal): elnéző szeretettel mozgatják a be-beragadó tolokocsit, vagy teszik fel az ősz (vagy éppen festett) parókát. Ez is a rozoga testek és a bennük fiatalon maradt lelkek fájdalmas kontrasztja.

Nem pusztán költött, hanem valódi, apró emlékekből összerakosgatott szereplőkről van szó: a gyönyörűen kimunkált bábokat még emberibbé teszi, hogy a színészek saját nagyszüleikre emlékeztető karakterisztikumokat (nyakban hordott rózsafüzér, hiányzó ujjperc) is megjelenítenek a bábokon. Ezért aztán így vagy úgy mindannyian ráismerhetünk saját szüleinkre,

nagyszüleinkre, és új szemmel tekinthetünk szokásaikra, múltjukra.

A rendező-tervező, *Hoffer Károly*² és az író, *Gimesi Dóra* 13 éves kortól ajánlott, megindító érzékenységgel elbeszélte története árnyalt képet ad az öregségről. Az előadás megmutatja a gyerekek, unokák hiánya miatt érzett fájdalmat, a mindennapos nyavalyákkal való küzdelmet, és a közös út izgalmait okozta felszabadult, gyermeki örömet. Az előadás végén elhangzó Tennyson-versrészlet³ árulkodik csak arról, hogy nemcsak nagyszüleink idejéről, hanem a mi időnk múlásáról és végességéről is szóltatott ez a történet.

Liszt-kukacok Akadémiája: Zenélő angyalok

Zeneakadémia, 2016. november 12.

A Zeneakadémia a 2013-as újrainítást követően kiterjedt gyermek- és ifjúsági programkínálatot alakított ki: a legkisebbeknek szólnak a beavató, hangszerismertető előadások, a nagyobbaknak pedig a *Jazz játékszótér*, a *Zeneszínjáték* és az épület zugait bejáró *Zenelabirintus*. Ez a tematikai és korosztályi nyitás lehetőségek egész tárházát adja az ifjú közönség megnyerésére.

A *Liszt-kukacok* ismeretterjesztő hangversenysorozata 10–15 éveseknek szól, de a nézősereg ennél tarkább: egészen kicsik és nagykamaszok is jöttek az őket kísérő szülőikkel vagy nagyszülőikkel. Az őszi félévben a sorozat fő témája a zene és a természet kapcsolata, ennek keretében pedig november 12-én az angyalok, „a természet talán legkülönösebb lényei”⁴ és a zene

² Hoffer Károly nevét a Janne Teller regényéből 2013-ban rendezett, nagy sikerű *Semmi* című bábelőadás rendezőjeként is ismerhetjük.

³ „Csak lenni: még nem élet. Ezer élet / együtt se volna sok, és hogy fogy ez / az egy is; pedig minden óra, mellyel / a nagy csöndet megrablom, valami / új hír hozója; s szégyen volna néhány / napért raktáron óvni magamat / s ezt az ősz lelket, mely mint lemenő / csillag, az emberész minden határán / túlra követni vágyik a tudást.” (Tennyson: *Ulysses* – részlet; Szabó Lőrinc fordítása)

kapcsolatát igyekezett bemutatni *Bali János*, a koncert mesélője és karmestere.

A kínálat igazán sokszínű: a 15. századi *Dufay*-tól kezdve *Bach*on és *Mozart*on keresztül eljutunk a 20. századi *Mahler*, *Schütz*, *Messiaen*, *Webern* világáig.⁵ Úgy tűnik azonban, az egyedüli szempont a válogatásnál az „angyal-tematika” volt. Bár a honlapon található leírás

finoman előre jelzi, hogy ezúttal nem feltétlenül a fehér szárnyú angyalok lágy csilingelését fogjuk hallani, *Messiaen* vagy *Webern* idézett műveit mégsem készíti elő kellően *Bali János* bevezetője. Magasra teszi a lécet ezzel az összeállított zenei csokorral, talán túl magasra is: nem könnyű műveket mutat be, szólaltat meg, de a megértéshez, a befogadáshoz nem ad megfelelő kulcsot. Ezekhez a (zeneileg képzett) felnőtteket is próbára tévő muzsikákhoz komoly bevezetés és részletes magyarázat lett volna szükséges.

Világos, hogy a program célja nem muzikusok nevelése, hanem az ismeretterjesztés és a zenei gazdagság bemutatása – s ha e felől értékeljük a délelőtti, nem is lehetne komoly kifogásunk a megvalósítással kapcsolatban. Nekem mégis van. Több lehetőség volt ebben a délelőtti, mint hogy a Nagyteremben összegyűlt gyerekek „egyszer halljanak ilyet is” (és talán gyorsan el is menjen a kedvük tőle), például az első benyomásra kissé riasztónak tűnő *Les anges* című mű kapcsán érdemes lett volna körbejárni – velük, a hallgatókkal közösen – a kérdést,

hogy vajon mi az, amiért a zeneirodalom oly sokra tartja ezt a remekművet? *Messiaen* miért éppen így képzei el az angyalokat? Milyenek lehetnek azok az angyalok, akik így szólalnak meg? Azonban ezek a kérdések (sőt, egyáltalán: kérdések) nem hangzottak el.

Óhatatlanul *Leonard Bernstein*

Hangversenyek fiataloknak című sorozata jut eszembe, mely sokunk gyermekkorának volt fontos része. Innen is tudhatjuk, hogy nem szükséges különösebb

komoly bevezetés és részletes magyarázat lett volna szükséges

módszertani zsonglörködés, hogy a gyerekek figyelmét egy órára lekössük, és érdeklődésük a zene iránt (még ha ilyen nehéz zenékről is van szó) fennmaradjon. Ha egy zenemű nem is tetszik, tud örömet szerezni, ha értjük, ha kontextusba tudjuk helyezni, ha megfelelően van „megágyazva” neki, mielőtt meghallgatjuk.

Míg az előadás első pár perce valóság-

gal elvarázsolt (*Bali János* az elsötétített Nagyteremben egy zseblámpával be-lopózik egy múzeumba), a koncert további részében ez a varázs hamar elillan, és helyette egy hétköznapi

ha egy zenemű nem is tetszik, tud örömet szerezni, ha értjük

hangverseny következik, az egyes művek előtt kurta, nem a gyerekek nyelvén megszólaló, itt-ott zenei szakkifejezésekkel megtűzdelt bevezetőkkel.

A kíváló, színvonalas zenei kivitelezés nem párosult azzal a gyermekekre szabott nyelvezettel, ami egy ilyen eseménynél nélkülözhetetlen lenne, és ami a párbeszéd hiányát pótolhatta volna.

⁴ <http://zeneakademia.hu/hu/minden-program/-/program/zenelo-angyalok-20161112-1100>

⁵ Az elhangzó művek sorrendben: *Dufay: Imperatrix Angelorum*, *Schütz: Sei gegrüßet, Maria*, SWW 333, *Messiaen: Les anges*, *Webern: In Gottes Namen aufstehn*, op. 15/3, *Mozart: Grabmusik*, K. 42, *Messiaen: Vocalise pour l'ange qui annonce la fin du temps*, J. S. Bach: *Sanctus*, BWV 237, *Mahler: Das himmlische Leben*

Bohócok a láthatáron: Banyamosoda

**Marczibányi téri Művelődési Központ,
2016. november 20.**

Harsányan robog be a színházterembe egy összetákolt kocsi, rajta hangosan, rigmusokat skandálva a színész-bohócok: *Feuer Yvette*, *Ivák Bence* és *Manyaszi Erika*. Ez a kocsi lesz ma délután – minden apró csavarával és kacskaringós csövével együtt – a főszereplő.

Merthogy nem akármilyen tákolmányt látunk: ez maga a *Pucerátor 2000* nevű termék, melyet Teleshop-műsorvezetőket megszégyenítő lelkesedéssel mutat be (és próbál eladni) nekünk *Feuer Yvette*. De, mivel a közönség nem ugrik azonnal, hogy a kihagyhatatlan ajánlat keretein belül megvásárolja a csodamosodát, kapunk ráadásként egy mesét is, mely a *Pucerátor* varázserejéről hivatott meggyőzni bennünket. Ebben a mesében, ahogy kell, van gonosz boszorkány, megmenteni való királylány, és hős királyfi is, akik megpróbálják tisztára mosni a gonosz boszorkány fekete lelkét. Ehhez

persze kell a – még tisztalelkű – nézősereg zsebében lapuló varázspor is. A fogságban egymásra találó pár (*Ivák Bence* és *Manyaszi Erika*) a közönség segítségét kéri, hogy járjassanak a boszorkány eszén, és így mi is szereplőivé válunk a mesének.

Bevett és ezúttal is megbízhatóan működő fogásokkal szórakoztatnak minket a tarka ruhákba bújt vásári komédiások: körbejárnak, megszólítanak, megviccelnek minket, bevonnak a játékba, és teszik ezt mindvégig töretlen, kitartó energiával és humorral. Klasszikus bohócelőadás ez, piros műorr és nagy bohóccipő nélkül.

Az előadás minden szinten praktikus és multifunkcionális. A középkort idéző kreatív jelmezek (*Michac Gábor* munkái) túlzó maskarák, a szoknyaabroncs, ha kell, bőrtönné is válhat, a ruhakiegészítők akár a mese szereplőivé is átlényegülhetnek. A „bábok” a rögtönzés hatását keltik: egy összegyűrt rongy, egy ruháról leszedett dísz és egy ingujj jelenítik meg a mesehősöket. Nem is hiányzik, hogy a királylánynak szépen kimunkált arca és koronája legyen, mert a karakterek egy csomóba gyűrt rongyon is áttűnnek az őket mozgató színészek által.

Mindemellett rendelkezésre áll a szolgálatkész (és utaztatható) színpad (*Horváth Márk*), a hordóból, biciklikerekből, csövekből, mosódeszkából összetákolt vásári kocs, ami nemcsak a történet egyik központi tere, hanem a „zenebohócok” hangszere is: dobok, csődudák, zajkeltő eszközök egy-

velege. A rugalmas, gyerekekre figyelő és reagáló szöveg *Markó Róbert*et dicséri.

Amit látunk, egyszerre bábjáték és zenés színjelölés, ez a kettősség pedig teret teremt a gyermeki fantáziának. Az előadás vidám, humoros, a kö-

zönség apraja-nagyja jól mulat. Egy igazi színes, szagos, zajos vásári komédia, mely bájjával és lendületével a gyerekeket és a felnőtteket is magával sodorja.

A *Bohócok a láthatáron* színész-drámatanárokból álló csoportja 2010 óta széles palettán, több korosztálynak játszik, és misszióként gyakran hátrányos helyzetű közösségeket is meglátogatnak darabjaikkal. Az ovisoknak, kisiskolásoknak szóló *Banyamosoda* mellett számos komoly társadalmi problémát (prostitúció, emberkereskedelem, identitáskeresés stb.) érintő drámapedagógiai előadásuk van műsoron.

hordóból, biciklikerekből, csövekből, mosódeszkából összetákolt vásári kocs, ami nemcsak a történet egyik központi tere, hanem a „zenebohócok” hangszere is

KB35 INÁRCRS – FÜGE – MU SZÍNHÁZ: TIKK. 2016. NOVEMBER 19. RENDEZŐ: SZIVÁK-TÓTH VIKTOR

Stermeczky Zsolt Gábor: Három nap a káoszból

Mi a különbség a gyermeki, illetve a gyermeteg lélek között? Ez az a kérdés, amit a KB35 Társulat *TIKK* című előadásának pedagógusai nem tesznek fel maguknak. Leginkább azért nem, mert nincs rá idő. Előírt anyagok és módszerek vannak csupán, amelyek között kapkodva épp csak a lényeg veszik el. Így válnak gyermeteg játszma(i)k áldozataivá az előadás tanár szereplői. De ki játszik itt ki-vel?

A KB35 egy évek óta működő inárcsi társulat, saját bevallásuk szerint amatőr színészek, civilben többségében pedagógusok. A társulat alapítójának tekinthető (2015-ben elhunyt) Kovácsné Lapu Mária a hetvenes évek közepén ugyancsak tanárként költözött a településre. Férjével, Kovács Gézával egy drámapedagógiai továbbképzést követően közösen indították el azt, amiből mára a KB35 kinőtte magát. „Olvastunk, nézelődtünk. Öntevékenyen, önmagunkat művelve kezdtük el csinálni. Már a kezdet kezdetén arattunk vele sikereket, a gyerekek is nagyon szerették. Ezért nem hagytuk abba. Továbbképzéseken, fesztiválokon, szakmai beszélgetéseken rengeteget lehet tanulni. Így kezdődött.”¹

kiforrott, gyilkos humorú
produkció az oktatásügyről

A tanárság és a színjátszás összefonódó kontextusainak is köszönhető, hogy a TIKK egy olyan kiforrott, gyilkos humorú produkció az oktatásügyről, amelyet a kőszínházak többsége is megirigyelhet(ne, ha egyáltalán foglalkoznának behatóbban ezzel a témával). Az előadás egy tantestület valahol az Isten háta mögött, közösen eltöltött hosszú hétvégéjét meséli el. A három nap alatt a cél az lenne,

hogy intézményfenntartójuk, a TIKK által megadott jelszavak, jelmondatok mentén alakítsanak ki maguknak vadonatúj profilt. Ezzel bele is ütköztünk a rendszer első paradoxonába: a megadott jelszavak, jelmondatok mentén kialakított „saját” profil kívánalma alapvetően degradálja a pedagógusok önazonosságát. Különösen akkor, ha olyan bornírt jelszavakat és jelmondatokat kapnak, mint például: „az iskolák a kultúra végvárai”, „a barbarizmust mi állítjuk meg”, és főleg a már-már mantraszerűen ismételt tételmondat, amely szerint „nincs helyes megoldás”. Utóbbi mondat megalakítója a maga igen nyakatekert logikájával talán azt akarta mondani, hogy minden megoldás helyes, valamiért azonban mégis ez a tiltó, elutasító formula mondatik ki – s ezzel a kijelentés alkalmassá válik arra,

¹ Tóth Teréz (2014): Beszélgetések a közösségi színjátszásról. Interjú Kovácsné Lapu Máriával, az inárcsi színjátszás megteremtőjével. *Új Pedagógiai Szemle*, 64. 3–4. sz., 79–94.

hogy a fokozatosan sötétedő hangulatú előadás legfontosabb tétele legyen. Nincs helyes megoldás, vagyis a TIKK valójában megoldhatatlan feladat elé állította a pedagógusokat.

Pedig ők becsülettel próbálkoznak. Még könyvük is van: önismereti játékok leírását tartalmazza, és Imre, az igazgató (*Ordasi Gábor*), Mártika, az igazgatóhelyettes (*Kiss Nóra*), illetve a ranglétrán szorosan mögöttük álló földrajz- és történelemtanár, Botond (*Szivák-Tóth Viktor*) számára szinte folyamatos hivatkozási pontot jelent.

Az innen választott – továbbá a fiatal, az egyetemről frissen kikerült tanárnő, Réka (*Fodor Éva*) által javasolt – játékok talán azt szolgálnák, hogy mindenki számára átélhető legyen a céltalan gyermeki játék öröme. Igen ám, de itt cél van, egy profil kialakítása, röpké három nap alatt, és a tanári kar jelentős többsége nem is tudja igazán komolyan venni ezeket a játékokat. Sokáig az egyetlen kivételt Réka jelenti, aki azonban az előadás egy pontján konkrét testi valójában válik a TIKK által adott feladat egyik áldozatává: miután a tanári kar erre kijelölt tagjai összevesznek azon, hogy saját magukból milyen szoborcsoportot is alkossanak a megadott jelszavak mentén, Réka naivan beáll a feladattal egyedül maradt Botond elé, aki ráterít egy hálót. Botond szerint a háló a védelmet szimbolizálja, Réka pedig a kultúrát. A gyakorlatban azonban azt látjuk, hogy Botond görcsösen szorongatja a hálót Réka feje felett, nehogy ez utóbbi ki merjen alóla bújni.

A balul elsülő próbálkozások egyike az is – s egyben az előadás talán legizgalmasabb jelenete –, amikor egyikük felvetésére

maguk a tanárok játszanak el egy rendetlenkedő osztályt: ebben a furcsa játék a játéktan-típusú helyzetben a játék eszköze mögé bújva vérig sértik egymást. Itt megjelenő viszonyaik nem elképzelt diákok viszonyai, hanem a sajátjaik, és nagyon is valódiak.

A fenti példához hasonló „komikus”

jelenetek végtelenül kényelmetlen, kínlódó jellegét a zenei és táncos részek is megerősítik. A TIKK rendeleteit olykor feszes prózadalog formájában diktálja az előadás háttéréből a kifogás-
tanul pedáns *Fodor Katalin*. A tanárok

által a zene alatt eltáncolt koreográfia furcsán teátrális jellegű: mert bár állna tér a rendelkezésükre, sokszor kifejezetten egymáshoz közel, a lehetőségekhez képest szűkebb területeken mozognak együtt. Ez a megoldás afféle kényszeredett intimítást sejtet, a háromnapos „pedagógiai program” által indokolt összezártságát. A tanároknak amúgy van – pontosabban inkább csak

lenne – privát életük is. Ezekből többnyire csak rövid, etűd-szerű pillanatok látunk ugyan, ám így is teljesen világossá teszik (ha eddig nem

lett volna az), hogy a feszültség, illetve a felelősség szólitása egyszerre több felől érkezik a tantestület tagjai felé. A magánéleti jellegű intim helyzetek minél rövidebbek, annál jobban működnek, mint például a tornatanárnőnek és egyik – egyébként házasság – férfi kollégájának viszonyát felvillantó jelenetben. Ezt nemcsak az előadás dramaturgiája indokolja, de a helyzet sajátos belső logikája is, amely szerint egész egyszerűen: nincs idő *semmire*. Nincs idő megélni a valóban intim pillanatokat sem, mert nem ezért vagyunk itt, hanem

nincs helyes megoldás, vagyis a TIKK valójában megoldhatatlan feladat elé állította a pedagógusokat

egész egyszerűen: nincs idő semmire

a TIKK miatt. Az egyik tanárnőt rendszeresen hívja telefonon a kisfia, hogy mikor ér már haza. Egy ilyen alkalommal az addigra már lerészegedett kollégák altatódalt kezdenek énekelni a kisfiúnak, aki feltehetőleg sokkal inkább vágya tulajdon anyja megnyugtató szavaira.

Ottlétük utolsó éjszakáján a sokkos állapotba került, illetve részeg tanárok egymás után kutatnak az erdőben. Aztán másnap reggel villámcsapásként éri őket a hír: a „Tanasszony” (akit az eddig a háttérben zenélő *Fodor Katalin*

tökéletes ridegséggel alakít) a TIKK-től megérkezett, és személyesen kívánja megismerni a három nap – bizonyára termékeny – munkájának eredményét. Ekkor kerül elő ismét az a kis dal, amelyet egy szabad asszociációs játék során még az

első nap sikerült létrehozni, Réka javaslatára. Ez a helyzet kellemetlenül ismerős: csoportban kell megoldani egy feladatot, megadott időre, ám a társaság összevész a hogyanokon, végül az utolsó pillanatban – jobb híján – előkerül egy korai – amúgy szintén megosztó – ötlet. Ez pontosan ilyen helyzet: a tanárok remegve éneklik a maga egyszerűségében még egészen őszinte, pedagógiai eredményként azonban fájdalmasan bornírt dalocskát, amelynek szövege az

a tanárok remegve éneklik a maga egyszerűségében még egészen őszinte, pedagógiai eredményként azonban fájdalmasan bornírt dalocskát

általuk az iskolára asszociált szavakból áll össze. „Gyerek, napló, szeretet, hit, élmény, keresés, kutatás” – ismételtetik énekelve. A Tanasszony kifürkészhetetlen arccal hallgatja őket, majd a beálló csendben elővesz egy cukorkát, bekapja, és lassan, kimérten elmosolyodik. A tanári karon már épp végigfutna az enyhe megkönnyebbülés: lám, milyen emberi, a Tanasszony mosolyogni is tud. Ám ekkor ez utóbbi a kezében maradt cukorpapírral letörli a talpáról azt, amibe pár perccel azelőtt belelépett, az így kelet-

kezett kis csomagot pedig kuka híján a lojálisan mosolygó igazgató kezébe helyezi. Ez a kinnal elviselhető, abszurd állókép kiválóan szimbolizálja a tanári kar és a TIKK viszonyát.

A KB35 előadásának maró szatirikussága a

legnagyobbakat idézi: itt gondolhatunk a fénykorában működő Krétakör Társulatra, vagy akár Jancsó Miklós utolsó korszakára a Kapa-Pepe párossal. Csak míg ezek az alkotók egy-egy művükben általában bőséggel merítettek Magyarország abszurdvalóságos történeteiből, addig az inárcsiak a TIKK-ben egyetlen fontos helyre figyelnek: a magyar oktatásügyre – és az abban való életben maradás lehetőségeire.

**SZABÓNÉ KÁRMÁN JUDIT: A MAGYARORSZÁGI CIGÁNYSÁG
I. (CIGÁNYOK ÉS ROMÁK). SEMMELWEIS KIADÓ
ÉS MULTIMÉDIA STÚDIÓ, BUDAPEST, 2016.**

Dunajeva Jekatyerina: A múltat megismerni, a jelent megérteni

A cigányságot a rendszerváltás, vagyis a politikai és gazdasági liberalizáció legnagyobb vesztesének tartják,¹ de sorsuk jóval a rendszerváltás előtt pecsételődött meg: a nemzetállamok kialakulása, az iparosodás, majd a modernizáció hatására egyre inkább marginális csoporttá váltak, a cigányság mint etnikai hovatartozás pedig fokozatosan egy nemkívánatos, deviáns életmódra kezdett utalni. Hogy is történt mindez? Hogyan alakult ki egy jellemzően negatív társadalmi kép a cigányságról? A válaszokhoz egészen a cigányok megjelenésétől kell megismernünk a történelmüket, s így történelmi kontextusba helyezni a cigányság mai helyzetét.

Szabóné Kármán Judit könyve a népcsoport megjelenésétől a 2. világháborúig mutatja be a magyar cigányság történelmét, a kötet tagadhatatlanul komoly kutatás és alapos szaktudás eredménye. Forrásai sokfélék: menlevelek, történelmi feljegyzések, ediktumok, rendeletek, egyéb

hivatalos iratok, időszakos kiadványok, újságok, elaborátumok, kutatók (például *Wlislócki Henrik* és *Hermann Antal*) és laikusok dolgozatai. A könyv nemcsak történelmi visszatekintés; a korabeli gondolkodásmódot is próbálja érzékeltetni cigány eredetmondák bemutatásával, valamint

cigányokat ábrázoló irodalmi és képzőművészeti alkotások elemzésével, ezek a művek ugyanis elárulják, hogy „miképp vélekedtek róluk, hol volt a helyük a korabeli társadalomban”

„miképp vélekedtek róluk, hol volt a helyük a korabeli társadalomban” (236. o.).

Mégis megjelenik egy megszokott feltevés a cigánysággal kapcsolatban: többszöri próbálkozás ellenére is ritkán változtattak nemkívánatos életvitelükön; a cigányok szinte permanens konfliktusban éltek a többi népcsoporttal (persze kivételek is akadtak, melyekről szintén szól a könyv); életmódjuk, életvitelük nem felelt meg a felvilágosodás eszméinek (vagy később más eszméknek, mint a modernizációnak, a liberalizmusnak, a kapitalizmusnak).

¹ Lásd például: Goldman, M. F. (1997): *Revolution and Change in Central and Eastern Europe: Political, Economic, and Social Challenges*. Armonk, New York; Ladányi, J. és Szelényi, I. (2006): *Patterns of Exclusion: Constructing Gypsy Ethnicity and the Making of an Underclass*. East European Monographs, Boulder CO; Koulisch, R. (2005): Hungarian Roma Attitudes on Minority Rights: The Symbolic Violence of Ethnic Identification. *Europe-Asia Studies*. 57. 2. sz. 311–326.; Szalai, J. (1999): Recent Trends in Poverty in Hungary. In: Atal, Y. (szerk.): *Poverty in Transition and Transition in Poverty: Recent Developments in Hungary, Bulgaria, Romania, Georgia, Russia, Mongolia*. Berghahn, New York-Oxford. 32–76.; Barany, Z. (2002): *The East European Gypsies: Regime Change, Marginality, and Ethnopolitics*. Cambridge University Press, Cambridge.

Ami érdekes és különleges a könyvben, az azoknak a története (például *Vistai Farkas Mihályé*, *Vaskohi Grausser Dávidé* vagy *Császalai Mihályé*), akik „kivételt” képeznek a sztereotípiák alól, vagy azok a dokumentumok, melyek cáfolják ezeket az állításokat. Ide tartozik a könyvben az „emberevő cigányok” legendájának cáfolata is: habár a 18. századi honi és más európai lapok

részletesen beszámoltak a cigányok emberevő hajlamairól, a kannibalizmus „beismerése” egyértelműen kínvallatás következménye volt, ami az akkori dokumentumokból ki is derül (145. o.). Látjuk, hogy a tudás a mindenkori társadalom és hatalom terméke, s nem feltétlenül fedi a valóságot.

A konfliktushelyzetek meghatározó szerepet töltenek be a cigányság történelmében, ahogy a mai diskurzusban is szinte magától értetődővé vált a cigányok és nem cigányok közötti konfliktusos viszonyról beszélni, lokális, nemzeti, európai és akár nemzetközi szinten is. Mégsem volt ez mindig így (és most se kellene így lennie). A könyv részletesen bemutatja, hogy a cigányok Magyarországon „beilleszkedve, részévé váltak a feudális gazdasági rendszernek”, míg a legtöbb európai országban „üldözés várt rájuk” (83. o.): hazánkban véd- és menleveleket kaptak, mert „szükség volt áruikra, munkaerejükre, szaktudásukra” (57. o.).

Változott a helyzet a 17. század közepén, amikor „jelentősen gyarapodott a cigányok száma” és nehezebb lett a társadalom peremén élő csoportok megregulá-

zása (96. o.). A piac beszűkülése miatt is elavulttá vált a tudásuk. A 18. században az „átnevelés” vagy teljes asszimiláció politikáját űző *Mária Terézia* és fia, *II. József* a felvilágosult abszolutizmus jegyében (át)nevelni és oktatni kívánta a cigányokat. Habár a rendeleteket nem „faji” alapon hozták (121. o.), azok mégis bizonyos cigány csoportok nyelvének és kultúrájának

az elvesztését eredményezték.

Az állam drasztikus módszerekkel történő beavatkozása a cigányság életébe valahogy mégis jó célt szolgált – legalábbis erre utal a könyv. Továbbá, míg számos országból száműzték a cigányokat vagy rabszolgaságban éltek (mint Moldvában és Havasalföldön), Magyarország a nevelésükkel,

oktatásukkal foglalkoztak. Mindez mégsem áll össze egy jótékony állami beavatkozássá.

A 19. század a nemzeti ébredés kora Európa-szerte,² amikor a kisebbségek beolvasztása, a népesség homogenizációja volt a cél. Az iskoláztatás, mint ennek eszköze, más országokban is jelen volt.³ Oroszországban például az oktatási intézmények mint „állami civilizáló eszközök” feleltek a kisebb népcsoportok oroszosításáért, kisebb nemzeti kultúrák felszámolásáért. Komoly ellenállásba ütközve.

Habár Szabóné Kármán Judit többször megjegyzi, hogy miként illeszkedtek be a cigányok a magyar társadalomba, életvitelük ellenére, e szál jelentősége eltörpül a sok konfliktus és a kirekesztés történetei mellett.

² Tilly, C. (1992): *Coercion, Capital and European States: AD 990–1992*. Wiley-Blackwell, Cambridge.

³ Slezkine, Y. (1994): *Arctic Mirrors: Russia and the Small Peoples of the North*. Cornell University Press, Ithaca.

A 19. században az állam továbbra is letelepíteni, asszimilálni kívánta a cigányságot, házakat is kaptak lakhatásra. Néhol „a cigányok azonban idegenkedtek ezekben a házakban lakni”,

és volt, ahol „nem tekintették helyénvalónak, hogy cigányok közvetlenül nem cigányok között éljenek”

(165–166. o.). Mindkét

irányból volt így ellenállás.

A beilleszkedés természetesen kétirányú folyamat: a sikeres beilleszkedéshez szükséges a befogadás, tehát a nem cigány lakosság pozitív hozzáállása a cigánysághoz, az el- és befogadás.

Egyértelmű a cigányok országuk iránti elkötelezettsége: közülük többen is részt vettek például az 1848/49-es szabadságharcban. Habár erről a legtöbb tankönyv nem számol be, az utóbbi években egyre többen emlékeznek meg a szabadságharc roma áldozatairól. Ebben a században is megmaradt viszont a cigányság „felemelkedése” mint legfőbb állami cél. Ehhez

elengedhetetlennek tartották e három kritérium teljesítését: megfelelő oktatás, rendszeres munka, méltó lakóhely (211. o.). Az állam politikája mégsem járt sikerrel, mert József főherceg („a cigányok királya”)

„minden igyekezete ellenére” nem változott érdemileg a cigányság helyzete. Közrejátszott a „lakosság ellenséges magatartása” is (212. o.). (Érdekes, hogy a 21. században ugyanez a cél, de most már nemcsak az egyes államok, hanem nemzetközi intézmények is részt vesznek a cigányok sorsának javításában. Talán a módszereknek kellene változniuk?)

a beilleszkedés
természetesen kétirányú
folyamat

akik már felhagytak a
„hagyományos életmóddal”,
nem is számítanak
cigánynak.

A század végére „elkülönült a »jó« és a »rossz« cigány fogalma [...] gyakran nem is sorolták már a cigányok közé azokat, akik megbecsült foglalkozásukkal, maga-

tartásukkal kiemelkedtek közülük” (228. o.). Megtudjuk, hogy már a 19. század végén „cigányzenészek tiltakoztak a »cigány« megnevezés ellen”, hiszen a cigány egyre inkább

szociális kategóriát jelentett, mely a törvényszegő vagy problémás csoportok szinonimájává vált (uo.). A „jó” cigányok közül a könyv nemcsak zenészeket említ, hanem többek között műfordítót, szótárkészítőt, költőt is.

Hasonló a helyzet ma is; ezt nevezik az identitással foglalkozó romológusok a roma identitás „legitimációs válságának”, miszerint a művelt felső és középosztálybeli romák, akik már felhagytak a „hagyományos életmóddal”, nem is számítanak cigánynak.⁴ Hogy az identitás „árnyalata-

it” is lássuk, többen – a pozitivistá felfogással ellentétben – állítják, hogy nem bináris kategóriákról beszélünk, és a cigány – nem cigány identitás nem tükrözi az ennél „homályosabb” realitást.

Az, hogy a „cigányok számára egyértelmű hovatarozásuk, illetve hova nem tartozásuk” (21. o.), korántsem ilyen egyszerű. Például a cigány fiatalokkal folytatott kutatásaim során is gyakran panaszkodtak a cigány szülők, hogy nem tartják magukat cigánynak a gyerekeik, „kifehérednek”, vagy ellenkezőleg, nem cigány gyerekek szülei, vagy épp tanárok panaszkodtak

⁴ Gheorghe, N. (1997): The social construction of Romani identity. In: T. Acton és G. Mundy (szerk.): *Romani Culture and Gypsy Identity*. University of Hertfordshire Press, Hatfield.

„elcigányosodott” gyerekekről. Úgy, mint bármely más hovatarozáson alapuló identitás, ez is változik, igazodik, vagy akár maguk a romák céltudatosan változtatják azt.⁵ Természetesen ehhez hozzátartozik, hogy igen nehéz közös identitásról beszélni egy rendkívül heterogén csoportnál.

A 20. században a „cigányügy” nem változott, a cigányokat továbbra is „nevelni” kellett. Az állam mint intézmény egyértelműen elsőbbséget élvezett a családdal szemben, és egy 1907-ben kiadott közrendelet ismét – mint Mária Terézia idején – lehetővé tette a cigány gyerekek elvételét családjuktól, ha „züllésnek indultak” (271. o.). Folytatódtak a kitoloncolások és a szankcionálások, cigányügyi biztosokat is kineveztek. Érdemi változást semmi nem hozott.

A cigányellenes közhangulat erősödéséért a sajtó is felelős: „A cigányok ellen fokozódó előítélet [...] a sajtó ellenük irányuló kampányának eredménye volt; talán az ország súlyos gondjairól való figyelemelterelés része, talán a bűnbakképzés jól ismert mechanizmusának, s az egyre fokozódó elégedetlenség levezetésének eszköze...” (286. o.)

A világháború idején a kóbor cigányok besorozása okoz nehézségeket. A háború utáni években „nem volt ideje” az államnak a cigányokkal „foglalkozni”; miközben a cigányok közül – mélyszegénységük, nélkülözésük ellenére – egyre többen válnak a társadalmi élet aktív szereplőivé. A 2. világháborút megelőző jobboldali radikalizmus cigányrazziákhoz, nyílt gyűlölkö-

a cigányok közül egyre többen válnak a társadalmi élet aktív szereplőivé

déshez vezetett. Szerencsére nemes példák ebben a nehéz időszakban is akadtak, és együttműködésről is olvashatunk, mint például Kalocsán vagy Kiskunhalason az 1930-as években.

Mondhatjuk, hogy a konszolidálódó, modernizálódó állam, mely egységességet, uniformitást, majd egységes nemzettudatot követelt, ellehetetlenítette a cigányság mint vándorló-kereskedő nép létezését. *James C. Scott* az „ellenállás művészetének” nevezi azt az erőt,⁶ amellyel némely csoportok képesek szembeszegülni az állam elnyomó szabályozási mechanizmusával. *Scott* az ilyen csoportokat hősiek harcosoknak mutatja be.⁷ Ezzel ellentétben mi a cigányokat nem hősnek, inkább nehezen kezelhető, be nem illeszkedő, megreformálandó csoportnak látjuk.

A könyv hatására elgondolkodhatunk, hogy vajon mit tanulhatunk a történelemből. Az átnevelés, az asszimilációs politika, a száműzetés és más állami eszközök, melyek megkeserítették a cigányság életét, semmi jóhoz nem vezettek, csak a cigány kultúra megcsonkításához. A könyv jól tükrözi azt az ellentétet, ami a mai napig jellemzi a cigányság helyzetét hazánkban: habár társadalmunk és történelmünk szerves részei, szinte folyamatosan marginalizációban, páriaként jelennek meg az irodalomban és a való életben is.

A 2. világháborús sorsukról és 1945 utáni történetükről a második kötetben olvashatunk majd.

⁵ Silverman, C. (1988): Negotiating „Gypsiness”: Strategy in Context. *American Folklore Society*. 101. 401. sz. 261–275.

⁶ Scott, J. (1990): *Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts*. Yale University Press, New Haven.

⁷ Scott, J. C. (1998): *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve Human Condition Have Failed*. Yale University Press, New Haven.



Kisképző, tanév végi kiállítás, 2016. június
 Örvös szakosok munkái (felnőttképzés, 2/14. évfolyam)



Kisképző, tanév végi
 kiállítás, 2016. június
 Név nélkül

ABSTRACTS

MAYER, JÓZSEF – VARGA, ATTILA: Dilemmas on Implementation of Educational Programmes for All-Day Schools – Critical Remarks

As a consequence of one of the educational policy decisions of the past few years the Hungarian Institute for Educational Research and Development ran a project to develop educational programs for all-day schools. Over 200 teachers have co-operated with more than 40 professional education designers in the project in order to develop educational programs for the extracurricular activities of all-day schools. As a result of cooperation five educational programmes, and nearly thousand lesson plans for extracurricular activities were published. These lesson-plans were tested in schools and their realization was monitored together with the professional education designers, then reviewed and finalized jointly by them on the basis of the collected feedbacks. The period of time

passed since the end of the developments shows that there are more obstacles hindering the implementation of the educational programs on a wider scale among national educational institutions in Hungary. By analysing these obstacles, the authors point out, besides the difficulty to change institutional features, the organizational obstructions, and the new intentions of the direction due to the modified educational policy, the lack of financial support to realize the newly developed educational program. In conclusion the paper gives an overview about the organizational and financial frameworks which would enable all-day schools to improve systematically the whole Hungarian national educational system.

Keywords: *all-day school, educational program, educational development, implementation*

BADÓ, ZSOLT – JÓZSA, KRISZTIÁN: The relationship between high school entrance exam scores and later high school achievement

Our study explored the predictive validity of the high school entrance exam scores on later academic performance. We analyzed the predictive strength of the mathematics and literacy entrance exam given in grade 4 for the “eight-year long academic high school”. In this

longitudinal study we monitored the students’ achievement from grade 5 to grade 12. The sample was comprised of 82 students. School performance indices included achievement on the National Assessment of Basic Competencies, subject grades, and a mathematics test written

before the Matura exam in grade 12. Our results suggest that entrance exam scores have significant predictive effect on later school performance even 8 years later. The predictive strength of the written part is moderate to large, while the oral part is negligible. The mathematics entrance test

had a larger contribution to the prediction of subsequent school success than the literacy test. Results suggest the need to reconsider parts of the high school entrance exam. Our study raised further research questions.

Keywords: *entrance exam, predictive validity, mathematics, literacy, academic performance*



*Kisképző, tanév végi kiállítás, 2016. június
Sánta Aliz, festő szak, 9. évfolyam*



*Kisképző, tanév végi kiállítás,
2016. június
Szvitek Timea, divat- és stílus-
tervező szak, 12. évfolyam*

Rábai Dávid: A Bajkó Mátyás Emlék- konferenciáról

A Debreceni Egyetem jeles neveléstörténész professzorának, Bajkó Mátyásnak (1925–1999) az emlékére szervezett konferenciára 2016. 09. 17-én került sor Debrecenben, a DAB-székházban. A rendezvény első megszólalója és egyben moderátora a 125 éves Magyar Pedagógiai Társaság ügyvezető elnöke, *Trencsényi László* volt. Megnyitó beszédében elmondta, hogy a konferencia Bajkó Mátyás emlékéért kívánja megőrizni, továbbá csatlakozik a reformáció 500. évfordulójának rendezvénysorozatához. Külön megköszönte a konferencia ötletgazdájának, *Birkásné Pápay Judit*nak a remek szervezést, amely nagyban segítette a konferencia létrejöttét.

Az első előadást *Brezsnyánszky László* tartotta, aki az ünnepekt egyetemi éveiről, szakmai pályáivéről adott áttekintést. Elmondta, hogy Bajkó Mátyással közel 33 éven keresztül dolgoztak egymás közelében a Debreceni Egyetemen. Említést tett arról, hogy Bajkó Mátyás messziről érkezett Debrecenbe, mert Erdélyben, a Székelyföldön, Ditróban született. Családja földművelésből élt. Gyermekeiket taníttatták. A két lánytestvér tanító lett. Mátyás a csíksomlyói líceumba járt, ő is szerzett tanítói oklevelet, majd Kolozsvárra érettségizett. Az 1948/49-es tanév első félévétől 1953-ig volt Debrecenben az egyetem böl-

csészkarának magyar–történelem szakos hallgatója, 1953-ban szerzett diplomát. Végzős diákként demonstrátori szerződést kapott, ezek után tanársegédként, majd adjunktusként kezdett el az egyetemen dolgozni. Bajkó Mátyás 1958-ban védte meg a doktori disszertációját, amelyet Benedek Elek életpályájáról, tanügyi, publicisztikai tevékenységéről írt. A későbbiekben a 18–19. századi protestáns kollégiumok történetét kutatta. Ebből a témából

a 18–19. századi protestáns
kollégiumok történetét
kutatta

írta meg a kandidátusi, illetve nyugdíjba vonulása után az akadémiai doktori dolgozatát. Előadása végén *Brezsnyánszky László* a Bajkó Mátyáshoz fűződő személyes emlékeiről is

mesélt egykori tanítványként és munkatársként. Elmondta, hogy egy rendkívül közvetlen, a diákok iránt mindig érdeklődő tanár volt. Határozott előadói hangjára a tanítványok ma is emlékeznek, kollégaként pedig szerény és jó kedélyű embernek tartotta.

Birkásné Pápay Judit elmesélte, hogy egy olyan konferencián találkozott először a tanár úrral, ahol ő is előadást tartott. Azonnal meghívást kapott Debrecenbe, hogy legyen tagja egy ottani kutatócsoportnak. Eredményes együttműködés alakult ki a csoportban, többen, köztük Judit asszony is az ő vezetésével doktorált. A professzor haláláról értesülve úgy döntött, hogy Bajkó Mátyás baráti kört alapít, itt határozták el, hogy kopjafát állítsanak a névadó emlékének. Egy verssel fejezte be gondolatait, amellyel a Bajkó tanár úrhoz fűződő személyes kapcsolatát illusztrálta.

Birkásné Pápay Judit megemlékezése után *Gerencsér Attila* következett az előadói sorban. Mint elmondta, közvetlen tanár-diák kapcsolat nem volt közöttük, azonban a kollégáktól sokat hallott róla. Először tudományos munkatársként került kapcsolatba Bajkó Mátyással, miután több ízben is közösen szerkesztettek kiadványokat. Rámutatott arra is, hogy Bajkó Mátyás mindig hűséges volt a Debreceni Egyetemhez. „A Debreceni Egyetem megfogott valamivel” – idézte.

Kiemelte továbbá, hogy Bajkó Magyar Pedagógiai Társasághoz fűződő elkötelezettsége példaértékű volt. Előadását azzal zárta, hogy 1997-ben megalakult a Karácsony Sándor nevét viselő

pedagógiai egyesület, amelyben Bajkóval együtt alapító tagok lehettek. Az egyesület kiadványaiban számos pedagógusnak, oktatónak állított emléket.

Trencsényi László hozzászólásában a protestáns kollégiumok kutatása kapcsán összefoglalta, hogy mivel járultak hozzá Luther és követői az iskolaügy megújításához. Felhívta a figyelmet arra, hogy az *iskolakultúra* szakkifejezés bevezetése Bajkó Mátyás nevéhez fűződik, amit később szakmai tudományos folyóirat is címéül választott.

Daróczy Ágnes kollégiumi igazgatónő az előadásában a kollégiumi élet mai, leginkább gyakorlati kihívásairól beszélt, majd arról, hogy mit jelent számára a kollégium pedagógusként és szülőként. Az internátust családpótlóként, közösségként definiálta. Szerinte a kollégium falai között életre szóló barátságok és szerelmek szövődnek. Elmondta, hogy nagyon nehéz dolog lehet egy szülő számára, amikor elengedi a gyermekét a kollégiumba, ebből adódóan a pedagógusokra nagy felelősség hárul. Fő feladatuknak tekintik a kollégiumban, hogy a

diákokból a maximumot hozzák ki, illetve szeretnék elérni, hogy amit a nevelők végeznek, azt teljes odafigyeléssel tegyék. Tapasztalatai alapján nagy szükség lenne arra, hogy az egyetemen kollégiumi nevelőtanárok képzésére is sor kerüljön, olyan hallgatóknak, akik valóban hivatásuknak éreznék a szakmájukat. Előadása végén képsorozatot mutatott be a megemlékezőknek, illusztrálva ezzel a kollégiumban folyó mindennapi életet.

az iskolakultúra
szakkifejezés bevezetése
Bajkó Mátyás nevéhez
fűződik

Az előadások után Bajkó Mátyás özvegye megköszönte a szervezőknek, hogy létrejöhett a megemlékezés. Elmesélte, hogy az otthonukban egyfajta szellemi műhely

működött, ahol időről-időre tanítványok és kollégák gyűltek össze. Mesélt arról, hogy férje mindig beavatta őt a saját tudományos munkáiba, több tudományos vita részese lehetett, hiszen férje gyakran vitte őt magával szakmai eseményekre is. Elmondta, nagyon boldog, hogy ilyen férfi mellett élhetett.

Bajkó Mátyás első házasságából született lánya, *Bajkó Magdolna* is felidézett néhány emléket édesapjáról és Ditróról. Lőrincz József nevét emelte ki mint az édesapja fő tanítómesterét a szülővárosában. Édesapja gyakran vendégeskedett Lőrincz Józsefnél, aki sokat tett Mátyásért, és akit ő is nagyon kedvelt és felnézett rá. Az emlékkonferencia résztvevői és előadói mindezek után közösen indultak el, hogy a temetőben tiszteletüket fejezzék ki Bajkó Mátyás kopjafájánál.

A rendezvényt és a kopjafaállítást pályázati úton a Reformáció Emlékbizottság támogatta. A szervezés a kezdeményezést felkaroló Magyar Pedagógiai Társaság és a Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület érdeme.

Úgy gondolom, hogy Bajkó Mátyásnak a szülőföldjéhez és a kutatási témájához való ragaszkodása mindenképpen példaértékűnek számít. Leginkább azért, mert a múlt század közepe utáni évtizedekben az egyházi iskolákkal való tudományos foglalkozás és publikálás bátor vállalkozásnak bizonyult a neveléstudós részéről, hiszen nem feltétlenül jelentette számára a tudományos karrier legbiztosabb útját. Bajkó azonban hűséges maradt és kitartott mind a szülőföldje, mind pedig az általa választott téma mellett, ezért is elismerésre méltó a neveléstörténet munkássága, tudományos karrierje.

**„PARADIGMÁK ÖRVÉNYÉBEN”
NEGYEDIK MAGYAR
FOGYATÉKOSSÁGTUDOMÁNYI
KONFERENCIA
(2016. NOVEMBER 21–22.)**

1.

**Hoffman Rita
– Flamich Mária:
A diszkrimináció felülírása**

– *Neked ugye nem lesz bajod attól, ha korizol?*
– *Á, nem! Dehogy!*
– *Gyengénlátó vagy, ugye, vagy hogy mondják?*
– *Aha, igen!*
– *Arra laksz, ahol az iskola van, ugye? Nem oda jártál, véletlenül?*

– *Á, nem! A szüleim gondolni se akartak ilyesmire! Bárhol el lehet intézni, hogy közel üljek a táblához! Oda csak a fogyatékosok járnak!*

(Lányok a 3-as villamoson)

Számos oka van annak, hogy ezzel a beszélgetéssel gondoltuk elkezdni beszámolóinkat a konferenciáról és a kulturális minifesztiválról. Az okok közül mi most csupán kettőt emelünk ki. Az egyik, hogy pontosan tudjuk, milyen kemény munka, magas szintű oktatás folyik abban az iskolában, hiszen diákként is, pedagógusként is megtapasztaltuk. A másik, hogy amíg stigma a fogyatékoság, és nem nézünk szembe vele, nem ismerjük meg, mert kiutakat keresünk megismerés helyett, addig – úgy tűnik – nem fogadjuk el magát a fogyatékosággal élő, vagy a ma leginkább előnyben részesített, legkevesebb pejoratív konnotációt hordozó szóhasználat szerint a „sérült”¹ embert sem. Pedig a „fogyatékosok” sokkal többen vannak, mint az ember gondolná. Könczei és Hernádi szerint² például az emberiség 10 százaléka, míg Nichols úgy látja,³ minden harmadik embernek köze van a fogyatékosághoz.

**KÖRÜLMÉNYEK, FOGALMAK,
KÖSZÖNTŐ**

Sérült emberek mindig léteztek, a fogyatékoság azonban fiatal, a 19. században keletkezett fogalom,⁴ melynek értelmezése

¹ Földes Petra (2002): A deficittől a társadalmi felelősségig. Beszélgetés Zászkaliczky Péterrel. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 4. sz., 52–63. Letöltés: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-egyeni-deficittol-a-tarsadalmi-felelosseg-beszeltetes-zaskaliczky> (2016. 08. 29.)

² Könczei György és Maróthy Johanna (2009, szerk.): *Fogyatékoságtudományi fogalomtár*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. Letöltés: mek.oszk.hu/09400/09410/09410.pdf (2017. 01.13.)

³ Nichols, M. (2011.12.05.): Nothing About Us Without Us: Disability and Global Expansion. Disabled World. Letöltés: <http://www.disabled-world.com/disability/blogs/global-expansion.php> (2017. 01. 31.)

⁴ Disability: Definitions, Models, Experience (2016): In: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Letöltés: <https://plato.stanford.edu/entries/disability> (2016. 09. 12.)

erősen kultúrafüggő,⁵ mint ahogy a fogyatékos emberek megítélése is. Pontosan ez a meggondolás vezetett ahhoz, hogy a Negyedik Magyar Fogytékosságtudományi Konferencia témája a fogyatékoság kulturális megjelenése legyen. A konferencia lehetőséget kínált a fogyatékosággal élő személyek számára, hogy megmutassák értékeiket, ezért a konferenciát egy – eddig a világon egyedülálló –

hangverseny nyitotta meg, ahol fogyatékosággal élő és velük szimpatizáló művészek muzsikáltak együtt az Anima Musicæ Kamarazenekarral. A hangversenyt a fogyatékosággal élő személyek társadalmi felelősségvállalását hangsúlyozó Összhang Alapítvány, a tudományos programot pedig az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kara (ELTE BGGYK), annak Fogytékosság és Társadalmi Részvétel Intézete, a Magyar Szociológiai Társaság Fogytékosságtudományi Szakosztálya, valamint az ELTE BGGYK Fogytékosságtudományi Doktori Műhelye szervezte a Magyar Tudomány Ünnepe tiszteletére. Mindkét rendezvény mottója *Tom Shakespeare* alábbi kérdése, amelyre mindkét rendezvény voltaképpen válaszlehetőségeket is kínált: „Hogy válhatsz egyéniséggé, ha a világ már úgy döntött, típus vagy?”⁶

Ez a tipizálás a magyarázata annak is, amiért a rendezvény a *Paradigmák örvényében* címet kapta. Az emberiség története során sokan, sokfélét gondoltak

a sérült emberekről, voltak már gonoszak, nevetségesek, szálnalmasak, szuperhősök, aszexualisak. A paradigmák állandóan és egyre gyorsabban változnak, olyannyira gyorsan, hogy örvényükben szinte láthatatlan marad a megbélyegző jelzőket keményen tűrő, az értékeit bizonyítani erősen igyekvő ember – aki mellel fogytékos. Ez az Ember lépett színpadra 2016.

a megbélyegző jelzőket keményen tűrő, az értékeit bizonyítani erősen igyekvő ember – aki mellel fogytékos

november 21-én a Nádor Teremben. A hangverseny díszvendége *Colleen Bell*, az Egyesült Államok nagykövete volt, akit az eseményt rendező Összhang Alapítvány kuratóriuma nevében e cikk egyik szerzője, *Hoffmann Rita*

köszöntött. *Bell* nagykövet asszony az alábbi gondolattal zárta megnyitó beszédét: „Ahogy Platón mondta: A zene bármely más oktatási eszköznél hatásosabb, mert a ritmus és a harmónia utat talál a lelkek legbelsőbb zugaiba. Legyen a ma este zenével teli, és a felhangzó ritmus és harmónia serkentse a párbeszédet minden előadó és konferencia-résztevő szívében és elméjében át.”

A KONCERT

A hangversenyen *dr. Könczei György* professzor az ELTE BGGYK Fogytékosság és Társadalmi Részvételi Intézet igazgatója, a konferencia szervezőbizottságának elnöke, valamint *dr. Jókay Károly*, a Magyar-Amerikai Fulbright Bizottság elnöke köszöntötte a közönséget.

⁵ Hernádi és Könczei (2015): A fogyatékoságtudomány „térképei”. In: Hernádi Ilona és Könczei György (szerk.): *A felelet kérdései között: Fogyatékoságtudomány Magyarországon*. FOTRI Digitális könyvtár 1. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 10–31. Letöltés: http://www.eltereader.hu/media/2015/07/A_felelet_kerdesei_kozott_READER1.pdf. (2016. 07. 20.); Flamich és Hoffmann (2013): (*Dis*) *kurzus a sztereotípiákról. Pedagógusképzés*. Kézirat.

⁶ Shakespeare, T. (2011): This long disease, my life. *Disability Studies Quarterly*, 31. 4. sz. Letöltés: <http://dsq-sds.org/article/view/1727/1775> (2016. 12. 11.)

Fogyatékossgal élő muzsikusk számára ismerős helyszín a koncertpódium szerte a világon, így a hazai zenészeink számára is. Ami különlegessé tette ezt a hangversenyt, az a részt vevő művészek sokszínűsége. *Magyar Csaba Georg Friedrich Handel B-dúr orgonaversenyének* orgonistája volt (HWV 294). Ő a vakok iskolájában tanít látássérülteként zongorát. *Hegedűs Petra Carl Maria von Weber Esz-dúr klarinétversenyének* (Op.74) volt a szólistája. *Hegedűs Petra* Magyarország egyetlen hivatásos kerekesszékes klarinéttanára.

E cikk másik szerzője, *Flamich Mária Wolfgang Amadeus Mozart Alma grande e nobil core* című hangversenyáriáját (K.578) adta elő, majd a *Figaro házassága* című operájából a *Sull'aria*, a *Così fan tutte* című operából pedig az *Ah guarda sorella* duettek hangzottak el. *Flamich Mária* partnere *Ducza Nóra* operaénekes volt. A hangversenyt *Érdi Tamás* zárta *Wolfgang Amadeus Mozart A-dúr zongoraversenyével* (K.488).

A KONFERENCIA DÉLELŐTTJE, ELŐADÁSOK, ÉNEK

A november 22-i tudományos rendezvény gondolatísága kiválóan szemléltethető *Thomas Couser* professzor szavaival:

„A fogyatékossg az emberi sokszínűség egyik alapvető és minden korban jelenlévő arculata, amelyet saját történelmi és kulturális felfogások jellemeznek, ezért megérdemli, hogy a tudomány is figyeljen rá. A fogyatékossgtudomány nem korlátozódik a fogyatékos emberek mint különálló kisebbség tanulmányozására. E diszciplína egyéb tényezők mellett

kulturális konstrukcióként is közelít a fogyatékossgához. A fogyatékossgtudomány iránt elkötelezett kortárs kutatók meglátása szerint a fogyatékossg egy meghatározó kulturális kategória, hasonlóan a faji és nemi identitáshoz. A fogyatékossg olyan kulturális konstrukció, amely jellemző tulajdonságokat rendel egyénekhez, és diszkriminálja őket testi különbözőségeik alapján.”⁷

E diszkrimináció felülírását szorgalmazta a multidiszciplináris tudományos program, amit *dr. Zászkaliczky Péter*, az ELTE BGGYK dékánja vezetett fel. A dékán megnyitó beszéde után a konferencia amerikai vendégelőadója, *Georgina Kleege* következett. Előadásának címe *Vak önarcképek: A vakság újragondolása* volt. A hazánkban kevésbé ismert tudós 2003 óta a kaliforniai Berkeley Egyetem Angol Tanszékén tanít kreatív írást, valamint A fogyatékossg ábrázolása a szépirodalomban című tárgyat és fogyatékossg-memoárt. Kleege azok közé a tudósok közé tartozik, akik az elméleten túl, gyakorlatban művelik a kulturális fogyatékossgtudomány nevű, nagyon fiatal diszciplínát. 1999-ben megjelent *Sight Unseen (Látás láthatlanul)* című esszégyűjteménye klasszikus a fogyatékossgtudomány szakirodalmában. Esszéinek témái saját megvakulásának, vakságának megtapasztalása, a vakság szépirodalmi, film- és nyelvbéli megjelenésének kritikus reflexiói. A gyűjtemény ajánlott olvasmány a fogyatékossgtudomány, vizuális kultúra, pedagógia, pszichológia, egészségügy, filozófia, ophtalmológia hallgatói számára az angolszász szakirodalomban. A 2006-ban megjelent *Blind Rage: Letters to Helen Keller (Vak düh: levelek Helen Kellerhez)*

⁷ Couser, G. T. (2005): *Disability as diversity: A difference with a difference*. Letöltés: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/download/7325/6748> (2017. 01. 15.)

című könyve múlt és jelen paradigmáinak valóságában dolgozza fel az ünnevelt ikon, Helen Keller életét. Jelenleg Kleege érdeklődésének középpontjában a vakság és a vizuális művészetek kapcsolata áll; hogyan jelenik meg a vakság a művészetben és hogyan hat a vizuális művészek életére, valamint hogyan tehetik hozzáférhetővé a vizuális művészeteket a múzeumok a látás-sérültek számára. Georgina Kleege tanácsadóként segíti múzeumok munkáját világszerte. Aktív tanácsadója a New York-i Metropolitan Museum of Art, valamint a londoni Tate Modern csapatainak.

Georgina Kleege vakságfelfogásának megismerése után dr. Rényi

András (ELTE Művészettörténeti Intézet) az ember vakságtól, sötétségtől való félelméről beszélt *Fekete a feketén – Az elsötétülés drámája az absztrakt művészetben* címmel, Barnett Newman *Abraham* című képe kapcsán.

A konferencia súlyos témájú előadásait oldandó, mai magyar költők népdalokra írott versei hangzottak el Bartolf Zsuzsánna énekmondó előadásában. Bartolf Zsuzsánna a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Népzene szakán végzett vak énekmondó.

Freak show – Művészet vagy pornográfia? A fogyatékoság jelenkori kulturális megjelenésével kapcsolatban tette fel a kérdést dr. Hernádi Ilona (ELTE BGGYK) és dr. Köncei György. Előadásukat Gombás Judit és Tóthné dr. Kálbli Katalin (mindketten ELTE BGGYK) *A testkultúrával összefüggő területek jelentősége a fogyatékos személyek életében – Életminőség és sport* című előadása követte.

hogyan tehetik hozzáférhetővé a vizuális művészeteket a múzeumok a látás-sérültek számára

a látóérzék kikapcsolásával adnak felejthetetlen, bizalmon alapuló színházi élményt

A KONFERENCIA DÉLUTÁNJA, ELŐADÁSOK, ZENE, SZÍNHÁZ

A délutáni program Vincze Tamás *Mi, a Síketek* című, jelnyelven előadott prezentációjával és Arany János *A rab golya* című versének jelnyelvi interpretációjával folytatódott. Ezt követően Tóth Tamás Zoltán, a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának doktorandusza vezetett be minden

érdeklődőt az Asperger-szindrómával élhető élet egyik szegmensébe, *A környező társadalommal való korai és későbbi tapasztalataim és borúlátó, paranoid, ultra-konzervatív, továbbá erő-*

sen a pozitív értelemben vett resaintement eszkatológikus képzei által meghatározott személyiségem kialakulása címmel.

A különleges világlátás egy újabb színét mutatta be Tasi Gábor fotográfus (Moholy-Nagy Művészeti Egyetem) *Fotográfia más szemmel* című, vak emberekről készített arcképeket és vak emberek által készített önarcképeket bemutató előadása és képzőművészete.

Az arcképek és önarcképek után Máj Krisztina (Vakrepülés Színtársulat) *Vakrepülés, biztonságos földetérés – Színház a sötétben* című előadásának köszönhetően egy olyan

színtársulattal ismerkedhettünk meg, akik a látóérzék kikapcsolásával adnak felejthetetlen, bizalmon alapuló színházi élményt – elsötétített környezetben.

A hang – Thomas Quasthoff művészete volt a címe Klézli János, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem tanára előadásának, melyben kizárólag zene- és előadóművészetről esett szó. A művész

fogyatékoságára csupán egyetlen mondat utalt.

Csáki András ugyancsak a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemről érkezett. Ő viszont egyetlen szót sem beszélt fogyatékoságról *A gitár újjászületése Andrés Segovia és Joaquín Rodrigo munkásságának tükrében* című, gitárjátékával kiegészített előadásában, mígnem a hallgatóságból megkérdezte valaki, mennyiben kapcsolódik előadása a konferencia témájához. Ekkor derült ki, hogy a nemzetközi elismerésnek örvendő spanyol zeneszerző, Joaquín Rodrigo hároméves korában veszítette el látását.

A korábbi konferenciák gyakorlatával szemben ez a rendezvény kezdő kutatók számára is lehetőséget adott, és a mottó kérdésére keresett választ különféle egyetemek hallgatói körében. A kérdésre („Hogy válhatsz egyéniséggé, ha a világ már úgy döntött, típus vagy?”) adott válaszokat tízperces előadások formájában ismerhettük meg mintegy hatvan percen.⁸ A prezentációkat Bartolf Zsuzsanna énekmondó rövid előadása zárta.

A legutolsó prezentációt Bryan Bashin, a San Francisco-i LightHouse for the Blind and Visually Impaired vezérigazgatója tartotta *A vezetés és szervezés művészete* címmel Skype-on keresztül. Bryan Bashin vak újságíró, ma egy több ezer embert foglalkoztató, látássérült embereket segítő nagyvállalat vezérigazgatója. Előadásából megtudhattuk: Kalifornia történelme során több alkalommal volt rá példa, hogy vak embereket bíztak meg vezető szereppel, vagy harcoltak ki ők maguknak vezető po-

zíciót, és hogy ami a vezetést illeti, sokkal inkább a rátermettség számít, mint a látás.

ZÁRSÓ

A konferenciát az egyetem részéről Antal Zsuzsa (ELTE BGGYK) és dr. Könczei György szavai és a fiatal vak rockzenész, Juhász Tomi dalai zárták. Az esemény moderátorai Antal Zsuzsa és Horváth Péter (ELTE BGGYK) voltak.

Természetes, hogy ez a konferencia minden tekintetben akadálymentes volt, ezzel is példázva, hogy a mindenki számára való hozzáférés megoldható anélkül, hogy az esemény bármit is veszítene tudományos minőségéből és rangjából, ezért szinkrontolmácsolást, jelnyelvi tolmácsolást, valamint audionarrációt is mindvégig biztosítottak a rendezők. A konferencia zökkenőmentes lebonyolításában 20 önkéntes egyetemi hallgató segítette a helyszínen a 201 regisztrált résztvevőt és a rendezőket.

A résztvevők, érdeklődők magas létszámából arra következtethetünk, hogy a fogyatékoság kulturális ábrázolása, a sérült emberek történetei érdeklődést váltanak ki azokból az emberekből, akik keveset, vagy semmit sem tudnak a fogyatékoságról, ezért idegenkednek a sérült emberektől. Ezt az érdeklődést kellene, hogy felismerje a pedagógia, csakúgy, mint a gyógypedagógia, és élve a kulturális fogyatékoságtudomány lehetőségeivel, valamint bízva a fogyatékosággal élő

⁸ Sorrendben az elhangzott előadások és címeik: Andor Csaba (ELTE BGGYK): „A világ már úgy döntött, típus vagy?”; Darai Dóra (ELTE BGGYK): *Sajátos képzési igényű hallgatók helyzetképe a felsőoktatásban, az ELTE Fogyatékoságügyi Központjában végzett személyi segítői munkatapasztalat tükrében*; Kézmárki Adrienn (Budapesti Gazdasági Egyetem): *A Down-szindróma a művészettörténetben* – Csáki Róbert festészete; Kozák Zsuzsanna: *Autizmus és képzőművészet összefüggései a magyar kortárs művészeti praxisban*; Környei Kristóf: *Mozgás és fogyatékoság: Személyes beszámoló az Artman Egyesület Tánceánia Együttesében folyó művészeti munkáról*; Péni Brigitta és Tóth Fruzsina (Moholy-Nagy Művészeti Egyetem): *Fogyatékoság és design*.

oktatókban, újragondolná és kiegészítené a pedagógusképzést. Szemléletet formálni viszonylag nehezen képzelhető el kulturális meg-
alapozottság nélkül. És ha a kultúra felől közelítünk, megtaníthatjuk, megtanulhatjuk, hogy – bár a világ úgy döntött, tulajdonképpen mindenki típus – valójában mindannyian pótolhatatlanok, egyéniségek vagyunk. És nem az számít, hogy kik járnak a közeli iskolába, hanem, hogy kik, hogyan és mit tanítanak ott.

2.

Horváth Zsuzsanna és Kunt Zsuzsanna: Beszélgetés a konferencia délelőttiéről⁹

Az önarcképektől a vakságon át a vak önarcképekig

– Negyedik év, negyedik konferencia. Mire emlékszel az előző évi konferenciákról?

– Az az érzésem, hogy a fogyatékoságtudomány Magyarországon is egyre erősebb gyökereket ver a tudományos kereteken innen és túl. 2013-ban volt az első konferencia, ami még elsősorban a fogyatékoságtudomány tudomány-rendszertani helykereséséről, legitimációs kérdéseiről, folyamatairól szólt. Ekkor a szervezők több workshop keretében biztosítottak lehető-

séget arra, hogy a fogyatékoságtudomány kutatóesetikei alapvetéséről kutatók és a konferencia résztvevői közösen vitázzanak. Ennek a műhelyvitának a vég-eredménye és az előadások leiratai meg is jelentek később egy digitálisan elérhető kötetben *A felelet kérdései között*¹⁰ címmel.

Ebben a tanulmánykötetben már a 2014-es konferencia előadásairól is olvashatunk, amely többek között tartalmazza három frissen doktorált kutató téziseit a feminista fogyatékoságtudomány, a felnőtté válás és a gondnokság alá helyezett személyek választójogi szabályozásának témáiban. Szintén emlékezetes volt számomra a segítőképzési programok társadalmi szemléletformálásával kapcsolatos tudás megosztását célzó, és egy ELTE BGGYK-n tartott, a gyógypedagógia és a fogyatékoságtudomány kontextusában a halál, haldoklás, asszisztált öngyilkosság témáit körbejáró kurzus tapasztalatait bemutató előadás is. A 2015-ös konferencia már nemzetközinek számított, hiszen a diszciplínán belül az egyik legelismertebb brit kutató, *Dan Goodley* is előadott a fogyatékoságtudomány legfrissebb elméleteiről és útjairól. Az anyaságról, bioetikáról, biomedicináról szóló előadások és kerekasztal-beszélgetések erősen megmozgatták a közönséget, ahogyan a fogyatékoságtudomány és a gyógypedagógia konstruktív együttműködésének lehetőségeiről szóló beszélgetés felpozícionálta a szakmai diskurzust. Egyre több résztvevő van ezeken a konferenciákon évről évre. Nem csupán kutatók, egyetemi tanárok, hanem olyan

⁹ A beszélgetés a két szerző választott műfaja a beszámolóra. Írásuk Hoffmann Rita és Flamich Mária tudósításának ismeretében készült. A szerzők a maguk érdeklődése, érzékenysége szerint készítették el a beszámolójukat a konferencia délelőttiéről. (A szerk.)

¹⁰ Forrás: http://www.eltereader.hu/media/2015/07/A_felelet_kerdesei_kozott_READER1.pdf (2017. 01. 10.)

kíváncsi emberek, akik tudják – és nagyon jól tudják – hogy ez a fórum nekik is szól, és elsődleges céljai között szerepel a közös tudáskonstrukció.

– Beszéljünk az idei konferenciáról! Mi volt a legmeghatározóbb számodra *Georgina Kleege* előadásában az idei konferencián?

– Nekem nagyon tetszett az, ahogyan *Georgina* felépítette a prezentációját, olyan finoman haladt a fő témája felé, mégis mindvégig akörül forogtunk. Ahogyan az önarcképektől a vakságon át a vak önarcképekig vezetett bennünket, vagyis ahogy *Rembrandt*-tól, *Van Gogh*-on és *Picassón* keresztül eljutottunk egészen *Alice Wingwallig*, lenyűgözött. Arra gondolok elsősorban, hogy prezentációja elején nem vak festők, művészek önarcképeit mutatta be (*Vincent Van Gogh: Önarckép*, 1889) majd ezeket olyan képek követték, melyeket szintén nem látássérült személyek készítettek, de vak személyeket ábrázolnak (*Pablo Picasso: A vak ember étele*, 1903). Az előadás folytatásaként és végén pedig már vak, vagy látássérült művészek alkotásaival foglalkoztunk, fotográfusokkal, filmművészekkel, festőkkel és performanszművészekkel. Illetve az is nagyon fontos volt, ahogyan *Georgina* két fókusz meghatározásával segített érzékelni az általa mutatott képeket, a „kéz” („hand”) és a „kék/szomorúság” („blue”) vonatkozásában. Megdöbentő volt, hogy ez a két motívum tényleg milyen fontos eleme azoknak a képeknek, fényképeknek, filmeknek, amiket bemutatott nekünk, akár *Kurt Westor*nról, akár *Sargy Mann*ről

tudják, hogy ez a fórum nekik is szól

a vak emberek vizualitását kutató előadás sokat mond el a látó emberek vizualitásáról is

volt szó. Neked mi volt ebben az előadásban a legfontosabb?

– *Georgina Kleege* előadása számomra markánsan rámutat arra a jelentésre, amit *Dan Goodley* a „dis/ability studies” tudatos „/” használatával is igyekszik formailag kifejezni: a *disability studies* nem létezhet

ability studies nélkül. A vak emberek vizualitását kutató előadás sokat mond el a látó emberek vizualitásáról is. Ha fogyatkosságról beszélünk,

mindig képességekről is beszélünk, s ahogyan egy látó ember kutathatja azt, hogy hogyan él meg a vak emberek életük egyes területeit, úgy egy vak kutató látásról szóló kutatása is fontos, gyümölcsöző tudást ad a látásról alkotott kánonnak. Úgy gondolom, hogy tudásunk ezen vetülete fontosságának hangsúlyozása szemléletbeli alapot biztosított a rákövetkező előadásoknak is.

– *Dr. Rényi András* előadásának központi eleme *Barnett Newman: Abraham* (1949) című festménye volt, ezt

megelőzően azonban a 20. századi New York-i Iskola művészeinek egyik legnagyobb dilemmáját tárta a hallgatóság elé, miszerint: mi a művészet dolga? Előadásából én leginkább a kérdéseket

vittem magammal. Mit jelent az, hogy nézni? Mit kell egy olyan képen nézni, amin fekete van a feketén? Mit jelent egy kép? Tárgy vagy esemény? Fontos volt meghallani azokat a gondolatokat, amik ilyen szorosan összekötik a művész dilemmáját a vallással, az igazság keresésével, a metafizikával.

– Azt közvetítette ez az előadás nekem, hogy jelen kell lenni. Hiszen a művészet lényege, hogy a kép előtt álló emberrel *valami* történjen – és ez a valami kizárólag a jelenlét által születhet meg. A fekete

a feketén a különbség

minimuma – mi történik,

ha ez a minimum is

elveszik? Azon is elgon-

dolkodtam az előadás

kapcsán, hogy mi történik

akkor, ha nem adunk nevet

a különbségnek, ha nem

illetjük kategóriaként? Ahogy mondd;

Rényi András a Bibliából idézett választ

– kérdés, mi hol keressük? Akár a

dr. Hernádi Ilona és *dr. Könczei György*

által a *freak show*-król¹¹ és azok korunk-

beli megjelenéséről tartott előadás is kap-

csolódik ehhez a kérdéshez. Ki mondja

meg, hogy ki a „freak”? Kié a rámutatás,

a béklyóútás hatalma? És ki mutat vissza?

S ki nézi, kutatja az egy-

másra mutatókat? Te más

gondolsz-e most a *freak*

show-król, mint akkor, az

előadást hallgatva?

– Azt gondoltam,

ahogy gondolom most

is, hogy nagyon elemi, lényeges kérdést

felvetettek az előadók. Kifejezetten azzal

kapcsolatban, ahogyan a „freak” jelenségen

keresztül összekötötték a múltat a jelenl.

mi történik akkor, ha

nem adunk nevet a

különbségnek, ha nem

illetjük kategóriaként

találkozni, teret és fórumot

teremteni a diskurzusnak,

kérdezni, vitázni,

újraakérdezni

A cirkuszt a „cirkusszal”. Rávilágítottak arra, hogy a másság hogyan maradt napja-inkig is a szórakoztatás eszköze, miközben már-már divattá is vált. A kérdés persze számomra nyitva maradt, hogy ez közele-

dés-e vagy egy újabb lehetősé-
g a normalitástól való elhatárolódásra.

– Az utolsó előadás

kulcsszavai voltak az élet-

minőség és sport, a test-

kultúra, a fogyatékos és

életminőség. Egy olyan komoly kutatásról hallottunk, amely megmutatta a közönségnek, hogy a mozgás, a sport, bármelyikünk életében van jelen, elengedhetetlen fogalmak és élmények az ember életminőségének szempontjából.

– Összességében tehát bizonyosak

vagyunk abban, hogy számtalan hasonló

(vagy ellentmondó) él-

ménymegosztás hangzott

el a konferenciát követően

akár szóban, akár írásban,

e-mailen. Úgy gondoljuk,

hogy célja is ez a konfe-

renciának – találkozni,

teret és fórumot teremteni

a diskurzusnak, kérdezni, vitázni, újraakér-

dezni. A paradigmák örvénylenek, a felele-

tekre kérdések érkeznek. Fogyatékoságtu-

dományi konferencia 2017-ben is lesz!

¹¹ Freak show: A 16. század közepétől népszerű időtöltés Angliában, látványos testi rendellenességgel élő (freak = szörnysülött, csodabogár) emberek mutogatása, többnyire cirkuszi előadás részeként.

Száraz Zoltánné Csákó Klára: „Nagy Sándor: Utak a XX. századi didaktikából”

Telt ház as emlékkonferencia

A Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kara a Tudomány Ünnepe alkalmából évente konferenciát szervez. Ebben az évben – a reformáció 500 éves jubileumára is készülve – országos neveléstudományi konferenciára került sor a Ma-

gyar Pedagógiai Társaság, az Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nagykovács Város Önkormányzata, a Magyarországi Református Egyház Doktorok Kollégiuma és az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete támogatásával 2016. november 10-én. A

konferencia Nagy Sándor professzor életművét és szellemi örökségét tárgyalta születésének 100. évfordulója alkalmából. Az egész ország területéről érkeztek előadók, vendégek és érdeklődő pedagógusok, hallgatók.

Nagy Sándor (1916. április 26. – 1994. november 14.) a hajdani Nagykovácsi és Dunamelléki Református Tanítóképző Intézetben végezte tanulmányait 1930 és 1934 között. A kiváló prepáról a nagykovácsi képző évkönyvei számos információval szolgálnak. A Baranya megyei Zalán született szegény sorsú diák aktív közösségi munkát végzett, közeleti, egyházi tevékenysége egyaránt dicséretes volt. Kitűnő osztályzattal, osztályelsőként fejezte be tanulmányait. További tanulmányok,

tanárság, hadifogság, tanítóképzői, tanárképzői oktatói állások után 1952-től az Eötvös Loránd Tudományegyetemen tanított pedagógiai tárgyakat 1986-os nyugdíjba vonulásáig. Több ezer pedagógus volt a tanítványa az évtizedek alatt, akik közül sokan a mai napig szolgálják a köznevelés ügyét.¹

A délelőtti plenáris ülésen prof. dr. Falus Iván, a neveléstudományok MTA doktora, dr. Trencsényi László, a Magyar Pedagógiai Társaság (MPT) ügyvezető elnöke és dr. Szeneczi Árpád dékán méltatták és mutatták be Nagy Sándor tudományos életművét.

Az előadásokból a szépszármű közönség megismerhette Nagy Sándor életének fontosabb mérföldköveit, Didaktika című főművét, melyet több éven át tartó átgondolt munkával készített olyan korábbi

klasszikusokra támaszkodva, mint Comenius, Herbart és Fináczy, és hatással volt rá Imre Sándor, Nagy László, Prohászka Lajos munkássága is. Egy Falus Iván által 1986-ban készített interjúban Nagy Sándor a következő ma is aktuális gondolatokat fogalmazta meg:

„egy olyan integrált pedagógiát volna jó létrehozni, amelyben az oktatásmélet és a nevelésmélet úgy van együtt, hogy ne kelljen külön oktatásméletet és nevelésméletet tanítani [...] az oktatástechnológia számomra nem cél, hanem eszköz az egzaktabb didaktika szolgálatában és a didaktika sem cél, hanem eszköz egy integrált pedagógia szolgálatában.”²

¹ Emlékezés lapunkban: Nagy Sándor professzorra emlékezünk. *Pedagógiai Szemle*, 1995/7-8. sz. 107-109. Tiszteletére, emlékére 2007. november 16-án az ELTE PPK fszt. 4-es termét Nagy Sándor Teremmé avatták. A teremben Nagy Sándor életének és munkásságának emlékei, dokumentumai találhatók.

² Letöltés: <http://eotvoskiado.hu/site/kiadvanyok/182> (2017. 01. 30.)

A délelőtti folyamán a pedagógia, a neveléstudomány több területére is betekintést nyerhetett a hallgatóság. *Dr. Molnár György*, a BME APPI tanszékvezetője, az MPT didaktika szakosztálya elnöke a szakképzésben folyó munkáról beszélt. *Eszterág Ildikó*, a *Móra Kiadó* szerkesztője és az MPT Pest megyei Tagozata elnöke „Többkönyvesség hatása a tanulásra” címmel tartott előadást. *Dr. Bárdi Árpád*, a Főiskolai Kar docense pedig a tanösvényeket mutatta be szemléletes formában.

A rendezvény szervezői *Nagy Sándor* tiszteletére emléktáblát avattak a Tanítóképző Főiskolai Kar épületén. Kora délután a tudományos konferencia folytatásaként könyvbemutatóra kerül sor. Egy rendkívüli tanulmánykötetet mutatott be főszerkesztőként *Dr. Méhes Balázs* dékánhelyettes. A *Lelki arcunk* című könyv *dr. Szenczi Árpád* dékán úr 60. születésnapjára készült ajándékként.

A délután folyamán a társzervezők és az ifjúság szekcióüléseken vitatta meg az aktuális pedagógiai kérdéseket. Ennek keretében került sor a kar *Tudományos Diákköri Konferenciájának* házi versenyére is. A zsűri elnöke *dr. Trencsényi László* volt. A zsűri tagjai: *dr. Erdélyi Erzsébet*, az ELTE nyugalmazott docense, *Szabóné Irházi Szusanna*, az önkormányzat oktatási,

kulturális, ifjúsági és sport bizottságának elnöke, *dr. Frutttus István Levente* docens, a Filó Lajos Alapítvány ügyvezető elnöke és *Szontagh Pál*, a Református Pedagógiai Intézet igazgatója. Négy pályamunka jutott az Országos Tudományos Diákköri Konferenciára. *Bordás Ráhel* és *Klemán Tünde*, *Fazekas Elek*, *Simon Márton*, valamint *Tapoti Antal* kutatását és előadását értékelték legjobbnak a zsűri.

A Magyarországi Református Egyház Doktorok Kollégiuma Pedagógiai Szekciója és az Óvó- és Tanítóképzők Egyesületének közös ülésén a pedagógia különböző szakágairól hangzott el néhány vitaindító előadás. Az *MPT Didaktikai Szakosztálya* és az *MPT Pest Megyei Tagozata* ülésén *Simon Kata* klinikai szakpszichológust látták vendégül. *Eszterág Ildikó* moderálásával szekcióbeszélgetés zajlott az agresszió természetéről és kezelésének módjairól óvoda-pedagógusok, tanárok, tanítók és hallgatók részvételével. A *Hittanoktató- és Kántorképző Intézet* délutáni ülésén teológiai témájú előadásokat hallgathattak az érdeklődők.

A *Nagy Sándor Emlékkonferencia* minden résztvevője számára tartalmas, számos új információban bővelkedő együttléttel szolgált, s egyúttal lelki feltöltődésre is jó alkalom volt.



Kisképző, tanév végi kiállítás, 2016. június
Joó Fanni, kerámia szak, 12. évfolyam

SZERKESZTŐI JEGYZET

A reformáció 500. és Arany János születésének 200. évfordulójára gondolva találtam a hátsó borítón olvasható szöveget. (*Arany János és Rozvány Erzsébet*. Téka sorozat, Kriterion, Bukarest, 1973, 124-127. o.) Ha magyaráznám, biztosan gyengébbnek mutatkozna az a szál, amiként ez a személyes visszaemlékezés egyszerre mutatja a reformáció páratlan szellemi, lelki hatását a magyar ugaron, miközben Arany iskolai történetét idézi fel. Az év folyamán azonban bizonyára sor kerül majd lapunkban is Arany-olvasásra és a reformáció szerepének friss elemzésére a magyar pedagógia múltjában és jelenében. Ami a maga nemében éppoly gyökeres kapcsolat, mint Arany Jánosé a magyar irodalomban, s mindkettőjüké a magyar kultúrában.

Arany nagyszalontai református deák-élménye után lássunk egy másik helyszínt, Nagykovácsot, ahova a városi egyházi tanács hívja meg, egyszerre jelezve bátorságát és nyitottságát, hogy 1851-ben egy „népbarát” költőt hív meg tanárnak a gimnáziumába (más kiválóságok mellett), kimentve őt eléggé kényes házitanítói helyzetéből, s egyúttal eleget téve az Entwurf követelményeinek is, hogy a tantestületi létszámot növelve érettségít is kaphassanak a tanítványok. Küzdelmes, nehéz, és mégis művekben gazdag évtizede lett ez Aranynak. Értékekkel, tudománnyal dús a gimnáziumnak. De a kiválóságok tantestülete sem lehetett képes Athéná alakítani a várost, mely végül is leveti túlképzett tanárait.

Akik azért, ha már itt voltak, örökre itt maradtak, s mindig nyitva áll, hogy egyszerre csak folytatják tovább a tanítást. Még talán az is megtörténhet, hogy a Nagykovácsi Református Gimnázium

1850-es évekbeli testülete, mindenekelőtt a bronzba öntött törzskar: Arany János, Sallamon Ferenc, Szabó Károly, Szász Károly, Szigeti Waga János, Szilágyi Sándor és Tomori Anasztáz megelevenednek a Cifrakertben, a kulturális központ előtt, kicsit körülnéznek, tájékozódnak, beszélgetnek, majd elmondják, mire jutottak mai iskolai gondjainkon tünődve. Valószínűleg a hiteles tanárokat szeretnék először meghallgatni. A hivatalokat meg legutóbb.

A reformáció ezerszálú, hagyományai is sokfélék, br. Podmaniczky Pálné Vargha Ilona például (*Arany János és az Evangélium*. Kálvin-könyvtár, 9. sz. Budapest, 1934.) azt írja: Arany életcélja „tulajdonképpen bálványának, a költészetnek szolgálatába állított életcél s így végeredményben szembehelyezkedés Istennek minden emberi étellel a maga dicsőségét célzó akarásával.” Vagyis a *báróné*, Isten nagyobb dicsőségére, bálványimádással, már-már katolikus pogánysággal vádolja Aranyt. (Pedig Arany a hitből fakadó lelkiismerettel nem állt rosszul. Bár eléggé jól érténék! Apróságokban is akár, pl. didaktikában, s akkor léphetnénk feljebb: verstanból „semmi paragrafusok, semmi szabály nem taníttatik”. A versmértékeket szerinte versepéldákkal a legkönnyebb megjegyezni. Az irodalomtörténetet hatodik gimnáziumi évfolyamon Bessenyeitől Petőfig tárgyalta. [Tehát a szabadság irodalma volt az alapozás az önkényuralom idején!] Hetedikben jött a régi irodalom. Mindeközben sok felolvasás, szavaltat, megbeszélés. – De hiszen *Kortársunk*, *Arany János*.)

A báróné kis kötete Karácsony Sándort is megszólalásra készítette: „...irodalomban és művészetben soha sincs, mert nem is

lehet elég evangélium. Egyáltalában semmi evangélium nincs benne még akkor sem, ha véletlenül evangéliumi tárgyat választ.” (*Protestáns Szemle*, 1934., 43/10. sz., 516. o.) Miért idézem a múltat? Mert a Sola Scriptura Főiskola kiadványaként (Biblia-iskolák Községe, 1999) Vargha Ilona latin–magyar szakos tanárnő kritikai hitbuzgósága kortársunk lett; a Biblia mérlegén, melyet használni vélt, és amelyet a főiskola méltónak és indokoltnak gondolt leporolni, Arany költészete könnyűnek találtatott.

Itt el is akadtam a gondolatmenetben, hiszen egy, a hittől elriasztó tanulmánytól is annyi szép elágazás adódik, Vargha Ilona ugyanis az első magyar lánygimnázium első évfolyamára járt, latin–magyar szakos tanárnő lett, férje, a báró kiváló evangélikus lelkész, teológus, misszionárius és bölcselő. Máskülönben Vargha Ilona a költő és református püspök, Szász Károly unokája, nagyapja ott áll ma is a nevezetes bronz tantestületben. És a Vargha, Podmaniczky, Szász család annyi gazdagságát mutatja a magyar életnek, kultúrának, hogy kitelne belőle egy egyetemi kurzus.

Ezúttal mégis Vargha tanárnő Aranykritikájának bátorságát dicsérem, noha egyáltalán nem értek vele egyet. És kritikáit, akik komolyan vették, hiszen volt tisztázni való ma is, próbálkozzunk-e a bibliai mérleggel? Az-e a jó iskola, ahol a Szentírás a fő? Írhat-e ma

egy tanárnő szenvedélytől fűtött vitairatot, kap-e választ rá? Lesznek-e viták?

Iskolaügyeinkben ezer feszültség, konfliktus, kapkodás, szócsaták, demonstrációk, nagy átszervezések, kudarcok, program program hátán, tehetetlenség és félelem... vita azonban nincs. Szerkesztőségünk próbálkozna továbbra is.

Ez a január Verona fagyos hónapja volt. Tizenkét diák, négy felnőtt halála. Gyász és fájdalom. Atom Egoyan egy iskolabusz téli tragédiáján gyötörődve *Az eljövendő szép napok* című filmjében *A hamelni patkányfogó* meséjének lidérceivel hadakozik (Robert Browning átköltésében):

... / S az a házból újra kilépett, / s hozzáigazítva a száját, / fogta sima, hosszú nádfurulyáját, / s ahogyan belefűjt (olyan édes / hanggal még nem zengette meg / zenész a boldog levegőt!), / hang támadt dongva, akárha zsibongva, / lökdösődve, tolongva gyűlő nép zaja volna: / sok kis láb topogott, facipőcske kopogott, / tapsolt sok kicsi kéz, sok szájacská csacsogott, / s akár a tyúkok, ha hintik nekik a magot, / előszaladt a sok gyerek: / minden lány és kislány / rózsásképző, szöszkehajú, / kékszemű és ragyogó mosolyú, / s táncolva, kiáltva, szökellve / szaladt a / csodás muzsika nyomába kacagva. / ... (Rakovszky Zsuzsa fordítása)

2017. február 2.

Takács Géza

A Tanulmányok rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk. A közlési feltételekre és a publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle>.

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

Arany János, a diák és a tanító, a református algyimnáziumban

A szalontai gymnasium szervezete szerint, Arany János tanulókora idejében, a retorikát és poésist hallgató szegényebb és jobb tanulók elemi tanítókul lettek alkalmazva, s ezek 40–50 forint csekély díjaztatás mellett, bent az iskolákban lakva, házsor szerint főzéssel, illetve étellel láttattak el a szalontai lakosság által.

Történt 1831. ápril havában, hogy valamelyik elemi tanító, az iskolaév derekán, állásától megvált.

Arany János még be sem végezve syntaxis osztályát, 1831. ápril 29-ről kelt kérvényében a lelkész esperestől ezen állást kérte következő indoklással: „mert szülőim, akik nyolc év lefolyása alatt gondosan taníttatni igyekeztek, előregedvén és elszegényedvén, *különösen édesatyám megvilágtalanodván*, további tanításomat nem teljesíthetik”.

E kérvény folytán Arany János 14 és két hónapos korában elemi tanítóul lett alkalmazva, áttette lakását az iskolába, élvezve itten a házsor szerinti főttet, – az áldott mindennapos paszulyt, és folytatta egyúttal a még be nem fejezett syntaxis, majd retorika és poetikai tanfolyamot. [...]

Már a jelenkor sem érti, az utókor még kevésbé fogja érteni azt, hogy egyetlen ember, a rektor, hat gymnasialis osztályt egyszerre és egyetlen teremben taníthasson, és az elemi fitanítók egyúttal tanulók legyenek, s ezek, valamint néhány szolgatánuló egyetlen szobában lakjanak, és a lakosok által házsor szerint éllemezessenek.

Pedig valósággal így állott fel a szalontai algyimnasium 125 évig.

Így volt ez Arany János elemi tanító korában is.

Más szervezet mellett a sehonnan segítséget nem nyert szalontai egyház gymnasiumát fenn nem tarthatta volna.

És mégis, ezen igen szegényesen fenntartott intézet, melynek az iskola fekete tábláján kívül semmi taneszköze nem volt, adta Arany Jánost a magyar nemzetnek...

Arany János, a 14 éves kis tanító nagy buzgóság és gonddal teljesíté kötelmeit. Még a tan módszer javításán is törte az eszét.

Saját élményéből az írva-olvasást előnyösnek fölismervén, e módszert – midőn ez hazánkban éppen nem, de talán még a művelt külföldön is alig volt ismeretes, már ezelőtt 60 évvel tanosztályánál alkalmazásba vette, s vele a legnagyobb sikert aratta.

Részlet Rozvány Györgynek, Arany János nagyszalontai iskolatársának 1890-ben, a Nagy-Szalonta és Vidéke c. hetilapban megjelent visszaemlékezéseiből.



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG