

UD SZ

UJ
Pedagógiai
Szemle

2017 / 3—4.

MIKÉNT LESZ A TANULÁSI ZAVAR DIAGNÓZISA
STIGMA?

A „KÜZDŐSPORTOK, ÖNVÉDELEM” TANTERVI
TÉMAKÖR OKTATÁSA A GYAKORLATBAN

Önképzőkörök a nagyenyedi Bethlen Gábor
Kollégiumban

A szociálpedagógia új tartalmai és kihívásai nyomában

A szakképzésről a Kockás könyv tükrében

Olvassunk-e tündérmesét lányainknak?

Céline Alvarez a francia oktatás mentőangyala?

Szemle, Napló

IMRE KATALIN: T'AVES BAXTALO!

KERESZTY ZSUZSA: EPERJESSY

GÉZÁNÉ DR. 90 ÉVES



ESZTERHÁZY KÁROLY EGYETEM

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET



A képekről

Lapszámunkban Fazekas Barbara *Toldi* énekeihez, a 2013–14-es tanévben készített illusztrációit közöljük. Barbara a monori Kossuth Lajos Általános Iskolában volt a diákom, s amikor a *Fehérlófiát* tárgyaltuk ötödikben, az előző tanév elején, talán jókedvűből, talán a biztatásomra, rajzot készített a meséhez. Ekkor egyeztünk meg abban, hogy neki ezentúl „kötelessége” lesz sok-sok rajzot készíteni, hiszen annyira öröm volt látni, milyen ügyes, mennyire megható őszinteséggel szól a rajza egyszerre saját magáról, és persze a tárgyról is. Így 2012–13-ban a *János vitéz* fejezeteihez készített rajzokat, majd a következő évben a *Toldi*hoz. Rajzai bemutatása a magyarórák ünnepi pillanatait jelentette, legalábbis az én emlékeim szerint (hiszen azért volt miattuk némi irigység is), de, ahogy Toldinak sem akadt vetélytársa, úgy Barbara is egyedül vitte végig ezt a nagy vállalkozást. A megbeszélések tanulságosak voltak, sokféleképp, a rajzok bájosága és sajátos (gyermeki) teljességének élményén túl minden rajza egy szabad, dolgos, csendes, képzeletgazdag tanulói személyiség szép tanúsága volt (értelmezem utólag), alkalmat adtak az elemzésre, mindenféle változatban, ráadásul még azt is tárgyalhattuk, hogyan lesz Barbaránál az olvasmány belsővé vált képeinek kivetítésekor valahogy más az ének, mint a szöveg szerint.

Talán önző voltam, talán elítélhető is emiatt, de ezeket a rajzokat nem adtam vissza az alkotójuknak (hogy más osztályoknak is megmutathassam őket, hogy együtt legyenek, hogy elővehetők legyenek), igaz, nem kérte vissza őket, de talán inkább nem is merte, ezt soha nem tisztáztuk, s én ugyan féltve őrzöm a gyűjteményt, de azzal a tudattal, hogy nem az enyém, nálam csak letétben van, hogy majd visszaadhassam alkotójuknak egyszer, ajándékként önmagától, és átadhassam másoknak is, hadd szolgáljon örömükre, érezvén a sugárzását annak a szeretetnek, játékoságnak, gondosságnak, odaadásnak, figyelemnek, a részletekkel való bajlódásnak, ami nekem tanárként, az irodalom neveltjeként, pedagógusként sokat ért, sokat jelentett.

Aztán eljöttem a Kossuth Iskolából, nem találkoztunk, Barbara azóta már gimnazista, szemüveget sem hord, meg sem ismerném talán, ritkán rajzol, jó diák. „Szorgalmi” munkáit Arany János születésének 200 évfordulójára közöljük, talán azt is jelezve, hogy Arany *Toldija* (is, sok más művével együtt) kilépett az emberöltők távolából, és költői pásztortüze ma is lobog. Oda lehet mellé kuporodni. A rajzokat sorrendben közöljük, a címlapon az *Előhang* illusztrációja látható, a többi a 15., 33., 50., 65., 96., 106., 117. és a 143. oldalakon.

Takács Géza



67. évfolyam
2017 / 3–4.

TARTALOM



A képekről

LÁTÓSZÖG

- 5 IMRE KATALIN:** T'aves baxtalo!
- 8 KERESZTY ZSUZSA:** Mindannyian az ő palástjából bújtunk elő – Eperjessy Gézáné dr. 90 éves

TANULMÁNYOK

- 16 VIDA GERGŐ:** Miként lesz a tanulási zavar diagnózisa stigma – Avagy mi a fontosabb: a diagnózis vagy a gyermek?
- 34 MORVAY-SEY KATA – MITZINGER KITTI – VASS LÍVIA:** A „Küzdősportok, önvédelem” tantervi témakör oktatásának kérdőíves, követéses vizsgálata pécsi testnevelő tanárok körében

MŰHELY

- 51 DVORÁCSEK ÁGOSTON:** Önképzőkörök a nagyenyedi Bethlen Gábor Kollégiumban
- 66 TRENCSENYI LÁSZLÓ:** A szociálpedagógia új tartalmai és kihívásai nyomában

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 69 KERÉNYI MÁRIA:** Kockás komment a szakképzésről – Széljegyzet a Kockás könyv margójára
- 77 GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES:** Olvassunk-e tündérmesét lányainknak? – Női szerepek néhány magyar népmesében

PEDAGÓGIAI JELENETEK

- 81 JAKAB GYÖRGY:** Történetmesélés etika- és társadalomismeret-órákon – A mesék, tantörténetek, példabeszédek, esettanulmányok újabb dicsérete

KITEKINTÉS

- 97 BÁLINT ANNA:** Természetes gyermekkor – Céline Alvarez a francia oktatás új mentőangyala?

SZEMLE

- 107** Mindenki (Deák Kristóf filmje) (Hoffmann Rita – Flamich Mária és Dobszay Ambrus kritikái)
- 115** Jáki László: Egy oktatáspolitikus a XX. század fordulóján. (Kardos József)
- 118** R. Szabados Tamás: Modern harcművészet az iskolai oktatásban (Veszprémi Attila)

124

ABSTRACTS

NAPLÓ

- 126 BÁLINT ANNA – VESZPRÉMI ATTILA:** Beszámoló a 125 éves MPT konferenciájáról
- 135 FÖLDES PETRA – VESZPRÉMI ATTILA:** X. Miskolci Taní-tani Konferencia

- 144 Szerkesztői jegyzet**

A címlapon és a belső oldalakon Fazekas Barbara rajzai

- B4** Részletek Méliusz József *Sors és jelkép* (Kriterion, 1973), valamint Sütő András *Nagyenjedi fügevirág* (Szépirodalmi, 1978) című kötetéből

Új Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*
HORVÁTH ZSUZSANNA | **KÁLLAI MÁRIA** |
KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | **MÁTRAI ZSUZSA** |
MÉSZÁROS GYÖRGY | **TURI KATALIN**

Szerkesztők

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

Olvasószerkesztő

GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

KARÁCSONY ORSOLYA

Megrendelés

E-mail: kiado@ofi.hu

Szerkesztőség

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

Felölös kiadó

Az Eszterházy Károly Egyetem rektora:
Dr. Liptai Kálmán

Megjelenik kéthavonta.

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Zrt.
Hírlap Igazgatóság, Hírlap Értékesítési Osztály.
Előfizethető a postahivatalokban, illetve megrendelhető a szerkesztőség címén.
Előfizetési díj 1 évre 3600 Ft, egy lapszám ára: 600 Ft.

Nyomda: Alföldi Nyomda Zrt., Debrecen
4027 Debrecen, Böszörményi út 6.
Felölös vezető: György Géza vezérigazgató

Terjedelem: 9 ív • Készült: 750 példányban
ISSN 1215-1807 (nyomtatott) • ISSN 1788-2400 (online)
INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

BÁLINT ANNA

franciatanár | kiadói referens | EKE OFI

DOBSZAY AMBRUS

tudományos munkatárs | EKE OFI

DVORÁCSEK ÁGOSTON

fizikus | fizika szakos tanár | Bethlen Gábor Kollégium
| a Fenichel Sámuel Önképzőkör vezetője

FAZEKAS BARBARA

tanuló | József Attila Gimnázium | Monor

FLAMICH MÁRIA

angol nyelvtanár | Vakok Iskolája

DR. FÖLDES PETRA

tanár | mentálhigiénikus | szerkesztőségi munkatárs |
Új Pedagógiai Szemle

GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES

olvasószerkesztő | EKE OFI

HOFFMANN RITA

szellemi szabadfoglalkozású angol nyelvtanár

JAKAB GYÖRGY

tudományos munkatárs | EKE OFI

IMRE KATALIN

középiskolai tanár

KARDOS JÓZSEF

professor emeritus | ELTE BTK

KERESZTY ZSUZSA

magyar szakos tanár | pszichológus | Budapest

KERÉNYI MÁRIA

igazgató | Zöld Kakas Líceum | Budapest

MITZINGER KITTI

testnevelő tanár | földrajz szakos tanár |
Baptista Szeretetszolgálat EJSZ Széchenyi István
Gimnáziuma, Szakgimnáziuma, Általános Iskolája
és Sportiskolája | Pécs

MORVAY-SEY KATA

testnevelő tanár | német bölcész és középiskolai tanár
| karate szakedző | judo sportedző | egyetemi
adjunktus | PTE ETK | a Magyar Diáksport Szövetség
felkért szakértője

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

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

VASS LÍVIA

testnevelő tanár | gyógytestnevelő | egyetemi
tanársegéd | PTE Sporttudományi és Testnevelési
Intézet

VESZPRÉMI ATTILA

szerkesztőségi munkatárs | Új Pedagógiai Szemle

VIDA GERGŐ

gyógypedagógus | gyógytestnevelő | az inkluzív nevelés
tanára | doktorandusz hallgató | PTE „Oktatás
és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola |
tanársegéd | PTE-BTK NTI | vizsgálatvezető
gyógypedagógus | BMPSZ Megyei Szakértői
Bizottság



IMRE KATALIN

T'aves baxtalo!

LÁTÓSZÖG

„Legyél szerencsés!” – hallok a szép romani köszöntést egy-egy diákom szájából.

Megörülök a mondatnak, akárhányszor meghallom, még sem fogadom a köszöntést. Magamban mondom csak: „Te del o Del baxt, zor thaj sastyipe!”¹

Vajon hogyan változna a sorsunk – a diáknak, aki köszönt és nekem, a tanárnak –, ha viszonoznám a köszöntést?

Choli Daróczi József *Nevelési tapasztalatok; a cigány gyerekek nevelése, oktatása* című szakdolgozatában írja a következőt:

Játék közben, kiránduláson és minden alkalommal énekeltünk. Eleinte magyar népdalokat, a gyerekek ötlete alapján kezdtünk el cigánynótákat, majd ki-mondottan cigány népdalokat énekelni. Feltűnt, hogy az a gyerek is, aki egy teljes féléven keresztül alig-alig hallatta a hangját, ilyenkor teljes felszabadultsággal, nyitott szájjal, hangosan velünk énekel. A következő órán, csak azért, hogy szóra bírjam, anyanyelvén szoltam hozzá, cigányul hívtam ki és cigány nyelven adtam neki feladatot. Nagyon megörültem,

amikor azt tapasztaltam, hogy cigányul elkezd beszélni. Örök élményem marad hozzám intézett első mondata: „Shaj phenav vi me romanes?”²

Egyebek mellett Choli fenti sorait is fordítottam romani nyelvre,³ egyszerre bizonyítva tudatlanságom, vakmerőségem és elköteleződése. Bár az anyanyelvem a magyar nyelv, mégis gyermekkorom óta érdeklődöm a lovári nyelv iránt, amelynek egy-két szavát otthon hallottam, felmenőimtől, rokonaimtól. Szívmelengető boldogságot okozott számomra a romani nyelv tanulása, kevéske megszerzett tudásom mégsem használom.

Lassan kerek két évtizede mondhatom magam tanárnak, mégis fájdalmasan kevés cigánygyereket tanítottam. Észrevétlenül szoktam meg, hogy az iskolákban – a munkahelyeimen – leginkább csak én vagyok cigány.

Ebben a tanévben változott meg gyökeresen ez az arány. Immáron nem csak én (nem) büszkélkedhetek ezzel a származással, hanem több általam tanított osztály néhány diákja is (sem), illetve a legnagyobb létszámban épp a saját osztályom tagjai.

¹ „Adjon az Isten szerencsét, erőt és egészséget!”

² „Mondhatom én is cigányul?”

³ <http://pedellus.hu/product.php?id=659>

Cigány az osztály szinte minden tagja és cigány az osztályfőnökük is. Van-e ennek pedagógiai haszna?

Utána jártam – és fordítást is készítettem – például a „cigány törvény”-ről, és több tanulmányt, könyvet⁴ végigböngésztem a magyarországi cigányok szokásairól, iskolai életéről. Mit sem ért.

Tanítványaim nagyon komoly lemaradásokkal – részképességzavarokkal, tanulmányi és magatartási zavarokkal, szociális hátrányokkal – érkeztek a középiskolába, szülői támogatás nélkül. Egyedül vannak. Segítségre szorulnak, miközben az erejük nagyobb, mint sokunké. (Merőben új úton járni, magányosan, támogatás nélkül, elfogadó közeg nélkül, egészen biztosan nagy erőt kíván.)

Vajon én tudok-e segíteni? – teszem fel magamnak a kérdést, amelyet meghallani sem akarok.

Csalok és hazudok, annak érdekében, hogy ki-
szúrjam a saját szemem fél
válaszokkal, tized megoldásokkal.⁵

A tanév elején – cigány törvények szerint – férjhez menő diáklány hiányzásait igazoltam, a hosszas iskolából való kiiratkozást türelemmel kivártam.

A tanév közben sok testvére vigyázó, rokonokat támogató diáklány hiányzását is elfogadom. „Hát, nem a család az első, Tanárnő?” – kérdezi tőlem, én pedig „Dehogyan?”-mel válaszolok. A fiúk nagyhangúságát négy szemközti beszélgetéssel próbálom oldani.

cigány az osztály szinte minden tagja és cigány az osztályfőnökük is

segítségre szorulnak, miközben az erejük nagyobb, mint sokunké

A folyamatos magatartási problémák okozta konfliktusokat resztoratív körökkel igyekszem orvosolni; diákjaim, olykor kollégáim is beülnek a körbe. Minden osztályfőnöki óránk resztoratív körben zajlik, mindegyik cigánygyerek ismeri a *nyitókör* és a *zárókör* kifejezést.

Kollégáim körében a képességzavarok megoldására képességfejlesztést javasolok, a hagyományos tanulásszervezés helyett a merev órakeretek megbontását szorgalmazom.

Úgy tanultam, a resztoratív kört vezető személy – moderátor, facilitátor –, nem vonódik be a körbe oly módon, hogy a saját személyisége, érzelmvilága megzavarja a körben ülők konfliktusmegoldási törekvéseit. Egyre kevésbé tudok jó moderátora lenni az osztályköreinknek. Bevonódtam,

ott vagyok, a kérdések már az enyéimé is.

Nem tudom jól csinálni.

Kevés bennem a tettvágy, a bizalom és a hit.

Nagy bennem a megalku-

vásra való hajlam, a megbújás kényszere, a felejtés ereje. (Legnagyobb bennem az az igény, hogy a saját gyermekeim sorsa más legyen – lesz-e így más?)

Mi lehet az alternatívája az általam megtapasztalt valóságnak? Vajon mi történne, ha visszaköszönnék bátran és jókedvvel: „T’aves baxtalo, muro phral!”⁶

„Tízezrével vannak köztünk, akikben igazán mély érzelmeket és élményt csak annak a nyelvnek a szavai és dalai keltenek,

⁴ Ld. pl. fenti tankönyv 75.o. vagy itt: <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/mate-mihaly-tematikus-bibliografiak-i-cigany-tanulok-oktatasa-nevelese.pdf>

⁵ A szerkesztő azt mondta, hogy a „kiszúrom a szemem” mondat nem az igazi. Valami olyasmit szerettem volna megfogalmazni, hogy hiába látok, vakká teszem magam. Annak érdekében, hogy passzív maradhassak, hogy elaltassam a lelkiismeretem fél válaszokkal, és ne kelljen csinálnom semmit. De ez így hosszú és nem is illik a mondatba.

⁶ „Legyél szerencsés, testvérem!”

melyet anyjuktól hallottak először.” – fogalmazza meg egy cigány önazonosságát vállaló író 1971-ben.⁷

Mi történné, ha ez az anyanyelv egy középiskolai tanár által elevenedne meg?

Egy gondolatkísérlet erejéig hadd higgyem el, hogy a csoda megtörténne, és diákjaim az osztályteremben hirtelen otthon éreznék magukat.

Olyan melengető otthont éreznék maguk körül, amely elfogad, bárholnan hazavár, biztonságot ad és lehetőséget arra, hogy bármilyen rögzös, nehéz út ellenére megérkezessenek.

Elhinnék, hogy az iskola is lehet az a hely, amilyen egy valódi otthon lehet. Ahol még fejlődni is érdemes, magukat keresni, magukra találni.

Vagy talán nem az ismerős romani kifejezések hoznák el a változást?

Mit jelenthetne egy cigány tanuló számára az, ha osztályfőnöke derűsen és természetesen vallaná saját magát cigánynak?

Sajnos, nem tudom a kérdést megválaszolni. Tanítványaim nem tudják, hogy

kivel állnak szemben. (Ahogyan kollégáim sem.) Meglapulok, míg körülöttem a tizenéves diákok, ha akarnának, sem tudnának elbűjni. Hazudok és félek.

Elmarad a várva várt csoda; tanítványaim nemigen változnak. Iskolai karrierjük többüknek lassan véget is ér már a tanév közepére, igazolatlan hiányzások, fegyelmi tárgyalások, elégtelen osztályzatok mutatják az iskolai út végét.

Az én utam is kétes, de ezt csak én tudom. Hiába vannak jó jegyek az én bizonyítványaimban.

Choli jó cigány tanító, de én nem tudok azzá válni.

Bízom abban, hogy csupán a magam mércéje túl magas, esetleg a feladat túl nehéz, vagy egyszerűen a csodák más természetűek.

Meglehet, talán valahogy ily módon kellene bíznom, József Attila szavával (Choli Daróczi József fordításában):

Andema patyav zhi le agorestar –
Te najles khanchi, chi na lichol butvar
le manusheske, sarso le pedoskekon
marel
pe peste, vi kana daros, pe muro than
tordyuvos, zhuvindos, hamilom, thaj
ulavdyilom sa sostar. Vi potyindom,
kaske, sar so perlaspe, kon iva delasma,
kamoseles pa leste.

„Magamban bíztam eleitől fogva –
ha semmije sincs, nem is kerül sokba
ez az embernek. Semmiképp se többé,
mint az állatnak, mely elhull örökre.
Ha félttem is, a helyemet megálltam –
születtem, elvegyültem és kiváltam.
Meg is fizettem, kinek ahogy mérte,
ki ingyen adott, azt szerettem érte.”

Avagy inkább lehetne bizodalمام azokban az emberekben, akikkel együtt tanítjuk ugyanazokat a cigánygyerekeket?

Nem tudom a válaszokat.
Addig is, míg megérkeznek, Isten veletek!

Ash Devlesa!⁸

⁷ Tánczos Gábor: Cigány irodalom – Van-e, legyen-e? (Beszélgetés Choli Daróczi József, Farkas András, Lakatos Anka és Lakatos Menyhért írókkal.) *Élet és Irodalom* 1971. 07. 10, **XV.** évf. 28. sz.

⁸ Isten veled! (Maradj Istennel!)

KERESZTY ZSUZSA

Mindannyian az ő palástjából bújtunk elő

Eperjessy Gézáné dr. 90 éves

Nagy ívű pályát szeretnék érzékeltetni. Egy pályát, amelynek a vonzásában sokan nevelődtünk, és aminek a vonzása néhányunkat ma is fogva tart.

A *Magyar Pedagógiai Társaság* két szakosztályának¹ októberi ülését azért szerveztük meg, hogy *Eperjessy Katit* munkásságát áttekintsük, megünnepeljük. Akik jelen voltunk, egyetértettünk abban, hogy egy kegyelmi időszakban, amikor a hatvanas-hetvenes években az egésznapos² nevelés hazai fénykorát éltük, ő volt a munka iniciátora: a napközik, iskolaotthonok, klubnapközik *gyereknek jó* formáit próbáltuk megteremteni, meggyökereztetni és minél szélesebb körben terjeszteni.

AZ ELSŐ TAPASZTALATOK

Tizenéves, amikor az egri angolkisasszonyok felfedezik, hogy tehetséges. Az általuk alapított érseki tanítóképzőben tölt négy évet. Talán itt érlelődik meg benne,

hogy nevelni nem erős korlátok között (ahogy itt nevelték), hanem a lehető legnagyobb szabadságban jó.

A tanítóképző után közvetlenül a miskolci NÉKOSZ-kollégiumban lesz nevelő; itt is kitűnik rátermettségével, és egy budai

kollégium vezetésével bízzák meg. Ez a kollégium egy mesehős nevét viseli, aki annyiszor túljárt a király eszén, hogy a király végül belátta, legokosabb, ha maga mellé emeli – így került királynői palást

Térdszili Katicára. *Eperjessy Katit* sokan ilyen mesehősnek érezzük, rövidebb-hosszabb ideig az ő palástja védelmében dolgoztunk.

Ha meg akarjuk érteni, mi táplálta az egésznapos neveléssel összefüggő szemléletét, szemügyre kell vennünk a NÉKOSZ pedagógiáját³.

ÉLETRE SZÓLÓ HATÁS

Ennek a pedagógiának olyan erős társadalmi hatása volt, hogy egykori népi kollégis-

¹ Általános Iskolai és ÁMK-szakosztály

² Az *egésznapos* kifejezést ebben a korszakban – ahogy Eperjessy Gézáné könyvének címében is – egybeírták, ezt a hagyományos írásmódot tartottuk meg ebben az írásban is. (Szerk.)

³ A NÉKOSZ-mozgalom politikai megítélése máig vitatott; itt csupán pedagógiai szemléletére és gyakorlatára hivatkozunk.

ták a NÉKOSZ feloszlata után hét (!) évvel, 1956 októberében jelentős közszereplőkké válhattak.

Az 1940-es évek közepén induló népi kollégiumi mozgalmat sokan a 20. század legsikeresebb hazai pedagógiai kísérletének tekintik. (Magunk is így vélekedünk.) Bár meghatározó időszaka mindössze három évig (1946–1949-ig) tartott, hatását talán érzékelteti, hogy 1956 októberében az agrárpolitikát – ha csak néhány napig is – volt népi kollégisták irányították. A NÉKOSZ egykori elnöke, *Gyenes Antal* lett a begyűjtési miniszter, mire hivatalát felszámolva eltörölte a begyűjtést. Egykori népi kollégisták álltak a *Földművelésügyi Minisztérium* és a *Szövetkezeti Központ* forradalmi bizottságainak élén, jelentős szerepük volt a *Magyar Értelmségek Forradalmi Bizottsága* létrehozásában is.⁴

A népi kollégiumok szemléletének, működésének gyökere az **autonómia** (a személy autonómiája a közösségben és a kollégiumi közösség autonómiája a kollégiumi élet megszervezésében). A kollégiumokat önkormányzat (választott vezetők döntési jogokkal) irányította, és **közös munka** (mezőgazdasági, kertészeti munka, önkiszolgálás, a háború utáni romos kollégiumi épületek felújítása) tartotta fenn.

Eperjessy Kati első könyvét a munkára nevelésről írta.⁵ A közösségi nevelés, az önkormányzatiság központi szerepe – Thaly Kálmán utcai napközis gyakorlatától kezdve doktori disszertációjáig – egész munkásságát áthatja.

„ITT VÁLTAM PEDAGÓGUSSÁ”

A népi kollégiumokat 1949 júliusában politikai okokból feloszlatták (az autonóm szervezetet a hatalom nem viselte el tovább); a budai kastélyban működött Térdszili Katica Kollégium igazgatója szeptemberben napközis nevelőként egy ferencvárosi általános iskola tornatermi öltözőjében találja magát. – Itt váltam pedagógussá – mondja, s ennek világos bizonyítéka, hogy egy arra vetődő újságíró, aki a napközi otthonok ártalmairól kívánt riportorozatot készíteni, az *Eperjessy Kati*

vezette csoport meglátogatása után a napköziben rejltő lehetőségekről írt.

De szűk a szakmai tér, amelyben mozoghat, ezért hát rendszeresen rövid

cikkeket jelentet meg⁶ az alagsori öltözőben működő csoport életéről, és közben diplomát szerez az ELTE bölcsészkarán. – A cikkek *Hermann Alice* pszichológusnak is feltűnnek, reagál rájuk. Egy egyetemi vizsga előtti napon egy konferencián beszédbe elegyednek *Kaján László*val, s ez a beszélgetés elegendő a *Fővárosi Pedagógiai Intézet* (FPI) igazgatójának ahhoz, hogy felkérje *Eperjessy Katit*, legyen az intézet napközikkel foglalkozó munkatársa.

TERET NYERVE

A hatvanas években járunk, a *Kaján László* vezette FPI egyik legnagyobb értéke az a

⁴ 1956. október 23-án bölcsészhallgatóként a NÉKOSZ indulóját (csángó dallam, Jankovich Ferenc szövegével) énekelve indultunk tüntetni. („Sej, a mi lobogónkat fényes szellők fújják, sej, az van arra írva, éljen a szabadság! Sej szellők, fényes szellők, fújjátok, fújjátok, holnapra megforgatjuk az egész világot!”)

⁵ Eperjessy Gézané (1966): *Munkára nevelés a napközi otthonokban*. Táncsics, Budapest.

⁶ A szerző emlékezete szerint a *Népszabadság*ban; bibliográfiai nyoma az OSZK-ban nem található.

dinamizmus, amellyel teret, keretet, támogatást kínál munkatársainak az alkotáshoz, innovációhoz. Eperjessy Kati számára ez a meghívás éppen megfelelő időben jön. Birtokában van a szerzetesek vezette tanítóképző, a szinte korlátlan lehetőségeket kínáló népi kollégium, az alagsorba zárt gyerekcsoporttal való szárnyalás tapasztalatainak, a bölcsész-tanulmányok révén szerzett friss elméleti tudásnak, és az új munkakörben elvárják, hogy teremtsen valamit.

„A TANÍTÓK PADOKHOZ VALÓ GYÖNGÉD VONZÓDÁSÁT NEM AKCEPTÁLHATTUK.”⁷

A reformpedagógiára támaszkodik, Nagy Lászlót idézi: „Alig hihető, hogy 1908-ban írták ezeket a sorokat: »A mai oktatás nem veszi eléggé számba az egyéni érdeklődést, általános sémákat követ.«”⁸

Időközben dániai tanulmányútra indul, látni szeretné a híres dán napköziket. ’74-ben az egésznapos nevelés tárgyköréből doktorál, néhány évvel később Pro Urbe díjjal tüntetik ki, majd ’77-ben a vezető-felügyelői munkakörből visszavonul, de a kísérletezés iránti vonzódása nem szűnik meg.

Szakfelügyelőként kötelezően napközi-ben töltendő óráin 6–10 éves gyerekekkel agyagozni kezd, ki akarja próbálni, ki akarja „kísérletezni a választható szabad-

idő-tevékenységek közé illeszthető agyagó-zás megszervezésének, irányításának – rajz-tanári, képzőművészeti végzettség nélkül is – ajánlható módszereit.”⁹ Feltételezi, hogy

15 mintázó-klubba járó tanulója azt válaszolja egy osztályfőnöki kérdőíven, hogy kerámikus akar lenni

mintázás közben a kreativitás képességegyüttese globálisan fejleszthető; ezáltal az értelmi képességek, különösen a lényeglátás is fejlődnek, a közös tevékenység érzelmi-kommunikációs komponensei

révén a társas szocializáció gyorsítható.

Foglalkozásain három év alatt – 12–14 fős csoportokban – mintegy 300 gyerek vett részt. A gyerekek mintázó kedve már az első évben megnő (az egyik harmadik osztálynak mind a 15, mintázó-klubba járó tanulója azt válaszolja egy osztályfőnöki kérdőíven, hogy kerámikus akar lenni). ’79-ben egy országos mintázó verseny 60 résztvevője közül a 2., 4. és 6. helyet az általa vezetett kerámia-klub tagjai szerzik meg. A zsűri „sajátosan eredeti kifejezőmódjukat, a produktumaikból áradó derűt, könnyedséget” honorálja. Ugyanezt a derűt, eredetiséget képviselte az egésznapos nevelés fővárosi tevékenységei és az MPT témával foglalkozó szakosztálya irányítása során. Nem véletlen, hogy a gyerekekből is saját originalitásukat, derűre, könnyedségre való képességüket hívta elő.

A következő másfél évtizedben, amikor ő vezeti a napközi otthoni szakfelügyelők csoportját, „semmi más” nem történik, mint hogy munkatársaival¹⁰ megkísérli az általános iskolai tanórán kívüli nevelés *gyereknek jó* tartalmát, módszereit, szervezeti kereteit megújítani.

⁷ Eperjessy Gézáné (1981): *Mire jó az egésznapos nevelés?* Tankönyvkiadó, Budapest

⁸ Eperjessy Gézáné idézett mű: 8.o.

⁹ Eperjessy Gézáné (1981): Agyagó-zás alsó tagozatos napközi otthonokban. *Pedagógiai Szemle*, 31. 2. sz. 166 .o.

¹⁰ A megújítási folyamatban részt vevő munkatársai (különböző időszakokban): Bártfai Jánosné, Czigány Balázné, Fejes Zsuzsa, Fónagy-Mogyorós Benjáminné, Juhász Antalné, Kereszty Zsuzsa, Komlós Aladárné, Kulcsár Lajosné, Palotás Márta, Pappné Kresselbauer Magda, Schermann Éva, Szabó Antalné, Zágón Bertalané.

A szakfelügyelők nemcsak foglalkozásokat látogatnak, **időmérleg** is készül az egyes tevékenységekre fordított időről, **interjúk** napközis gyerekekkel és szüleikkel; majd megkérlik a kerületi nevelési tanácsadók pszichológusait, készítsenek **fáradtság-vizsgálatot** a napközikben.

A konklúzió világos: segíteni kell a gyereket abban, hogy felismerje a tanulás *neki-jó* módszereit, növelni a tanuláson kívüli **tevékenységek szabadságfokát** (különben a napközi mentálisan betegít), mindezt otthonos légkörben, stílusban, nem ellenőrző, hanem segítő, kezdeményező pedagógusszerepben, az önkormányzatiság életkorhoz igazodó elemeit alkalmazva.

Mindehhez a **továbbképzés** megújítására volt szükség. *Mérei Ferenc* kifejezetten napközis nevelőknek vezetett a társas kapcsolatok alakulásáról szóló kurzust,¹¹ a szakfelügyelői csoport pedig *Hebb* tanulásmódszertanának¹² konzekvenciáit alkalmazta a gyerekek **egyéni tanulási** módszereinek segítéséhez. Megkísérelték a kezdeményezés és a szabad választás összhangját elméletben megragadni és a gyakorlatban megvalósítani a napközis **gyerekek szabadidejében**; illetve a (*Hermann Alice* pszichológus közreműködésével megszületett) Óvodai nevelési program¹³ szemléletét folytatni a napközis gyerekek életmódjának a kialakításában.

A fővárosban 1968-tól működtek különböző szabadidő-tevékenységekre felkészítő kurzusok, a hetvenes évek elején már nyolc-tízféle ilyen jellegű tanfolyam fogadott résztvevőket (báb, drámajáték, szövés, makramé, mozaikkészítés, énekestáncos népi gyerekjátékok, festés-mintázás, tűzzománc-készítés). A tanfolyamokat a szakma kiválóságai vezették (*Gabnai Katalin*, *Granasztói Szilvia*, *Marék Veronika*, *Mezei Éva*, *Székely Éva* és mások). Az FPI munkacsoportjának kezdeményezésére a *Móra Kiadó* mindehhez először egy könyvet,¹⁴ majd **foglalkoztató könyvsorozatot** jelentetett meg „Csináld velünk” címmel.¹⁵

Mindezt szeretnék volna „beszivárogtatni” a Budapesten kívüli általános iskolák életébe is, és egyúttal megtalálni a kiváló vidéki napközi ot-

honokat. Ezzel a szándékkal alakult meg – *Eperjessy Kati* kezdeményezésére – a Magyar Pedagógiai Társaság Napközi Otthoni (majd Napközi Otthoni és Egésznapos Nevelési) Szakosztálya.¹⁶

AZ EGÉSZNAPOS NEVELÉS HAZAI FÉNYKORA

A szakosztály nevének változása jelzi, hogy a hatvanas-hetvenes évek fordulóján bővültek a tanórán kívüli foglalkoztatás szervezeti keretei. A szegedi *József Attila Egyetem*

¹¹ A többszempon্তু szociometria alkalmazásának lehetőségei az általános iskolában témakörű tanfolyamok a hetvenes évek elején a Fáklya Klubban.

¹² Hebb, D. O. (1975): Tanulás, felejtés, emlékezés. In: *A pszichológia alapkérdései*. Gondolat, Budapest.

¹³ Bakonyi Ágnes és Szabadi Ilona (szerk., 1971): *Az óvodai nevelés programja*. Tankönyvkiadó, Budapest.

¹⁴ Palotás Márta (szerk., 1970): *Unatkozom! Mit csináljak?* Móra, Budapest.

¹⁵ Ebben a sorozatban jelentek meg többek között a következő kötetek: Csókos Györgyi (1978): *Szövés*. Móra, Budapest; Boros Ilona és Székely Éva (1981): *Batikolás, tojásfestés*. Móra, Budapest. Nagy Mari és Vidák István (1980): *Játékok vízparti növényekből*. Móra, Budapest; Komlós Andrásné (1980): *Tűzzománc*. Móra, Budapest.

¹⁶ A szakosztály első elnöke Eperjessy Gézáné, első titkára Palotás Márta. Meghatározó személyiségei: Bodó Lászlóné (Pécs), Kiss Ferenc (Szombathely), Lantos Istvánné (Makó), Simon Mihály (Röszke), István József (Pécs-Szabolcs-Bányatelep), Juhász Antalné, Molnár Józsefné (Budapest), Rózsa Éva (Szeged).

Neveléstudományi Tanszékének akciókutatása révén¹⁷ – a hatvanas évek végén – elsősorban Csongrád megyében – iskolaotthonos osztályok alakultak, később az FPI kezdeményezésére 39 budapesti iskolában (a tanulószobák, felsős napközis csoportok és a szakkörök szerepét kiváltva) – megszületett a klubnapközi.¹⁸

Ez a két szervezeti forma gyökeresen újat hozott: megszűnt a külön tanári, külön napközis nevelői munkakör. Az iskolaotthonban és a klubnapköziben is olyan pedagógusok dolgoztak, akik tanítási órákat, leckeekészítést és szabadidős tevékenységeket egyaránt vezettek. Egyenrangú felek (partnerek, kollégák) működtek együtt (így nem lehetett pedagógusokat a napközibe „kontraszelektálni”), míg korábban – sokszor attól is függetlenül, hogy a napközikben milyen színvonalú pedagógiai munka folyt – a napközit az iskola „hátsó udvarának” tekintették, ahol „felügyelnek a leckeekészítésre”, „megőrzik a gyerekeket”. Az iskolaotthon és a klubnapközi szervezeti formáit alkalmazó iskolák világossá tették nevelőtestületük számára, hogy a gyerekek tanórákra való felkészülését szakszerűen segíteni, szabadidejüket *nekik jó*, érdeklődésük, egyéniségük kibontakozását segítő módon megszervezni, vezetni árnyalt pedagógiai feladat.

„ELKÉPZELÉSEINKET A GYEREKEK ALAPOSAN ÁTFORMÁLTÁK”¹⁹

A szabadidő indirekt irányításának sem a hazai, sem a nemzetközi gyakorlatban nem voltak meg az előzményei. Az óvoda játékpedagógiája adott fogódzót – igen, a felső-

sők, a kiskamaszok szabadidejének megszervezéséhez is. (*Bakonyi Ágnes, Szabadi Ilona és Hermann Alice* szerint ugyanis az óvodapedagógiában a gyerek szabad játékához,

kreatív tevékenységéhez megfelelő időre, helyre, inspiráló csoportléggörré, a nevelő értő jelenlétére van szükség.) Szabadidőnek tekintettünk minden – a tanuláson, étkezésen és az úgynevezett járulékos teendőkön (fel kell öltözni, ha a szabadba megyünk; el kell jutni az esetleg távolabb lévő ebédlőhöz stb.) kívüli időt. A nevelőnek ebben az időben nem kell (úgynevezett kulturális, manuális vagy más) foglalkozást

vezetnie – ennél jóval nehezebb dolga van: elegendő időt, megfelelő helyet és főleg a szabad tevékenységre, játékra alkalmas csoportléggört fontos biztosítani; kezdeményeznie kell, választható tevékenységeket kell kínálnia, s biztosítani a mindehhez

szükséges anyagot, eszközöket. Ilyen kerektek között a gyerekek játéka és más szabadidős tevékenysége kibontakozik.

megszűnt a külön tanári,
külön napközis nevelői
munkakör

egyenrangú felek
(partnerek, kollégák)
működtek együtt
(így nem lehetett
pedagógusokat a napközibe
„kontraszelektálni”)

¹⁷ Rózsa Éva (1969): *A napközitől az egésznapos iskoláig*. Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei, VI. kötet, Debrecen, 111.o.

¹⁸ Kereszty Zsuzsa (szerk., 1976): *Klubfoglalkoztatás az általános iskola felső tagozatán*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.

¹⁹ Eperjessy Gézáné (1981): *Mire jó az egésznapos nevelés?* Tankönyvkiadó, Budapest.

Ebben az időszakban például Makón²⁰ és Pécs-Szabolcs-Bányatelepen²¹ iskolaotthon virágzott. Pécssett a termekbe galériát is építettek, hogy nagyobb legyen az egyosztálynyi gyerek rendelkezésére álló tér, el lehessen vonulni a többiekől egy-két baráttal vagy éppen egyedül; az iskola melletti melegházban a pedagógusok és a gyerekek növényeket neveltek. Egy szombathelyi napközis csoport tagjai kerékpárral járták a falvakat – népdalokat gyűjtve.²² Budapesten 39 iskolában működött a klubnapközi (később látni fogjuk, hogy mi mindenben jelentett változást a gyerekek délutánjában a tanulószobához és a napközihez képest). Az Iskolabúrtorgyár 25-30 gyerek számára alkalmas fiókrendszerrel gyártott (hogy tanszereiket hét közben az iskolában tarthassák), a kicsik ebéd utáni pihenéséhez pedig fekvőhelyé alakítható kanapét. A szentendrei kocsigyárban gyermekméretű szövökeretet készítettek napköziseknek. A budafoki edénygyár – kezdeményezésünkre – különféle színű zománccfestéket árult a felsősök tűzzománckészítéséhez, Dániából pedig zománccégető kemencéket szerezhettek be az iskolák. (A tűzzománckészítés elterjesztéséhez dániai, szabadidőközpontokként működő napközik adták az ötletet.)²³ Ekkoriban mindent megvizsgáltunk, amiről azt gondoltuk, gazdagítja, tartalommal töltheti meg a gyerekek szabadidejét.

Mindezt az FPI szakfelügyelői csoportja, illetve a Napközi Otthoni és Egésznapos Nevelési Szakosztály részben ellenszélben tette. A hatvanas évek közepén

– elsősorban az NDK-beli Ganztagschule mintájára²⁴ – Győrött és a budapesti Gorkij-fasorban az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) irányításával, egésznapos iskolai kísérlet indult.²⁵ Ezekben az iskolákban ugyan szaktanárok irányították a házi feladat készítését, de szó sem volt az önálló tanulás és az önálló szabadidő-felhasználás szokásainak a kialakításáról, támogatásáról. A korábban említett, szegedi egyetem által életre hívott Csongrád megyei és az FPI irányította budapesti alsós iskolaotthonok ezeknél később indultak, és nem az OPI által kialakított modellt vették át; az iskolaotthonban és később a klubnapköziben a gyerekek önállósága, érdeklődése, tevékenységeik lehető legnagyobb szabadságfoka volt az alapvető szempont.

A frontális foglalkoztatáshoz szokott, ebben bízó szemlélet akkor is tagadta, és ma is tagadja ezt a gyakorlatot. *Vannak „olyan” szakemberek, akik csak az önszerveződésre hagyatkozó szabadidő hívei. Nagy valószínűséggel nem figyeltek meg alacsonyabb igényszinten lévő gyerekcsoportot. Egészen biztos az is, hogy nem végeztek gyakorló pedagógusi munkát.*²⁶

Ennek éppen az ellenkezője a valóság: az a felfogás, amelyben a gyerek szabadidejében a pedagógus a modellnyújtó társ, éppen a velük együtt töltött, rájuk figyelő empátikus praxisból alakult ki – és ez alól az iskolázatlan szülők gyerekeit foglalkoztató iskolák sem kivételek.

Méltán beszélhetünk az egésznapos nevelés fénykoráról, hiszen a program életre hívója kitűnő hazai szakmai gyo-

²⁰ A Szoboszlai Imre Általános Iskolában, igazgató: Lantos Istvánné.

²¹ A Török István Általános Iskolában, igazgató: Istvánder József.

²² Csoportvezető nevelő: Békefi Antalné.

²³ A dániai tapasztalatokról lásd: Eperjessy Gézáné (1981): *Mire jó az egésznapos nevelés?* Tankönyvkiadó, Budapest. 6. o.

²⁴ Az orosz E. G. Kosztyaskinra és a német W. Lindnerre hivatkozva

²⁵ Szabadkai Simonné (1971): Az egésznapos iskola pedagógiai kérdései. In: *Tanulmányok az egésznapos iskoláról.* Tankönyvkiadó, Budapest.

²⁶ Füle Sándor (2004): *Napközi otthoni neveléstan.* Okker, Budapest. 99.o.

mányokra épít (*Nagy László*), és gondolkodásmódja saját tapasztalatokban (a népi kollégiumok praxisában) gyökerezik. Nem engedelmeskedő alattvalót, hanem önálló individuumot lát a gyerekekben, ezért biztosítja az önálló tanulás és szabadidő-felhasználás szabadságát. Felismeréseihez, praxisához ellenszélben is ragaszkodik.

Természetesen egyetlen ember tehetségének, innovációs törekvéseinek hatására nem lendülhetett volna így fel az egésznapos nevelés; a korábban felsorolt és a meg sem említett munkatársak sora, az FPI vezetésének nyitottsága, a *Rózsa Éva* vezette akciókutatással való együttműködés nélkül mindez nem születhetett volna meg. De munkatársainak nagy részét ő választotta, személyiségének, szemléletének hatása vitathatatlan.

Eperjessy Kati mintegy harminc évet töltött a szakmában. A nyolcvanas évek

gondolkodásmódja saját tapasztalatokban (a népi kollégiumok praxisában) gyökerezik

második felében férje, a kitűnő történész betegsége a család felé fordította, tudatos döntéssel hallgatott el. Ma, 90 évesen élénk szellemi életet él, napi 3-5 órát klaszszikus és kortárs szépirodalmat, néha friss szakmai folyóiratot, hetilapokat olvas, barátoknak reflektál, velük vitatkozik.

Az ünneplésre összehívott szakosztályi értekezleten²⁷ – mint pályáját meghatározó élményről – a Thaly Kálmán úti iskola tornatermi öltözőjében folyó napközis életéről beszélt.

A krónikás azt reméli, hogy azok a pedagógusok, akik napjainkban a napi 8-9 órát iskolában töltő tanulók tevékenységéért, életmódjáért felelősek, meríteni fognak a hazai egésznapos nevelés fénykorának szemléletéből és gyakorlatából. Abból a szemléletből és praxisból, amelynek megte-remtésében *Eperjessy Katinak* meghatározó szerepe volt. A gyerekek mentális egészsége a tét.

IRODALOM

Eperjessy Géznáné (1981): *Mire jó az egésznapos nevelés?* Tankönyvkiadó, Budapest.

Eperjessy Géznáné (1981): Agyagozás alsó tagozatos napközi otthonokban. *Pedagógiai Szemle*, 31. 2. sz. 166–173.

Kereszty Zsuzsa (2012): Volt egyszer egy napközi. *Tanító*, —50. 3.sz.

²⁷ A rendezvényen *Soós Kálmán*, a Napközi Otthoni Szakosztály volt titkára gitáron erdélyi népdalokat játszott, míg *Ferge József*, a sármelléki ÁMK volt igazgatója *A klubnapközi – az iskolai szabadidő szabadságharca – a 90 éves Eperjessy Géznáné köszöntése* címmel a maga teremtette csodás gyakorlatot mutatta be beleéléssel, élvezetesen.





VIDA GERGŐ

Miként lesz a tanulási zavar diagnózisa stigma – Avagy mi a fontosabb: a diagnózis vagy a gyermek?

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Sok vád éri a hazai komplex gyógypedagógiai diagnosztikai rendszert, hogy „túldiagnosztizál”, azaz hogy a tanulási zavarral küzdő gyermekek száma irracionálisan magas hazánkban. Nehéz azonban az összevetés, ugyanis nálunk a diagnosztikus és ellátórendszer felépítése több lényeges ponton eltér az OECD-országokétól (Vida, 2014); a különleges bánásmódot igénylő gyermekek körének meghatározása más elveken nyugszik, mint az OECD általános gyakorlata. A hazai diagnosztika színvonalas, és megfelelően megjósolja az iskolai bevényt, az azonban bizonytalan, hogy az oktatási rendszer milyen hatékonysággal végzi az integrációt. Az SNI státusz egyre inkább hátrányos megkülönböztetés alapja; míg korábban előnnyel járt a felvételi eljárásokon, ma már sok helyen kizáró ok. Ennek okai változatosak, de köztük van egy nagyon fontos: a sajátos nevelési igényű gyermekek vélt teljesítményével kapcsolatos bizalmatlanság, melynek forrása a tantárgyi mentesítések és megsegítések hibás értelmezéseinek sora. Számos intézmény veszi ki az alapító okiratából a tanulási zavaros gyerekek fogadásának lehetőségét, miután a finanszírozási rendszer egyre kevésbé támogatja többletforrásokkal az integrációt. Sok pedagógusképző intézmény gyakorlóiskolája is elzárkózik a különleges bánásmódot igénylő gyerekek fogadásától. Emellett jogi, pénzügyi, szervezési, módszertani tényezők is megfigyelhetők abban a komplex folyamatban, melynek során a sajátos nevelési igény – köztük a tanulási zavar – stigmává válhat.

A tanulási zavar azonosítását végző diagnosztikus szakemberek észrevételeinek beépítése alapvető fontosságú lenne a jogszabályalkotás folyamatába, ezzel közelítve egymáshoz a jogi kategóriákat és a szakmai meghatározásokat. Ugyanilyen megkerülhetetlen lenne a pedagógusok észrevételeinek szem előtt tartása, hiszen a gyakorlati munkát – magát az integrációt – ők végzik. Átfogó harmonizációra van szükség szakmai, jogi, költségvetési és minőségbiztosítási elvek érvényesítésével a rendszertervezés és a működtetés szintjén is.

Kulcsszavak: SNI, tanulási zavar, diagnózis, gyógypedagógiai ellátórendszer, integráció, inklúzió

1. BEVEZETÉS ÉS TÉMAFELVETÉSEK

Írásom elsődleges célja röviden áttekinteni a tanulási zavaros¹ és tanulásban akadályozott² gyermekek gyógypedagógiai ellátórendszerének hatékony működését hátráltató tényezőket.³ Kiindulásként megállapítható, hogy Magyarországon az ellátórendszer finanszírozását és felépítését szabályozó törvények *elűtnek* a gyógypedagógia jelenlegi, az OECD országokon belül is alkalmazott gyakorlatától. A legalapvetőbb eltérés a következő:

Az OECD rendszerein belül a konkrét diagnózist egy ellátási kategóriához rendelik. Nálunk az ellátás a diagnózis függvénye: előbb kap a gyermek diagnózist, aztán rendelünk hozzá ellátási formát. Hazánkban az intervenció minden formáját, melyet speciális képzettségű szakember lát el, diagnózisnak kell megelőznie. Ez Európa más országaiban nem feltétlenül van így. (Vida, 2015, 35. o.)

a törvényi kategóriák
kevésbé közelítenek az
ellátási igényekhez, ahogy a
szakmai kategóriákhoz is

Ennek alapján újra és újra érdemes jelezni az evidenciát: az ellátórendszer hatékony működéséhez elengedhetetlen, hogy adekvát módon határozzuk meg az ellátásra jogosultak körét (Lányiné, 2014; Vida, 2014). A gyógypedagógiai ellátórendszer

működése nem lehet hatékony, ha az igényelhető szolgáltatások felépítése és intenzitása nem alkalmazkodik a gyermekek, szülők és pedagógusok valódi igényeihez. Ennek a valóságalapú alkalmaz-

kodásnak egyik pillére volna a pontos és korrekt szakmai kategóriák használata a törvénykezés szintjén, mely oldaná a diagnózisközpontúság okozta merevséget. Azonban a törvényi kategóriák kevésbé közelítenek az ellátási igényekhez, ahogy a szakmai kategóriákhoz is. Így, noha Magyarországon a tanulási zavart megállapító komplex szakértői vélemény általában jó előrejelzés a „kliensek”⁴ iskolai bevéálásáról, a segítő szakma figyelme, amely ebben az önmagában jó színvonalú munkában kifejeződik, a továbbiakban nagyon nehezen tud a gyermek és az iskola hasznára válni, a fejlesztést szolgálni.

¹ A hazai terminológiában a *zavar*, *nehézség* és *akadályozottság* elnevezés igyekszik az OECD-alapdokumentum (*Students with Disabilities*, 2007) kategóriáinak megfelelni. Ám az, hogy adott elnevezésű csoporton kiket vagy mit érthetünk, nem egyezik az OECD eredeti elképzelésével. Maga a *tanulási zavar* például (mely jobb híján besorolható volna az OECD *disabilities* terminusa alá) idehaza „egyéb pszichés fejlődési zavar”-ként orvosi, diagnosztikus kategória. Ez pedig teljesen elűt az OECD gyakorlatától, ahol a *disabilities* markánsan szervi eredetű problémákra utal (Vida, 2015).

² Hazánkban „tanulásban akadályozottak” azok a tanulók, akik az átlagosnál alacsonyabb intellektussal rendelkeznek, és bár nem értelmi fogyatékosok, optimális fejlesztésük csak gyógypedagógiai eszközökkel szavatolható. Az enyhe értelmi fogyatékosok és a tanulásban akadályozottság problémakörét a tekintetben is releváns módon külön tanulmány részletezi (Gyarmathy, 1998). Törvényi szinten sajnos az elkülönítés nem egyértelmű, kifejezetlen.

³ A tanulmány elkészítéséhez a Baranya Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Megyei Szakértő Bizottságának munkája során felhalmozódott rengeteg adat és mérési eredmény nagyban hozzájárult. A számtalan gyermekkel, szülővel és kollégával töltött vizsgálati óra és beszélgetés is mind hangsúlyos és elengedhetetlen forrása jelen írásnak.

⁴ Akár szaktudományos szempontból az is érdemes lehetne a további vizsgálódásra, hogy miként lesz a *gyermek/tanuló* megnevezésből a 2012-es évtől törvényi szinten „kliens” (Nagyné és Mészáros, 2012, 15. o.), és hogy ennek mi lehet az üzenete és hosszabb távú következménye a tanárok és tanítók, vagy akár a szülők és gyermekek szempontjából.

A fejlesztés nehézségének további oka lehet, hogy a szakértői vélemények maguk, azaz a diagnosztikát végző szakemberek (gyermekneurológus, szakpszichológus, gyógypedagógus) egyedi megállapításai sok esetben *nem is jutnak el ahhoz a pedagógushoz*, aki az integratív oktató-nevelő munkát végzi az osztályteremben. Vagy ha eljutnak, *nem tudják katalizálni a fejlesztést*, hisz a pedagógusképzés során ma még mindig kevés olyan kurzus található, ahol a leendő tanárokat, tanítókat felvértezik azokkal az ismeretekkel, amelyek birtokában szakszerűen inkluzív tanulási közeget teremthetnének a sajátos nevelési igényű gyermekek számára.

Az integrációs folyamatot hátráltatja a tanulási zavaros gyermekek teljesítményének objektív, a közép- és felsőfokú oktatás számára akár a felvételi eljárásban is értelmezhető, adekvát értékelhetőségének hiánya. Ez a probléma máig nem megoldott. Mivel a tantárgyi mentesítések és megsegítések jelenlegi rendszerében a központi felvételi és érettségi eljárás mellett nincs lehetőség az egyéni kompetenciamérésekre, valójában *megállapíthatatlan* lesz egy értékelés és minősítés alól mentesített tanuló valós teljesítménye. Márpedig a hazai oktatási rendszerben a továbbtanulás során a tanulók teljesítményének döntő jelentősége van. Ezzel kapcsolatos probléma, hogy a *mentesítések és megsegítések* ugyanúgy jelenthetnek valódi segítséget a tanulónak, mint amennyire az intézményi diszkrimináció alapját képezhetik.

valójában
megállapíthatatlan lesz egy
értékelés és minősítés alól
mentesített tanuló valós
teljesítménye

Tovább súlyosbítja a helyzetet, hogy a fejlesztési órák mennyiségi és tartalmi szabályozásának visszasságai utat nyitottak az árnyékoktatásnak, amely beszivárog a gyógypedagógiai ellátórendszerbe. Már 2003-ban ismert volt, hogy a különórák aránya a hazai oktatási rendszerben magas, és ennek egyik feltételezett okát abban

látták, hogy a szülők nem bíznak a formális oktatási rendszer hatékonyságában (Réti, 2003). Nincs ez másképpen a gyógypedagógiai ellátás területén sem, hiszen adott esetben heti egy óra fejlesztés nem tűnhet elegendőnek.

A statisztikai adatokból pedig kitűnik, hogy a felzárkóztató foglalkozásokon résztvevők aránya ott a legmagasabb, ahol a társadalmi leszakadás is tapasztalható, illetve ahol a sajátos nevelési igényű gyermekek nagyobb arányban jelennek meg (Híves, 2016).

2. A DIAGNÓZISHOZ KÖTÖTT FEJLESZTÉS

Ma Magyarországon iskolában, óvodában csak az juthat normatív, az állam által támogatott gyógypedagógiai ellátáshoz, akinek szakértői bizottságtól érvényes, írásbeli diagnózisa van (Csépe, 2008). Ez gyakorlati szempontból azonnal problémát okoz; a diagnosztikai eljárásra várók listájának hossza és a bürokratikus nehézségek miatt a várakozási idő több hónap, amit az érintett

⁵ Pontos statisztikai adatok sajnos nem elérhetőek a várakozási idők hosszával kapcsolatban – és ez talán nem is véletlen. Azonban az alapvető jogok biztosának több jelentéséből is körvonalazható a probléma. Például az egyikből kiderül, hogy az érintett „szakértői bizottság eljárása a legoptimálisabb esetben a postázás időtartamán túl minimum 51 napot, azaz majdnem két hónapot” tett ki (Az alapvető jogok biztosának jelentése, 2015). Az érintett Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság vezetőjének tájékoztatása szerint eljárásuk időtartamából a kérelem beérkezésétől számítva másfél hónap várakozási idő telt el a vizsgálat elvégzéséig. Ez egyáltalán nem kivételes eset.

tanulónak ellátás nélkül – jogos intervenció nélkül – kell eltöltenie. Ráadásul épp a fejlesztés szempontjából szenzitívnek mondható periódusban, újra és újra kudarokat átélve az iskolában.⁵

A 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról (a továbbiakban: *Irányelvek*) jogszabályként arra hivatott, hogy segítsen a pedagógusnak eligazodni: pontosan milyen elvek mentén kellene oktatni és nevelni az SNI gyermeket az iskolában. Mégsem körvonalazza, hogy milyen mélységű és mennyiségű gyógypedagógiai kompetenciákra lehet szüksége ehhez a „többségi” pedagógusnak. Az időben megkezdett intervenció nehézsége után ez a második probléma. Emellett oktatásszervezési szempontból sem elhanyagolható kihívás a szaktanárokkal szemben az, hogy az óratervezés folyamatába beemeljék a szakértői bizottság aktuális véleményét minden egyes gyerekkel kapcsolatban, hiszen ez több osztály esetén tetemes mennyiségű iratanyagot és rengeteg munkát jelent. Az iratok sikeres értelmezése pedig, mint jeleztük, sok esetben gyógypedagógiai kompetenciákat feltételez. Eleinte a dupla normatíva miatt sok iskolának a fennmaradás záloga is lehetett, hogy sajátos nevelési igényű gyerekeket fogadjon. Azonban a szakmai feltételek nem mindenütt voltak adottak a gyerekek segítő fejlesztéséhez (Vida, 2015). A pedagógiai tanácsstalanság éppenséggel mélyíthette a diagnózisközpontú szemléletet. Ez természetes, hiszen a gyerek képességstruktúrájának feltérképezése gyógypedagógiai

ismeretek és kompetenciák nélkül sohasem könnyű. A sikeres integráció érdekében törvényben meghatározott felzárkóztató óraszámok mértéke sem igazítható rugalmasan az egyéni és iskolai igényekhez, épp előírás-volta miatt.

A fejlesztési óraszámokat, szakembereket és a fejlesztés típusát is diagnózishoz rendelő – azaz egyetlen faktorra, a diagnózisa standardizáló – központosított rendszerben, ahol ráadásul az egyénre szabott foglalkozás tervezéséhez ennyire kevés a jogszabályi segítség, nem működhet jól a fejlesztés.

a szakmai feltételek
nem mindenütt voltak
adottak a gyerekek segítő
fejlesztéséhez

A diagnózisközpontú ellátás következtében az ok-okozati viszonyok is mozdíthatatlanná válhatnak. Például így eshet el egy gyerek a logopédiai segítségtől az óvodában.

A helyzet főként a tanulásban akadályozottság veszélyeztetettségén⁶ alakulhat ki: *azért* nem kap beszédfejlesztést a gyermek, *mert* kognitív, értelmi funkciókban elmaradottnak mondja őt a diagnózis. Noha gondolkodhatnánk fordítva is, segíthetnénk a gyermeket beszédfejlesztéssel – hisz szakmai szempontból érvényes megállapítás, hogy a nyelvi képességek és a kognitív képességek fejlődése kongruenciát mutat. Az értelmi fogyatékosságra utaló egyik nagyon markáns jel a beszéd fejlődésének jelentős késése és egyéb anomáliái lehetnek. A nyelv és a gondolkodás kapcsolata sem igazán újszerű felvetés, az egyik terület fejlesztése jótékonyan hathat a másikra. (Hozzátevé, hogy *minden* gyerek fejlődésében lehet olyan periódus, amikor intenzív logopédiai fejlesztésre lehet szüksége, anélkül, hogy beszédfogyatékos lenne.) Érdemes észrevenni, hogy itt

⁶ Azért „veszélyeztetett” a gyermek, mert nem lehet *tanulásban* akadályozott vagy *tanulási* zavaros – hiszen még csak óvodás.

az adekvát segítséget épp a diagnózis jogi beágyazottsága akadályozza. A diagnózis-központú logika alapján – mivel a *diagnózis* nem beszéd fogyatékoság – nem jár a logopédus.

A példa nyomán tovább haladva: nagyon fontos eltérések vannak a beszéd-fogyatékosok számára

törvényben előírt kötelező fejlesztési óraszámok és az „egyéb”,⁷ tanulási zavaros tanulók számára meghatározott keretszámok között.

A 2011. évi CXCV. törvény

6. melléklete úgy rendelkezik, hogy beszéd fogyatékos tanuló esetében a heti fejlesztési óraszám első osztályban 8, és az órákat logopédusnak kell tartania. A tanulási zavaros és tanulásban akadályozott „egyéb” kategória esetében ugyanez heti 3 óra – amit nem logopédus lát el. (Nem mellesleg az, hogy a beszéd fogyatékosok esetében az óraszám a 12. évfolyamra 12 órára növekszik, míg az „egyéb” kategóriában heti 5 órára, ellentétes azzal az elvvel is, hogy a rendszerbe lépés

fázisában volna szükség intenzívebb fejlesztésre.) Hiába tehát a szakértői véleményben tett egyedi megállapítás, ha a tanórákon kívüli fejlesztés feltételrendszere és intenzitása közpon-

tilag megszabott és finanszírozott. Hiába értelmezné akár kellőképpen rugalmasan a pedagógus a szakértői véleményt; vajmi kevés esélye van arra, hogy a jelenlegi oktatási rendszerben a megállapítottaknak megfelelően egyénre szabja a folyamatot.

Fel kell tehát hívni arra a figyelmet, hogy a magyar gyógypedagógiai ellátó-

az adekvát segítséget épp a diagnózis jogi beágyazottsága akadályozza

a tanulási zavar azonban aktívan változó probléma, míg a diagnózis állandóságot sugalló leírás

rendszer diagnoszifüggő (Lányiné, 2014). Azaz a tanuló az érvényes törvények értelmében csak komplex szakértői véleményben foglalt diagnózis kapcsán juthat iskolai fejlesztéshez – adott esetben sokára. A tanulási zavar azonban *aktívan változó probléma*, míg a diagnózis állandóságot sugalló leírás. A gyermek helyzete nagyon sokat romolhat az intervenció elmaradása esetén – és sokat javulhat gyors és helyénvaló segítség hatására.

3. ÉRTÉKELHETŐSÉG, MENTESÍTÉS, MEGSEGÍTÉS

Az SNI gyermek értékelése és az SNI gyakorlati értelmezhetősége

A statisztikai adatok tükrében a tanulási zavarral kapcsolatban egyre kedvezőtelenebb hozzáállás érzékelhető a hazai iskolákban; az oktatási rendszer egyre kevésbé képes tolerálni a képességekben mutatkozó, *az átlaghoz képest számított nagyobb fokú és bármilyen irányú eltérést*.

Kézzelfogható eredménye ennek az a KSH-adat, mely szerint a 2014/15-ös tanévben „a középfokú oktatásban az SNI-s tanulók száma és aránya a szakiskolák esetében a legmagasabb (14,6%)”, a 2015/16-os tanévre már 16% felett van, míg a középiskolák összességében csak 2,1% (KSH, 2015; 2016). Pécsett például már csak egyetlen

⁷ Lásd a 2011. évi CXCV. törvény 6. számú mellékletét, *Gyermekek, tanulók finanszírozott heti foglalkoztatási időkerete* címmel.

olyan gimnázium létezik, amelyik fogad SNI-s tanulókat.⁸ Ennek a jelenségnek a kulcsa az átlaghoz viszonyító teljesítmény-értékelés lehet.

Iskolarendszerünk még mindig súlyosan kimenetiteljesítmény-központú, illetve a diákokat egységes kritériumok mentén egymáshoz, és nem önmagukhoz mérik (Csapó, 2002). Ez a tanulási zavaros gyermekek esetében igen kedvezőtlen, hiszen a tanulási zavar jellemzője az is, hogy a gyermekek az intelligenciaszintjük alapján elvárhatónál sokkal gyengébb képet mutatnak egyes területeken (Sarkady és Zsoldos, 1993). Ezért rájuk szabott kompetenciamérés híján a tanulási zavaros gyermekek valós teljesítményéről nem kap pontos információt a hazai oktatási rendszer. Így válik érthetővé az a jelenség, hogy a közép- és felsőfokú oktatási intézmények egyre inkább elzárkóznak attól, hogy felvegyenek tanulási zavarosnak minősített gyermekeket, hiszen nem tudható, hogy az adott tantárgyi mentesítések birtokában valóban elsajátította-e a választott iskolához/pályához szükséges minimumkompetenciákat – a jelenlegi eljárási rendszerben pedig az iskoláknak esélyük sincs, hogy ezt ők maguk lemérjék.

Tekintve, hogy a gyógypedagógiai ellátórendszer, illetve a tanterv is központosan szabályozott, nehéz a szakértői véleményben feltárt képességstruktúrához hangolni mind a tanórát, mind a fejlesztést. Ennek egyik alapvető következménye, hogy a tanulási zavaros gyermekek iskolai

teljesítménye nehezen lesz értelmezhető. A tanulási zavar egy szakmai definíciójának részeként olvasható a megállapítás: a tanulási zavar „az intelligenciaszint alapján elvárhatónál lényegesen [...] alacsonyabb *tanulási teljesítmény*” (Sarkady és Zsoldos, 1993, 259-270). A gyenge teljesítmény pedig alacsonyabb iskolázottsághoz vezethet, ami a társadalmi leszakadás útjára terel (Forray és Híves, 2003). Kardinalis kérdés tehát, hogy a tanulási zavaros gyermekek teljesítményét milyen kritériumok mentén

elzárkóznak attól, hogy felvegyenek tanulási zavarosnak minősített gyermekeket

értékeli a hazai oktatási rendszer. Ha adekvát értékelésre képtelen, akkor következményeként sejthető, valószínűsíthető, hogy adott esetben egy ép intellektusú sajátos nevelési igényű gyermek

el sem jut a gimnáziumig. Azaz pályafutását erősen determinálja a hazai oktatás merev teljesítményértékelése.

Az *Irányelvekből* egy igen fontos kitétel hiányzik; mégpedig az, hogy pontosan milyen viszonyban van a kerettantervi minimumkövetelményekkel a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása és nevelése. Itt megint utalnunk kell a gyógypedagógiai kompetencia (evidens) hiányára. Sajnos a pályán lévő pedagógusok többsége legfeljebb továbbképzésen találkozott azokkal az ismeretekkel, melyek a tanulási zavaros gyermekek oktatásában elengedhetetlen differenciálást segítenék. Egy valamivel több, mint 200 fős baranyai mintán 2015-ben végzett felmérés (Vida, 2016) alapján a pedagógusok 42%-a nem rendelkezik

⁸ Az intézmények alapító okiratában a törvényi előírásnak megfelelően a „sajátos nevelési igény”-nek (SNI) kell szerepelnie. Ezért előfordulhat akár az is, hogy sajátos nevelési igényű gyermekeket ugyan fogad az intézmény, de magatartás- és figyelemzavaros gyermeket nem – mindezt saját mérlegelése és tapasztalata alapján megteheti. Volt is rá példa Baranya megyében – vélhetően más megyékben is létező gyakorlat mindez.

semmilyen ismerettel a tanulási zavaros gyermekek ellátásával kapcsolatban.⁹

A tanulók teljesítménye nagyon sok összetevőből áll (*Ceglédi és Máth*, 2013), és ez a tanulási zavarok esetében halmozottan igaz. Még sincs a hazai viszonyokra szabott visszacsatolás (minőségbiztosítás, hatékonyságvizsgálat), amely bizonyos

gyógypedagógiai tudás

mozgósításával segítené

a pedagógusok értékelő

munkáját. Van olyan ép in-

tellektusú számolási zava-

ros gyermek, akinek adott

esetben kéthetente újra kell

tanulnia a szorzótáblát. Szinte biztos, hogy

átlagos intelligenciahányadosa ellenére,

teljesítménye alapján konfrontálódni fog

a minimumkövetelmények elvárásaival. A

hazai rendszer megoldásként a tantárgyi

mentességet vagy a buktatást kínálja alter-

natívaként, amelyben megint csak az át-

laghoz való viszonyítás az értékelés alapja.

Pedig az eltérő képességprofil¹⁰ figyelembe-

vételével *nem is lenne lehetséges* az egységes

elvárás. És ebben a különös helyzetben kell

megállapítania a pedagógusnak – adott

esetben megfelelő kompetenciák nélkül

–, hogy az adott gyermeki teljesítmény

értékelésekor az eltérő képességprofil vagy

egyéb összetevő alapján döntsön (*Juhász*,

2015).

konfrontálódni fog a
minimumkövetelmények
elvárásaival

A nem megfelelő visszacsatolás egyik hatalmas veszélye pont abban rejlik, hogy a tanulási zavaros, ép intellektusú tanulók teljesítménye egyes részterületeken vagy kedvezőtlen esetben akár komplexen is alacsonyabbnak vagy azonos szintűnek „bizonyul”, mint a szegregáltan nevelt és oktatott enyhe értelmi fogyatékos tanulóké.

Bár reprezentatív felmérés

még nem készült, számos

gyermek felülvizsgálati

teljesítménye ezt igazolja.¹¹

Ez nem a szegregáció mel-

letti érv – sokkal inkább

nagyon komoly kritika az

integráció hatékonyságával kapcsolatban.

Bizonyíték arra, hogy a tanulási zavaros

gyermekek, tanulók a képességprofiljukhoz

nem igazodó körülmények és inadekvát

módszertan mellett jelentős mértékben

alulteljesíthetnek. A sajátos nevelési igényű

tanulók esetében ez halmozottan igaz, hi-

szen számos területen plusz erőforrásokat

vetnek latba, hogy sikerrel teljesítsenek.

Ha a körülményekkel is birkózniuk kell,

akkor a sajátos nevelési igényű gyermekek

teljesítménye jelentősebb romlást mutathat

(*Szenczi és Szekeres*, 2015).

Ezzel összefüggésben a valódi segítség

elmaradásának másik oka lehet az, hogy

idehaza jelenleg már szinte csak csoport-

os formában szervezett fejlesztést kap

⁹ Sem a 2014-es *Köznevelés-fejlesztési stratégia*, sem a jelenleg hatályos *A mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményei* (2011) nem tartalmaznak a pedagógusképzésben gyógypedagógiai tartalmú kimeneti követelményt. A gyógypedagógus-képzésen kívül csak a nyelv- és beszédfejlesztő tanár, a testnevelő tanár, a testnevelő-edző alapképzési szak, az egészségfejlesztés-tanár, a pedagógiatanár és a fogyatékosok rekreációja-tanár esetében említik, mint szükséges és kialakítandó kompetenciát.

¹⁰ A szakértői bizottság komplex vizsgálata során pszichológiai teszttel feltárják az adott tanuló verbális megértését, feldolgozási sebességét, perceptuális-következtetés-indexét, munkamemóriáját, melyeket gyógypedagógiai kontextusban újra vizsgálnak, más feladatokkal, más helyzetben. Ezáltal kirajzolódik egy egyéni profil a nyelvi, gondolkodási képességekről, a memória kapacitásáról és a munkavégzéshez szükséges időigényről, mely alapján a gyermek iskolai bevétele jól megjósolható. Ez, annak ellenére, hogy számmértékét tekintve megegyezhet, jelentős egyéni különbségeket mutat. Ezért például két 89-es összesített IQ teszt-eredményt mutató gyermek képességei között is nagyon nagy különbségek lehetnek (*Nagyné és Mészáros*, 2012).

¹¹ A Baranya Megyei Szakértői Bizottságban a 2013/14-es tanévtől végzett, kötelező kontroll alapján készített saját felmérések.

az érintett tanulási zavaros tanuló, mert míg korábban normatív alapon két főnek számítottak az osztálylétszám megállapításánál a sajátos nevelési igényű gyermekek, mára ez már nem így van: a támogatás csak fejlesztési csoportok után hívható le.¹² Így könnyen megtörténhet, hogy a tanuló végül nem jut hozzá ahhoz a segítséghez, amelyre neki személyesen szüksége volna. (Az oktatási jogok biztosához is gyakran érkezik emiatt panasz.)¹³

Ráadásul korábban a tanulási nehézség esetén (melyet a törvényalkotó helytelenül a tanulási zavar enyhébb formájának tart) is lehetett könnyítéseket elérni. Mára már egyre inkább olyan törekvések látszanak az ágazati szabályozás részéről, hogy semmilyen kedvezménnyel ne járjon ez a fajta „diagnózis”.¹⁴

A mentesítések és megsegítések szakmai alapjai

Míg az enyhe értelmi fogyatékosok külön tantervet kaptak, addig a tanulási zavaros gyermekek esetében maga az adekvát értékelés és minősítés, illetve annak hiányában az értékelés és minősítés alóli mentesítés lehet az egyetlen segítség. Nagyon nagy probléma azonban, hogy a jogértel-

mező az értékelés és minősítés fogalmát teljesen másképpen közelíti meg, mint a pedagógia. A sajátos nevelési igényű tanulók esetében a szakma kiváló támpontokat ad az értékeléshez és a teljesítmény realizálásához (Réthyné, 2011), de kérdéses, hogy a rendszert szabályozó rendeletek ezt miként hagyják érvényesülni. Tekintsük át tehát a már korábban is idézett

szabályozásokat:

Az *Irányelvek* (lásd feljebb) a következőképpen fogalmaz az „1.5. A többségi intézményekben megvalósuló (integrált) nevelés, oktatás” pontjában:

c) [a pedagógus] a tanórai tevékenységek, foglalkozások során a pedagógiai diagnosztikában szereplő javaslatokat beépíti, a folyamatos értékelés, hatékonyság-vizsgálat, a tanulói teljesítmények elemzése alapján – szükség esetén – megváltoztatja eljárásait, az adott szükséglethez igazodó módszereket alkalmaz.

Tehát gyógypedagógiai kompetencia nélkül kell értelmezni egy gyógypedagógiai szakértői véleményt és beemelni az értékelésbe. Arra is kitértünk, hogy a pedagógusnak mindez lehetőséget ad arra, hogy ellentmondjon a kerettanterv előírásainak. Ezt megerősíti az oktatási jogok biztosa is:

¹² Ugyan a köznevelési törvény 47. § (7) értelmében az SNI gyermek két főnek számít, de ami fontosabb, hogy utána nem normatív támogatás jár, mint korábban, hanem a sajátos nevelési igényű gyerekek létszámától függően a költségvetési törvény alapján bértámogatás igényelhető az oktatási intézményben, amiből az SNI ellátást kell biztosítani. De ez sem minden esetben érvényes, ugyanis a nem állami intézményekre más szabály vonatkozik.

¹³ Az Oktatási Jogok Biztosának 2006. évi beszámolója például 37 alkalommal említi a sajátos nevelési igényű gyermekeket, ebből hat eset a sajátos nevelési igényű gyermekek jogaival közvetlenül kapcsolatos. (Ádory-Tamás és Óri, 2006)

¹⁴ Ameddig az értelmi fogyatékoság idegélettanilag is kimutatható, addig orvosi szempontokkal és kompetenciával összekapcsolható és diagnosztizálható. Mindenféle törekvés ellenére ugyanez nem egyértelmű a tanulási zavar esetében. A tanulási zavar és nehézség diagnosztikus megkülönböztetése pedig kérdéses, hiszen a tanulási problémák adott formájú megnyilvánulásai is lehetnek, hátterüket tekintve nagyon változatos képet mutathatnak és nem állíthatóak hierarchikus rendszerbe súlyosság szerint (Vida, 2014).

A pedagógus az értékelés, minősítés során kialakíthat egyedi módszereket, alkalmazhat sajátos értékelési, számonkérési technikákat. A pedagógus ezen autonómiája azonban nem korlátlan: határait a törvény más rendelkezései, többek között a szülők és tanulók jogai, valamint az intézmény működésére és belső rendjére vonatkozó szabályzatokban foglaltak jelölik ki. (Öri, 2004)

A mentesítés lehetőségét a legmagasabb szinten is deklarálják:

NKt. 56. §227 (1) A tanulót, ha egyéni adottsága, fejlettsége szükségessé teszi, a szakértői bizottság véleménye alapján az igazgató mentesíti

- a) az érdemjegyekkel és osztályzatokkal történő értékelés és minősítés alól, és ehelyett szöveges értékelés és minősítés alkalmazását írja elő,
- b) a gyakorlati képzés kivételével egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből az értékelés és a minősítés alól.

Nem nagy számban, de előfordul, hogy az oktatási jogok biztosához fordulnak szülők, hogy a gyermekük mentesítése az értékelés és minősítés alól nem valósult meg, ezért kéri a jogsértés megállapítását. Jelenleg bírósági szakaszig is eljutott helyzetekről is beszélhetünk, ha csak elhanyagolható számban is. Egy ilyen esetben a következő álláspontot fogalmazta meg az oktatási jogok biztosának hivatala:

A rendelkezésünkre bocsátott dokumentumok alapján a szakértői bizottság a tanuló számára magyar nyelvtan, helyesírás, matematika és idegen nyelv értékelése alól javasolt felmentést. Ez azt jelenti, hogy nemcsak érdemjegy nem adható a számára a tanév során a fenti tárgyakból, hanem félévkor, illetőleg év végén osztályzatot sem kell ezekből kapnia. A szakvélemény alapján tehát nem lehet a gyermek felsőbb évfolyamra lépését olyan vizsgálóhoz, felméréshez kötni, amely az említett tantárgyak esetén méri a tanuló teljesítményét. (Árty-Tamás és Öri, 2006)

Ez az állásfoglalás alapvetően ellentmond a korábbi szabályozásnak, hiszen a tanuló „teljesítményének” mérését tiltja. Az értékelés, *minőség* és *teljesítmény* ennél fogva zavarossá váló értelmezése pedig szakmailag hibás lépéseket eredményezhet a gyakorlatban.¹⁵ Ez derül ki az oktatási jogok biztosának egyes állásfoglalásaiból, ahol a szakember az értékelés és minősítés alól mentesített sajátos nevelési igényű tanulók teljesítményével kapcsolatos minden visszajelzést jogellenesnek tartott.¹⁶

A mentesítés pedagógiai, szakmai lényege az lenne, hogy lehetőséget adjon a részletes és differenciált diagnosztikára, azaz hogy értelmezhetővé váljon adott esetben a tanulási zavar megjelenése egy tantárgy keretei között is, és elkerülhető legyen a buktatás. Azért fontos a mentesítés, hogy ne a képességhdeficitet értékelje

¹⁵ Erre utalhatnak a pedagógusattitűd-vizsgálatok, melyekből folyamatosan az derül ki, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjával kapcsolatban vélhetően a teljesítményromlás a legkomolyabb félelem, ezért a tanulásban akadályozott tanulók vannak ilyen szempontból a legkedvezőtlenebb helyzetben (Fischer, 2009). Az SNI-s tanulók leszakadását és a bukást párhuzamba állító kutatásokból is az derül ki, hogy a megkérdezett intézményvezetők 40%-a az átlagnál gyakrabban bukók közé sorolja a tanulásban akadályozott tanulókat (Szekeres, 2014).

¹⁶ Ld. Árty-Tamás és Öri, 2006. Ezzel ellentétben egy korábbi állásfoglalás: „A pedagógus az értékelés, minősítés során kialakíthat egyedi módszereket, alkalmazhat sajátos értékelési, számonkérési technikákat. A pedagógus ezen autonómiája azonban nem korlátlan: határait a törvény más rendelkezései, többek között a szülők és tanulók jogai, valamint az intézmény működésére és belső rendjére vonatkozó szabályzatokban foglaltak jelölik ki.” (Öri, 2004)

a pedagógus, hanem az annak ellenére elért valós teljesítményt. Feloldozza azon szorongás alól az érintett tanulót, hogy a tudása helyett a nemtudását értékelik – erőfeszítései ellenére. Látható azonban, hogy jogi értelmezésben a mentesítés mindenfajta teljesítménnyel kapcsolatos visszajelzést tilt. Ezzel azonban teljesítmény alapján diszkriminál és szegregál a szabályozás, hiszen minden teljesítés és visszacsatolás alól mentesít.

Pedig a megfelelő integráció teljesítményjavulást hoz (Berk, 1983; McGregor, 1998; Arató, 2014).

ne a képességdeficitet értékelje a pedagógus, hanem az annak ellenére elért valós teljesítményt

A mentesítések és megsegítések mint a diszkrimináció alapjai

A mentesítések tükrében elsőre nem tűnik problémának, hogy gyenge teljesítménye alapján a tanuló nem kerül perifériára. A valóságban azonban a tanuló „leszakadhat”, azaz megállhat az egyéni fejlődésben – ráadásul minden következmény nélkül. Hiszen mindez értékelésben nem jelenhet meg, azaz, végső következményében, nem is bukkat meg. Kérdéses, hogy innentől mi motiválja őt, hogy minimális szinten elsajátítsa azt a tananyagegységet, ami számára éppen a legnagyobb problémát okozta. Felmerül annak a lehetősége is, hogy a sajátos nevelési igény diagnózisa így vonzóvá válik a tanulók számára is, hiszen általa kibújhatnak kötelességeik alól, konzekvencia

nélkül „nem teljesíthetnek”. A pedagógus pedig eszköztelenné válik.

Mindez mintha azt üzenné, hogy a magyar közoktatás a gyógypedagógiai rendszerrel karöltve sem alkalmas arra, hogy a tanulási zavaros tanulókat hatékonyan oktassa. Közösen sem képesek elérni, hogy az ép intellektusú tanulók teljesítsék a tantárgyi minimum követelményeket. Hiszen magától adódik, hogy egy ép intellektusú

tanulónak eszközök segítségével képesnek kell lennie matematikai alapműveletek megoldására, idegen nyelv elsajátítására szóban vagy írásban, nyelvvizsgán értékelhető szintet elérve. Tovább szű-

kítve, akár tananyagtartalmakra vonatkoztatva: teljes mértékben elképzelhető, hogy diszlexia, diszgráfia diagnózisa mellett olyan a képességprofil, hogy a helyesírási szabályok elsajátíthatóak, tanulhatóak és alkalmazhatóak, legfeljebb a hallás utáni írásmód jelenthet problémát. Ilyen esetben semmi nem indokolja a mentesítést. Azonban a szülőnek jogában áll, hogy ennek ellenére is kérje a felmentést, és a kérése gyakorlatilag nem utasítható el.¹⁷

Fentebb említettük már, hogy a középfokú és szakképző iskolák, illetve a felsőoktatási intézmények egyre bizalmatlanabbak a tanulási zavaros tanulók teljesítményével kapcsolatban. A továbbtanulási tájékoztatókban találhatunk olyan intézményeket, melyek felhívják a figyelmet arra, hogy a tanulási zavar kizáró ok, illetve azt adott

¹⁷ A mentességek kapcsán gyakorlatilag érintetlen maradt az a szabályozás, melyet még a 14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet vezetett be. Azaz, hogy az iskola igazgatója a mentesítésről szóló döntéséhez beszerzi a tanuló osztályfőnöke és az adott tantárgyat tanító pedagógus véleményét. Az iskola igazgatója egyetértésének hiányában a szakértői és rehabilitációs bizottság vezetője vagy az általa kijelölt szakértői bizottsági tag dönt a vizsgálat szükségességéről vagy a kérelem elutasításáról. Az elutasításról szóló döntést írásba kell foglalni. Amennyiben az abban foglaltakkal a szülő nem ért egyet, a gyermeke lakóhelye, ennek hiányában tartózkodási helye szerint illetékes jegyzőnél államigazgatási eljárást indíthat a döntés megváltoztatására. A precedensek alapján így a mentesítés a szakmai szervezettől függetleníthető.

esetben nem veszik figyelembe. Ilyen a *Rendészeti Szakközépiskola* tájékoztatója is 2016/17-re szólóan:

A rendészeti tiszthelyettes képzésben a központilag meghatározott tantárgyak oktatása minden tanuló részére kötelező, az alól felmentés nem adható még abban az esetben sem, ha a jelentkező korábban, a középiskolai tanulmányai során, vagy az érettségi vizsga valamely tantárgya alól /pl. idegen nyelvi érettségi/ egyéb okból felmentést kapott! (*Tájékoztató*, 2016)

Ám mivel nincs *egységes* szabályozás arra, hogy elutasítható vagy felvehető-e adott szakra egy tanulási zavaros fiatal, ennek eldöntése az intézmény hatásköre. Nagy tehát annak veszélye, hogy adott esetben csak a jelentkezés évében derül ki, hogy éppenséggel kizáró ok lesz-e az SNI az adott iskolában vagy sem.

Mindennek háttérben az a jogi korlát állhat, hogy ha adott esetben egy tanuló matematikából mentességgel rendelkezik, akkor semmilyen teljesítmény nem kérhető rajta számon ezen a kompetenciaterületen. Ezzel pedig máris kizárta magát a szakmatanulásból, ugyanis *erre utalva* utasítják el. Részben – az iskola szempontjából – jogosan. Mivel a felvételi eljárás központilag zajlik, semmilyen eszköz nem létezik a mostani rendszerben arra, hogy a mentesítések ellenére ellenőrizni lehessen, rendelkezik-e a jelentkező azokkal az alap-

ismeretekkel és kompetenciákkal, amelyek a szakmai tárgyak elsajátításához nélkülözhetetlenek. Ezt a logikát átvette a felsőoktatás is, így a legtöbb esetben a belügyi, pedagógiai és orvosi pályáról már most automatikusan kizárják az SNI tanulókat – akár már a jelentkezésnél.¹⁸ Ha *vizsgálható lenne* egy alternatív felvételi eljárás keretén belül, hogy az SNI tanuló rendelkezik-e a mentességek ellenére alapvető kompetenciákkal, akkor akár alkalmasnak is bizonyulhatna a felvételre. A felelősséget sok esetben a diagnosztikára terelik, mondván: miért is kapott SNI státuszt a tanuló, illetve miért is kért mentességet! Miközben a tantárgyi mentesség és mentesítés alapvetően arra is való, hogy ismét motiválttá tegye a tanulót a (legalább) minimális ismeretek elsajátítása iránt,

az olvasászavartól akár az olvasásképtelenségig is eljuthat a tanuló

s hogy adott esetben egyes területeken lehessen esélye a minimum alatt teljesíteni. Ha ilyen motivációi és lehetőségei nincsenek, akkor maga a teljesítés

kísérletét kísérő szorongás lehet olyan komoly tényező, ami miatt például az olvasászavartól akár az olvasásképtelenségig is eljuthat a tanuló.

Az alternatív értékelési lehetőségek hiánya olyan helyzetet hoz létre, ahol nincs jó megoldás. Az a „józan” szülő, aki átlátja a fentieket, és mérlegelni kezd, hogy érdemes-e fenntartani a sajátos nevelési igény státuszát vagy elfogadni a tantárgyi mentesítéseket, arra kényszerül, hogy letagadja a problémát. Amely azonban ettől még nagyon is létezhet, és ha nem kap fejlesztést a tanuló, akkor nem várható a fejlődés sem.

¹⁸ Számos esetben a *Felvi.hu*-n tájékozódva derülhet ki, hogy a sajátos nevelési igény kizáró ok lehet adott pályára már a jelentkezés során. Pedagógusképzés esetében korábban ilyen volt a *Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar*, *Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar*, *Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar*, *Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar*. Azonban ez minden évben változik, ezért szinte nyomon követhetetlen. Törvény közvetlenül nem szabályozza, hogy a felsőoktatási intézmények saját hatáskörben miként rendelkezhetnek ezzel kapcsolatban, ami komoly hiányosság.

4. ÁRNYÉKOKTATÁS A GYÓGY-PEDAGÓGIAI ELLÁTÁSBAN

A korábbi példák alapján látható, hogy valaki megállapított sajátos nevelési igény ellenére is hatékony fejlesztés híján maradhat, illetve a szülő nyomás alá kerülhet, hogy megszüntesse a sajátos nevelési igény státuszát a továbbtanulás előtt. Ezáltal azonban elesik az államilag támogatott fejlesztéstől, így kénytelen piaci alapon szolgáltatást vásárolni – ha anyagi forrásai erre lehetőséget biztosítanak. Egyértelmű, hogy esetlegesen a tanulási zavar okozta gyenge teljesítmény, bukás elkerülésében a „plusz óra vásárlása” lehet a szülő szemében a megoldás, ha nem lát garanciát a segítségre a formális oktatás részéről. Az árnyékoktatás (vagy jelen esetben „árnyékfejlesztés”) térhódítása azonban kifejezetten veszélyes lehet, mert szakmailag és anyagiilag is szabályozatlan, szakmai specifikumát tekintve pedig komoly minőségbiztosítás híján van (Máth, Mező, Abari és Mező, 2015). Összességében vélhetően a társadalmon belüli esélykülönbségeket is növeli.

A tanulási zavaros gyermekek árnyékoktatásáról sajnos nincs elérhető statisztika. Ahogy arról sincs adat, hogy a tanulási zavaros gyermekek hány százalékát sújtja a bukás, bár egy felmérés alapján nincs releváns különbség a többi tanulóhoz képest (Szekeres, 2014). Ugyanez a kutatás azonban azt állítja, hogy a tanulásban akadályozottak 25%-kal magasabb mértékben lehetnek érintettek. Feltétlenül szükséges és érdemes lenne kutatni a témát. A merev

ellátórendszer, az alacsony hatékonyságúnak vélt fejlesztés és a szakemberhiány miatt a szülők számára vonzóbbnak tűnhet egy intenzívebb és individuális fejlesztést ígérő terapeuta szolgáltatása.

Mindez a többségi oktatásban megszokott *korrepetálás* esetéhez hasonló – de sokkal veszélyesebb, hiszen a gyógypedagógiai ellátórendszerbe bekerülő gyermekek és tanulók – szüleikkel együtt – sokkal

sérülékenyebbek, számos kudarcon vannak már túl. Ráadásul a tanulási zavar specifikus fejlesztést igényel, ahogy a beszéd- és figyelemzavar is. Ezek a szülők és gyerekek könnyen csodákat ígérő

délutáni mozgásfejlesztések, terápiák és hasonló, sokszor igen drága szolgáltatások hirdetőinek is áldozatául eshetnek. Természetesen remek szakemberek és terápiák lelhetők fel az állami ellátórendszeren kívül is, ez kétségtelen, de az esetek többségében a szülő magára marad annak eldöntésében, hogy valóban „szakértő kezek közé” ke-

rült-e a gyermeke.

Érvelhetünk azzal, hogy az állami rendszeren belül is a pont annyira érvényesül a kontraszelekció, mint azon kívül, de ez nem érv arra, hogy szabályozatlanul hagyjunk egy területet.

Az inkompetens fejlesztés szerencsés esetben csak az értékes időt veszi el a fejlesztéstől, de okozhat nagyobb bajt is. A Btk. megfogalmazza a kuruzslás tényállását az egészségügyben, de ezt kívánatos lenne az árnyékoktatásra és „árnyékfejlesztésre” is kiterjeszteni.

Etikai problémát vet fel, hogy az árnyékfejlesztést akár azok is végezhetik,

elesik az államilag támogatott fejlesztéstől, így kénytelen piaci alapon szolgáltatást vásárolni

könnyen csodákat ígérő délutáni mozgásfejlesztések, terápiák és hasonló, sokszor igen drága szolgáltatások hirdetőinek is áldozatául eshetnek

akik később a diagnosztikai feladatokat is ellátják – hiszen a személyes érintettség következtében sérülhet az előítélet-mentesség, melyre a szakértői bizottságok protokollja is kitér.¹⁹ Igaz, hogy így legalább kompetens szakember foglalkozik a gyermekkel, ez azonban etikátlan, hiszen előfordulhat, hogy később a szakértői bizottságban dolgozó logopédusnak a privát fejlesztés során ellátott gyermeket kell vizsgálnia. Ezzel sérül a függetlenség és az elfogulatlanság elve.

5. MEGOLDÁSI JAVASLATOK

Elsőként fontos leszögezni, hogy a tanulási zavar több okra vezethető vissza és több tényezőre bontható, így vizsgálatokor nem lehet csak egy szempontot figyelni (Gyarmathy, 1998). Szükséges annak átgondolása, hogy a hazai tanítási metodika maga vajon hozzájárulhat-e ahhoz, hogy a KSH adataiban is tetten érhető módon évről évre növekszik a tanulási zavaros gyerekek száma! Érdemes komolyan venni azt a felvetést, hogy a kooperatív tanulásszervezési módszer vagy a projekt módszer hatékonyabbá tenné az inklúziót, és segítene javítani a teljesítményt (Varga, 2015).

a gyógypedagógiai
kompetencia eszközt ad a
pedagógus kezébe

a teljesítményük miatt
leszakadók kaphassanak
adekvát, adott esetben
gyógypedagógiai fejlesztést
diagnózis nélkül is

Nagyon fontos lenne, hogy a teljesítményük miatt leszakadók kaphassanak adekvát, adott esetben gyógypedagógiai fejlesztést diagnózis nélkül is.

Azt is hangsúlyozni kell, hogy a diagnózis kimondása csak az első lépés – és senkit nem mentesít a munka vagy a felelősség alól. A gyógypedagógiai fejlesztés nem teszi szükségtelemmé a differenciálást a pedagógus részéről, hanem azt körvonalazza, hogy milyen elvek mentén dolgozzon a tanórán. Illetve ha a „többségi” pedagógus, aki a tanórákat, szakórákat tartja, több gyógypedagógiai kompetenciával rendelkezne, magabiztosabb, toleránsabb volna. Jelenlegi kutatásom alapján elmondható, hogy a sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos pedagógus attitűd Baranya megyében a két szélsőség felé mozdult. Egy nemrég lezajlott, 200 pedagógus megkérdezésével

végzett felmérés megmutatta, hogy a gyógypedagógiai kompetencia (más tényezőkkel együtt) eszközt ad a pedagógus kezébe.²⁰ Azok a pedagógusok befogadóbbak, akik rendelkeznek valamilyen mértékű gyógypedagógiai előképzettséggel. A pedagógusképzésbe fokozatosan be kellene vezetni az általános gyógypedagógiai kompetenciák fejlesztését, a kimeneti követelmények között pedig meg kellene jeleníteni azokat.

¹⁹ A szakértői bizottsági tevékenység területére kifejlesztett protokollban megjelenik mint fontos szociális kompetencia az „Előítélet-mentesség: elfogultság nélküli gondolkodás” (Nagyné, Csepregi, Puhala és Bozsikné Vig, 2014). Amennyiben anyagi kapcsolat fűzi a vizsgált személyhez, illetve hosszas terápiás kapcsolatban álltak vagy állnak a vizsgálat során, megkérdőjelezhető a független vizsgálat.

²⁰ TAMOP-4.2.2.B-15/KONV-2015-0011 Tudományos képzés műhelyeinek támogatása – A pedagógus attitűd hatása az inklúzió folyamatára és a tanulói tudástartalmak alakulására. Letöltés: <http://pii.pte.hu/content/tamop-422b-15konv-2015-0011-0> (2017. 03. 12.)

²¹ Ennek tükrében például elég komoly jelzés, hogy a Pécsi Tudományegyetem pedagógusai számára kijelölt gyakorló intézmények kivették alapító okiratukból, hogy fogadnának tanulási zavaros gyerekeket.

A statisztikai adatok tükrében egyértelmű, hogy egyre nagyobb szükség lesz a tanulási zavar ellátásához kapcsolható gyógypedagógiai tudásra.²¹ A pedagógusképzésbe beemelt gyógypedagógiai kompetenciák fejlődése csökkenthetné a diagnózis iránti föltétlen igényt! Hiszen a szülők és a pedagógusok küldik a gyerekeket a szakértői bizottságokhoz. Ha pontosabban fel tudná mérni a pedagógus, hogy mikor van szükség a vizsgálatra – ez pedig gyógypedagógiai kompetenciákat feltételezne –, akkor a szakértői bizottsági rendszer működése is javulhatna. Ezt bizonyítja, közvetve, hogy pl. Baranya megyében a szakértői bizottsági vizsgálat mellé csatolt kérelmek, melyben a kérelmező pedagógusok a tanulókat jellemzik, az esetek nagy számában legfeljebb csak a gyenge teljesítményre utalnak, vagy viselkedésszövegeket említenek.²²

Az értékelés és minősítés módszere is fontos tényező, melyben kevés a segítsége a sajátos nevelési igényű gyermekek oktató-nevelő pedagógusnak. Ebben sajnos a *Kerettanterv* és az *Irányelvek* nem nyújtanak kellő támaszt, ráadásul az óraszámok és jogosultságok jogi szabályozása csak tovább bonyolítja a helyzetet. Legyen alapvető elv, hogy *csak a feltárt képesség-struktúra fényében, holisztikus szemlélettel értelmezhető a teljesítmény*. Kíváncsús volna a részletes szöveges értékelés „újrafelfedezése” is a tanulási zavaros gyermekek esetében.

Könnyen belátható, hogy a központi és uniformizált elvárások és felvételi rendszerek vesztesei a sajátos nevelési igényű tanulók, akik épp *sajátos igénye-*

iket nem tudják érvényesíteni a jelenlegi rendszerben. Tárthatatlan állapot, hogy a közép- és felsőfokú oktatási intézmények szabályozatlanul és önkényesen dönthetnek arról évről-évre, hogy nem vesznek fel sajátos nevelési igényű gyermekeket, illetve indoklás nélkül megtehetik, hogy nem veszik figyelembe a szakértői véleményt. Ezt a jelenleg diszkriminatív gyakorlatot szabályozni kellene, és a döntésbe bevonni az érintett intézményeket is, ugyanis így pályaválasztáskor kiszolgáltatottá válnak

a sajátos nevelési igényű gyermekek, illetve szüleik.

Az idejében megkezdett differenciálással és a tanórákba illesztett fejlesztő jellegű foglalkozásokkal nagyon sokat

tehetne a pedagógus azért, hogy késleltesse a tanulási zavar kialakulását, csökkentse súlyosságát. A tanulási zavar, ha nem is ott keletkezik, de rosszabbodhat a tanórán. Olvasási problémák értelemszerűen olvasás közben jelentkeznek, ezért fontos lenne, hogy a probléma jelentkezését felkészülten fogadja a pedagógus, hogy szakmai kompetenciái azonnali és adekvát választ tegyenek lehetővé. Tudjuk, hogy adott tanári jellemzők döntő hatásúak lehetnek a tanuló teljesítményére (*Hermann*, 2011). Erre megoldást nyújthat a pedagógusképzésbe beemelt gyógypedagógiai kompetenciákon túl a vonatkozó jogszabályok átgondolása. Lehetővé kellene tenni, hogy probléma esetén gyógypedagógus által tartott fejlesztő foglalkozáson is részt vehessen az érintett tanuló, mindenfajta diagnózis nélkül is, már a probléma jelentkezésekor. Ez szinte utópisztikus elképzelésnek tűnhet a hazai oktatásban, noha Európában számos példa

kíváncsús volna a részletes szöveges értékelés „újrafelfedezése”

²² Következő kutatásom kiegészítése is lehetne, hogy a Baranyai Pedagógiai Szakszolgálat – Megyei Szakértői Bizottságában végzett eddigi munkám során beérkezett kérelmeket tartalomlelemzésnek vessem alá, hogy mindez tudományos alapossggal is igazolható legyen.

van rá (Réthyiné, 2014). A diagnózis nélkül fejlesztést végző gyógypedagógus segíthetne azt is eldönteni, hogy valóban szükség van-e a vizsgálatra a továbbiakban.

El kell oszlatni a kételyeket és mítoszokat a tanulási zavaros gyerekek gyengébb teljesítményével kapcsolatban, és objektív, országos felmérést kell végezni a helyzet jelenlegi állásáról. Hatalmas hiba volt, hogy korábban az Országos kompetenciamérések alól „kibírhattak” a tanulási zavaros gyermekek – a jelenlegi gyakorlat szerint pedig megírják ugyan, de az elért eredményeiket nem veszik figyelembe. Óriási szükség lenne friss adatokra a valós teljesítményükről. Bár ennek mérését a megyei szakértői bizottságok a felülvizsgálat rendszerén belül évek óta elvégzik, a felülvizsgálat tényleges *folyamata és tartalma* felületesen szabályozott, így kérdéses, hogy megyei szinten összevethetőek-e az eredmények. Tehát szakmai szabályozásra is szükség lenne ezen a területen. A sajátos nevelési igényű gyermekek teljesítménye nem mérhető vagy értékelhető egy központi teszt alapján, minden esetben a képességprofilhoz mérten, egyénileg állapítható meg a fejlődés.

A jogi szabályozás, mely a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátását és diagnosztizálását érinti, nagyon sok kívánnivalót hagy maga után (Vida, 2015).

Hazánkban a tanulási zavar orvosi diagnózis is egyben, amely *mindig* feltételezi a problémák hátterében az idegrendszeri elváltozást. Abban az esetben is, ha erre csak közvetve tudunk következtetni. Ennek

jelentősége, hogy az SNI visszavonhatósága kérdéssé válik – egy *orvosi* diagnózis ugyanis nemigen vonható vissza *pedagógiai* tesztek eredményei alapján.²³ Az idegrendszeri

sérülés konstans, hatása ugyan kompenzálható, de megállapítása orvosi kompetencia. Elvi és szakmai kérdés, hogy miért szükséges minden tanulási zavar esetében strukturális idegrendszeri eltérést sejtetni, ha ez nem igazolható. Ha orvosi diagnózis a tanulási zavar, akkor vajon pedagógiai eszközökkel megszüntethető-e?

Gyógypedagógiai aspektusból a tanulási zavar „tünetmentesség” tehető, és ez lenne

az ellátórendszer és az iskolai integráció célja is. Ha pedig a zavar nem jelenik meg a teljesítményben, akkor a diagnózis akár vissza is vonható, hiszen a folyamat megfordítható.

Az idegrendszeri sérülés-

hez kötöttség – mint deklaráció – azonban ezt nem teszi lehetővé. Sok más külföldi modellben éppen ezért csak a fogyatékos-ság orvosi kategória. Érdemes lenne változtatni a hazai gyakorlaton és a változtatást törvényerőre emelni.

objektív, országos felmérést
kell végezni a helyzet
jelenlegi állásáról

egy orvosi diagnózis
ugyanis nemigen vonható
vissza pedagógiai tesztek
eredményei alapján

²³ Korábban volt szó az OECD *disabilities, difficulties és disadvantage* kategóriáiról, illetve arról, hogy az OECD értelmezésében – pontosan a diagnosztizálhatóság miatt – csak az értelmi fogyatékos-ság megállapítása orvosi kompetencia. Nálunk az 1993-as közoktatási törvény azonban a tanulási zavarokra az „organikus okra visszavezethető” meghatározást alkalmazta. (Annak ellenére, hogy szakmailag az organikus háttér nem igazolható minden esetben, az csak az értelmi fogyatékos-ság esetében valós lehetőség.) Azóta nem történt előrelépés, jelenleg *pszichés fejlődési zavar* a tanulási zavar, ami szintén egyértelműen orvosi kategória, annak ellenére, hogy a már említettek alapján szakmailag ez nem egyértelműen indokolható – jelenleg ráadásul nincs is olyan pedagógiai teszt, mellyel a pszichés zavar egyértelműsíthető vagy elvethető. (Vida, 2014)

Ma Magyarországon pedagógusok, óvodapedagógusok, gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógusok, pszichológusok szabadon szervezhetnek, hirdethetnek képesség- és/vagy személyiségfejlesztő programokat. Azonban az ígért fejlesztő hatásra nincs semmi garancia, annak ellenére, hogy adott programok eredményessége mérhető adat, mely az érintetteknek biztosíték lehetne. Ráadásul ilyesfajta adatelemzés elvégzését semmilyen előírás nem teszi kötelezővé. Érdemes lenne a programok akkreditációjakor ezt átgondolni.

Összefoglalásként: nehezíti tehát a tanulási zavaros gyermekek, tanulók fejlődését, fejlesztését a magas osztálylét-

szám, az eszköz és kompetencia nélküli pedagógus, a nem hatékony, rosszul felépített ellátórendszer, a diagnózisközpontú gondolkodás, a részképességek alapján létrejövő diszkrimináció és a továbbtanulás ellehetetlenítése, a törvényi kategóriák elhibázottsága, a folyamatos forráskivonás és az árnyékkutatásba kényszerített tanulók, szülők és szakemberek. A felsoroltak miatt a tanulási zavar nagyon sokszor stigma lesz, és a diszkrimináció szinte intézményszerű. Ameddig ezen nem változtatunk, addig csak „látszat-integrálunk”, az inklúzió pedig csak utópisztikus elképzelés marad, ahogy maga a befogadó társadalom is.

IRODALOM

- Aáry-Tamás Lajos és Öri Magdolna (2006, szerk.): *Az oktatási jogok biztosának beszámolója 2006. évi tevékenységéről*. Aáry-Tamás Lajos, Budapest. Letöltés: <http://www.oktrbiztos.hu/ugyek/jelentes2006/besz2006.rtf> (2016.10.13.)
- Az alapvető jogok biztosának jelentése az AJB 343/2015. számú ügyben (2015): Letöltés: <http://bit.ly/2otF70R> (2016.10.13.)
- Arató Ferenc (2014): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. *Autonómia és Felelősség: Neveléstudományi Folyóirat*. 1. 1. sz., 45–58.
- Berk, R. A. (1983): Learning disabilities as a category of underachievement. In: Fox, L. H., Brody, L. és Tobin, D. (szerk.): *Learning disabled gifted children: Identification and programming*. University Park Press, Baltimore, 51–76.
- Ceglédi Erzsébet és Máth János (2013): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia*. 13. 4. sz., 23–46.
- Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest.
- Csépe Valéria (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas Károly, Köllő János, Varga Júlia: *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest, 139–167.
- Forray R. Katalin és Híves Tamás (2002): *A leszakadás regionális dimenziói. Kutatási jelentés az OM számára*. Oktatókutatási Intézet, Budapest.
- Gaál Éva (2000): A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest. 429–461.
- McGregor, Gail és Vogelsberg, R. Timm (1998): *Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations. A Synthesis of the Literature that Informs Best Practices about Inclusive Schooling*. Allegheny Univ. of the Health Sciences, Pittsburgh.
- Gyarmathy Éva (1998): Tanulási zavarok azonosítása és kezelése az óvodában, iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 48. 11. sz., 68–76.
- Hermann Zoltán (2011): *Pedagógusok, az oktatás kulcsszereplői: összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről*. Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet, Budapest.

- Juhász Valéria (2015): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők. John Hattie: Visible learning – A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement. *Új Pedagógiai Szemle*, **65**, 9-10. sz., 120–135.
- Kocsis Mihály, Mrázik Julianna és Imre Anna (2012): Megközelítési módok a tanári kompetenciák leírásához. In: Kocsis Mihály és Sági Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 61–75.
- KSH (2015): *Statistikai Tükör*, 2015. április 29. Letöltés: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1415.pdf> (2016.12.10.)
- KSH (2016): *Statistikai Tükör*, 2016. április 28. Letöltés: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1516.pdf> (2016.12.10.)
- Lányiné Engelmayer Ágnes (2014): Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztika. *Neveléstudomány*, **2**, 3. sz., 33–52.
- Máth János, Mező Ferenc, Abari Kálmán és Mező Katalin (2015): Fejlesztőprogramok hatásvizsgálatának matematikai statisztikai alapfogalmai. *Különleges Bánásmód*, **1**, 1. sz., 69–77.
- Nagyné dr. Réz Ilona és Mészáros Andrea (2012): *A diagnosztikus protokollok egységes alkalmazásának koncepciója*. Educatio, Budapest.
- Nagyné Réz Ilona, Csepregi András, Puhala Ildikó és Bozsikné Vig Marianna (2014): *A szakértői bizottsági tevékenység területére kifejlesztett protokoll*. Okker, Budapest. Letöltés: https://www.educatio.hu/pub_bin/download/tamop342b/szakterületi_protokoll_konzultacio/Szakerto_i_bizottsag_szakterületi_protokoll.pdf (2017. 02. 19.)
- OECD (2007): *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Policies, Statistics and Indicators*. Letöltés: <https://www.oecd.org/edu/school/40299703.pdf> (2017. 02. 20.)
- Őri Magdolna (2004, szerk.): *Az oktatási jogok biztosának beszámolója 2004. évi tevékenységéről*. Aáry-Tamás Lajos, Budapest. Letöltés: <http://www.oktbiztos.hu/ugyek/jelentes2004/besz2004.rtf> (2016. 10. 10.)
- Papp Gabriella (2002): Tanulásban akadályozott gyermekek iskolai integrációja a szakemberek közötti kooperáció tükrében, *Magyar Pedagógia*, **102**, 2. sz., 159–178
- Réthy Endréné (2011): *Tanári teljesítmény-visszajelzés hatása a tanulók személyiségére*. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs.
- Réthy Endréné (2013): *Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere*. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs.
- Réti Mónika (2009): Az árnyékoktatás. In: Csermely Péter (szerk.): *Szárny és Teher: A magyar oktatás helyzetének elemzése – háttéranyag*. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/07900/07999/pdf/szarny-teher-oktatas-hatteranyag.pdf> (2016. 10. 10.)
- Sarkady Kamilla és Zsoldos Márta (1993): Koncepcionális kérdések a tanulási zavar körül. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **48–49**, 3-4. sz., 259–270.
- Szekeres Ágota (2014): *A sajátos nevelési igényű (SNI) fiatalok lemorzsolódása*. Kézirat. Letöltés: http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/snis_fiatalok_lemorzsolodasa_final.pdf (2016. 01. 30.)
- Szenczi-Velkey Beáta és Szekeres Ágota (2015): *Országos kompetenciamérés adaptációja sajátos nevelési igényű tanulók számára*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Tájékoztató a 2016/2017. tanévben induló rendőr tiszthelyettes szakképzés felvételi követelményeiről és eljárási rendjéről (2016): Letöltés: http://www.mrszki.hu/images/docs/felvi/felvi_egyscs/felv_egyscs_16.pdf (2016. 11. 05.)
- Torda Ágnes (2007): Jövönk, jelenünk tükrében. *Gyógypedagógiai Szemle*, **35**, 1. sz., 27–34. Letöltés: http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=108&jaid=74 (2016. 11. 05.)
- Varga Aranka (2015): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Neveléstudományi Intézet – Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs.
- Vida Gergő (2015): A tanulási zavarok hazai kategorizálásának problémái. *Autonómia és Felelősség: Neveléstudományi Folyóirat*, **3**, 3. sz., 33–51.
- Vida Gergő (2016): A pedagógus attitűd hatása az inklúzió folyamatára és a tanulói tudástartalmak alakulására. In: Márhoffer Nikolett, Szalcsi Alexandra és Szűcs-Rusznak Karolina (szerk.): *Horizontok és dialógusok: Absztraktkötet*. Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet.

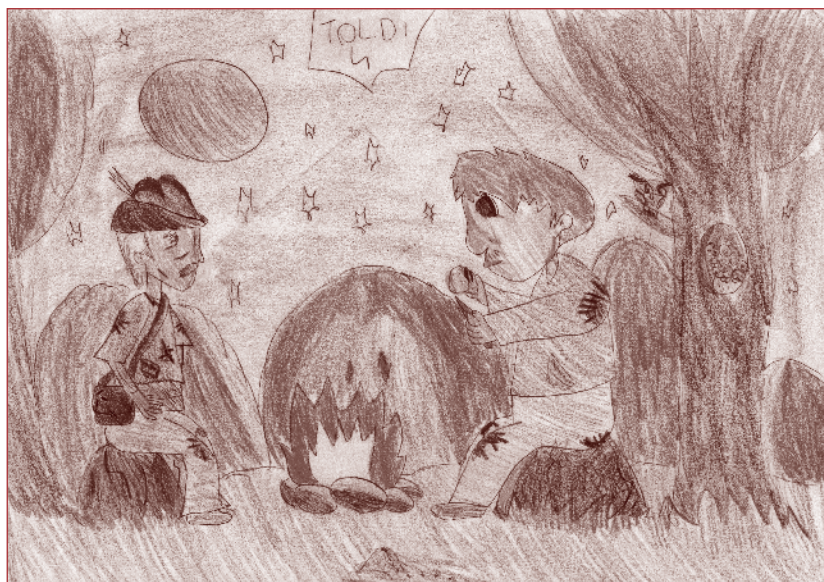
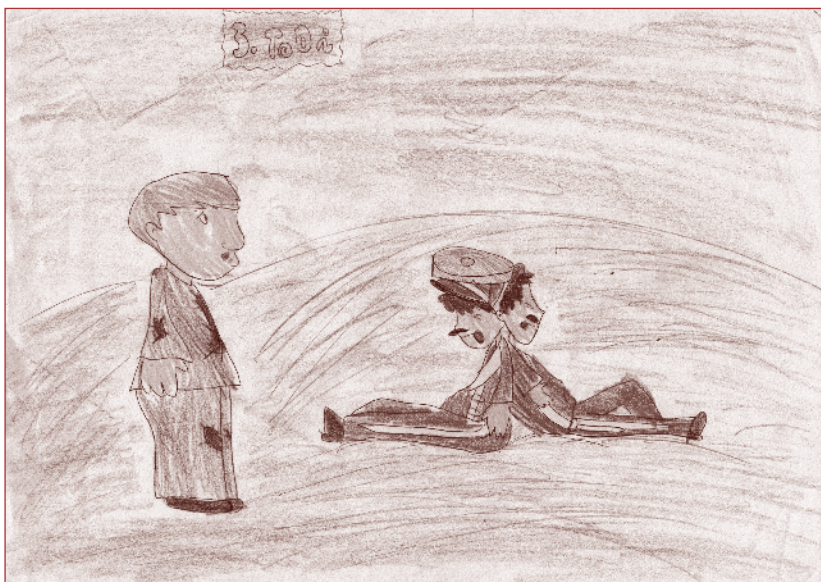
14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet a képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról

2011. évi CXCV. törvény (a hatályos köznevelési törvény)

32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

Köznevelés-fejlesztési stratégia (2014): Letöltés: <http://www.kormany.hu/download/6/fe/20000/Köznevelés-fejlesztés.pdf> (2016. 10. 13.)

A mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményei (2011): Letöltés: <http://www.nefmi.gov.hu/kkk> (2017. 03. 20)



MORVAY-SEY KATA – MITZINGER KITTI – VASS LÍVIA

A „Küzdősportok, önvédelem” tantervi témakör oktatásának kérdőíves, követéses vizsgálata pécsi testnevelő tanárok körében

ÖSSZEFOGLALÓ

A „Küzdősportok, önvédelem” tantervi témakör 1995-ben került a Nemzeti alaptanterv „Testnevelés és sport” műveltségterületének tartalmi közé. A témakör az alaptanterv 1998-as bevezetése óta, immár 19 éve szerepel közoktatási-köznevelési tartalomként, mégis gyakran találkozunk olyan testnevelőkkel, akik úgy nyilatkoznak, hogy nem szívesen vagy egyáltalán nem oktatják, annak ellenére sem, hogy a választható testnevelés-érettségi során emelt szinten kötelezően, középszinten pedig választhatóan (úszás helyett) szerepel. Annak okaként, hogy miért nem oktatják az előírt tantervi anyagot a tárgyi-infrastrukturális feltételek mellett, leggyakrabban a személyi feltételek hiányát említik: nem érzik magukat eléggé felkészültnek, magabiztosnak hozzá. A tanulmány célja egy összehasonlító, követéses vizsgálat bemutatása, melyben pécsi testnevelőket kérdeztünk meg az „Önvédelem, küzdősportok” tantervi tartalom gyakorlati megvalósításáról. A háromlépcsős követéses vizsgálat hatévenként, így a 2002/2003. (n=83), a 2008/2009. (n=65) és a 2014/2015. (n=115) tanévben végzett kérdőíves vizsgálattal igyekszik bemutatni a „Küzdősportok, önvédelem” tantervi témakör oktatásának változásait Pécssett (N=263). A vizsgálatban kitértünk a végzettség megszerzésének helyére, a végzettség képzési szintjére, valamint vizsgáltuk a küzdősportok elsajátítására vonatkozó adatokat is. Látható volt, hogy a végzettségi szint (egyetem, főiskola), valamint az, hogy a tanárképzés során szerepelt-e a témakör, alapvetően meghatározó az iskolai alkalmazás szempontjából. Az iskolai gyakorlati megvalósítás tekintetében vizsgáltuk az oktatási hajlandóságot, az oktatott tartalmakat, a témakörre fordított óraszámok változásait is. A testnevelésórán oktatott tartalmak igazodnak a mindenkori kerettantervi ajánlásokhoz (*Kerettantervek*, 2000, 2008, 2012), így azok a tartalmak jellemzőek, melyeknek oktatásához nincs szükség speciális eszközre (tatami) és ismeretekre. Ilyenek a küzdőjátékok és feladatok, illetve a grundbirkózás.

Kulcsszavak: *küzdősportok, önvédelem, kerettantervek, tárgyi és személyi feltételek*

BEVEZETÉS ÉS PROBLÉMAFELVETÉS

A tanárképző intézményekre vonatkozó „8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről” értelmében a testnevelő tanárok képzésére többek között a következők érvényesek a képzési tartalmakra vonatkozóan.

A szakterületi ismereteken belül a leendő testnevelőknek ismerniük kell az „iskolai testnevelés szempontjából legfontosabb sportágak és egyéb lehetséges mozgásterületek (gimnasztika, mozgásos játékok, tánc, küzdősportok, táborok) oktatásának elméletét és módszertanát.” A sajátos kompetenciák egyik előírása ez: „Olyan mozgásformák, tevékenységek, sportágak ismerete, amelyek egyrészt divatosak, megfelelnek a korszellemnek, és amelyek bizonyítják, hogy a sport elsősorban örömforrás, kaland, játék, másrészt életük bármely szakaszában nehézségek nélkül űzhetik majd a diákok.” Illetve: „Nyitottság az új és bevált nemzetközi, elsősorban európai módszertan, illetve gyakorlat iránt, hogy hivatásuk gyakorlása során megfeleljenek az új követelményeknek.” *Hamar Pál* hiánypótló, testnevelés-tantervelmélettel foglalkozó könyvében szintén kiemeli: „A testnevelés a társadalom felől jövő igényeknek akkor tud megfelelni, ha a tanulóknak az iskolában minél szélesebb körű mozgásos tevékenységi formákat kínál” (*Hamar, 2016, 147. o.*).

A „Küzdősportok, önvédelem” tantervi témakör 1995-ben került a Nemzeti alaptanterv „Testnevelés és sport” műveltségterületének tartalmi közé. Bekerülését hozzászóló előkészítő munka előzte meg, melyben meghatározó szerepe volt a magyar

dzsúdósport (magyar nevén cselgáncssport) kiemelkedő alakjának, az akkori Testnevelési Főiskola (TF)¹ egyetemi docensének, *Galla Ferenc*nek. Áldozatos népszerűsítő munkájával, szakmai hozzáértésével egyengette a küzdősportok iskolai testnevelésben való megjelenését.

Habár a témakör immár 19 éve *bevezetett* közoktatási-köznevelési tartalom, mégis gyakran találkozunk olyan testnevelőkkel, akik egy-egy továbbképzés vagy magasabb képzési szint végzése alkalmával bevallják, hogy nem szívesen vagy egyáltalán nem oktatják, annak ellenére sem, hogy az a választható testnevelés-érettségi során emelt szinten kötelezően, középszinten pedig választhatóan (úszás helyett) szerepel. Annak okaként, hogy miért nem oktatják az előírt tantervi anyagot, a tárgyi-infrastrukturális és személyi feltételek hiányát említik; nem érzik magukat eléggé felkészültnek, magabiztosnak a témakör oktatásához. Az idősebb korosztályt képviselő testnevelők közül vannak, akik egyáltalán nem sajátíthattak el testnevelőtanár-képzésük során küzdősportok oktatására vonatkozó ismereteket, mert a korábbi képzési követelményekben ez nem jelent meg előírásként. Jelentős azoknak a száma is, akik bár kaptak bizonyos alapokat, mégis nehezen birkóznak meg a feladattal a mozgásformák speciális jellege és a tantervi gyűjtőfogalomból („Önvédelmi és küzdő jellegű feladatok”, „Önvédelem és küzdősportok”) eredő sportágválasztási bizonytalanság miatt.

A Testnevelési Egyetemen (korábban a Testnevelési Főiskolán) a küzdősportokat az 1925. évi intézményi alapítás óta oktatják. A vívás, birkózás, később az ökölvívás, 1941-től a dzsúdó (judo néven), majd az önvédelem is szerepelt az oktatandó sportágak között. Sajnálatos módon a '90-es

¹ Ma Testnevelési Egyetem (TE).

évek elejéig szinte csak ez az intézmény integrálta ezeket a testnevelőtanár-képzésbe, így az ország számos főiskoláján, így például Pécsen is, az egyetemen sokáig úgy végeztek a testnevelők, hogy nem tanultak küzdősportokat. Jelenleg is a legmagasabb óraszámban a Testnevelési Egyetemen szerepelnek a különböző küzdősportok a sportszakemberképzésben. A legtöbb felsőoktatási intézményben azonban csak 2006 óta szerepel kötelezően az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiben (KKK) a szakmai törzsanyag részeként a küzdősportok ismerete a sportszakokon (testnevelő-edző, sportszervező, rekreációs szervező és egészségfejlesztő alapszak). Jelenleg a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet alapján a szakmai törzsanyag részeként a küzdősportok ismeretét előírják a testnevelő tanár (általános iskolai és középiskola) szakon.

Ma már az egyes intézményi mintatervek kidolgozásánál, az egyes tárgyak hangsúlyának megállapításánál a KKK-k előírásait, illetve a sportszakmai kollégium ajánlásai mellett a köznevelési tantervek (a Nat és a Kerettantervek) előírásait is figyelembe kell venni annak érdekében, hogy a képzés valóban a köznevelés feladatainak ellátására készítsen fel. Elmondható, hogy ma már a leendő testnevelők megfelelő ismeretekre tehetnek szert a témakörre vonatkozóan tanulmányaik során – még akkor is, ha erre a témakörre jóval kevesebb félév és óraszám jut, mint a „hagyományos sportágakra”.

Mindez azért nagy jelentőségű, mert a küzdősportok fontos pedagógiai többlettartalmat képesek mozgósítani az

sokáig úgy végeztek a testnevelők, hogy nem tanultak küzdősportokat

a küzdősportok fontos pedagógiai többlettartalmat képesek mozgósítani az iskolában

iskolában. A küzdősportokban a tanulók megismerhetik a test-test elleni küzdelem alapvetéseit, megélhetik a küzdelem ősi formáit, mindez pedig kiemelten járulhat hozzá eredményes küzdőképességük – s így személyiségük – fejlesztéséhez. Jelzésértékkü, hogy a 2012-es Kerettantervekben a „Természetes mozgásformák az alternatív és szabadidős mozgásrendszerekben” oktatásának nevelési-fejlesztési céljai a követ-

kezők 1–2. évfolyamon:

„A megismert mozgások tevékenységek szabadidős tevékenységként való végzése iránti igény felkeltése. Örömteli, közösségen történő gyakorlásuk révén

a tantárgyhoz fűződő kedvező attitűdök, érzelmi és szociális területek erősítése, fejlesztése.” Itt a Kerettanterv kiemeli, hogy a lehetőségek függvényében „[...] a helyi sajátosságok figyelembe vételével (képesített szakember, felszereltség) a helyi tanterv alapján történik a választás” (*Kerettantervek*, 2012). Ennek függvényében a következőket ajánlja oktatási tartalomként: „szabad, aktív játéktevékenység; szabad

mozgás a természetben változatos időjárási körülmények közepette; feladatok és játékok havon és jégen; siklások; gördülések, gurulások, gurítások különféle eszközökkel; hálót igénylő és háló nél-

küli labdás sportok, játékok; labdás játékok különféle labdákkal, falmászás; íjászat, lovaglás, karate, nordic-walking, vívás. Egyéb szabadidős mozgások tevékenységek” (*Kerettantervek*, 2012). A tematikai egység 1–4. évfolyamon a „Természetes mozgásformák az alternatív és szabadidős mozgásrendszerekben”, 5–8. évfolyamon az „Alternatív környezetben üzhető sportok”, 9–12. évfolyamon az „Alternatív és

szabadidős mozgásrendszerek” elnevezéssel szerepel, jelentős ajánlott óraszámmal (1–2. és 3–4. évfolyamon 30 óra, 5–6 évfolyamon 46 óra, 7–8. évfolyamon 54 óra, 9–12. évfolyamon 60 óra). Az 1–4., valamint 5–8. évfolyamok esetében név szerinti felsorolásban szerepelnek az ajánlott sportágak. Így tehát a küzdősportok közül kettő, a karate és a vívás is alternatívaként jelenik meg a köznevelésben. Ez öröndetes újdonságként, a tartalmi sokszínűség biztosításaként értékelhető. A 9–12. évfolyamon sportági megjelölés nélkül, utalással a korábbi évfolyamok ajánlásaira, az előírás a következő: „A helyi tárgyi feltételek függvényében legalább négy választott sportági mozgás mozgásműveltségének fejlesztése. Az 5–8. osztályban felsorolt lehetséges sportok, vagy/és a helyi lehetőségek adta egyéb alternatív, szabadidős sportok. Az egyén által előnyben részesített, élethossziglan üzhető sportok alternatíváinak bővítése” (*Kerettantervek*, 2012).

SAKIRODALMI HÁTTÉR

Nagykaldi Csaba (2002) szerint a küzdősportok egyik legfontosabb hozzájárulása a neveléshez a küzdőképesség kialakítása és fejlesztése. E sportágak űzése során fejlődik a tanuló önbecsülése (*Richman és Rehberg*, 1986; *Trulson*, 1986; *Novaco*, 1975; *Finkenberg*, 1990), önbizalma (*Konzak és Boudreau*, 1984; *Kurian, Verdi, Caterino és Kulhavy*, 1994; *Spear*, 1989), a küzdőszelleme, kitartása, bátorsága, valamint felelősségvállalási hajlandósága a másikkal szemben. Általuk kiválóan fejleszthető a szabálytudat, az agresszió feletti kontroll,

az önkontroll (*Nosanchuk*, 1981) és önszabályozás, kialakítható az asszertív viselkedés, valamint tudatosítható az agresszív viselkedés elfogadhatatlan volta. A tanulók a küzdősportok űzése által képessé válnak arra, hogy ne hátráljanak meg a nehézségek előtt, vállalják a harcot céljaikért. Az egyes küzdőgyakorlatok és feladatok fejlesztik a gyors helyzetfelismerést, a döntési képességet, kreativitást és kombinatív képességet.

Hardman (2009) szerint a helyi (regionális) szintű szabályozás a testnevelési tantervek területén egyre inkább felértékelődik, így a helyi tervezés során meghatározó lesz többek között a tárgyi feltételek, adottságok mellett a pedagógus felkészültsége is. Ez a körülmény az új típusú mozgásformák esetében különösen

fontos lehet. *A Ballér Endre* (1981) által megfogalmazottak a mai napig érvényes elvárásként említhetők a pedagógusképző intézményekkel szemben: „[A megváltozott közoktatási igények kielégítéséhez] természetesen nélkülözhetetlen a pedagógusképzés módszereinek, eszközeinek, szervezeti formáinak, egész ’technológiájának’ a továbbfejlesztése”.

Ez előrevetíti a későbbi következtetést: a célnak megfelelően tervezett tanári továbbképzések indítására sok energiát kell fordítani.

Distaso, Maietta, Giangrande és Villani (2009) a küzdősportokra vonatkozó előadások és poszterek megjelenését vizsgálva a European College of Sport Science (ECSS) évenkénti konferenciáin szignifikáns mennyiségi növekedést talált az 1999 és 2008 közötti időszakban. Ez egyértelműen jelzi a küzdősportok és harcművészetek népszerűségének erősö-

az egyes küzdőgyakorlatok és feladatok fejlesztik a gyors helyzetfelismerést, a döntési képességet, kreativitást és kombinatív képességet

dését mind a gyakorlók, mind a kutatók körében. Nemcsak a publikációk száma, hanem a speciálisan küzdősportokra vonatkozó konferenciák száma is jelentősen nőtt. Azonban mind nemzetközi, mind pedig hazai viszonylatban kevés azon publikációk száma, melyek a küzdősportok iskolai testnevelésben belüli történő oktatásával, alkalmazásával, tantervi előírásaival foglalkoznak. Pedig a European Physical Education Association (EUPEA) tagországaira vonatkozó vizsgálat szerint az országok jelentős hányadában a küzdősportok az iskolai testnevelés részeként szerepelnek a középiskolákban – pozitív nevelési és személyiségfejlesztő hatásuk miatt (*Theeboom és De Knop*, 1999). *Hamar, Leibinger és Derzsy* (2003) a testnevelési tananyag-kiválasztás problematikájának feltárására törekedve, kérdőíves módszert alkalmazva vizsgálta a kerettantervekben szereplő mozgásformák (sportágak) arányait és a testnevelésben betöltött helyüket és szerepüket az iskolában. A negyven kérdésből álló, saját szerkesztésű kérdőívet 1164 testnevelő tanár töltötte ki. Arra a kérdésre, hogy a testnevelésben szükség van-e az önvédelmi és küzdősportórákra, a megkérdezettek 50-50%-ban válaszoltak igennel, illetve nemmel. Az önvédelmi és küzdősportórákat a felmérés szerint elsősorban a felsőoktatásban dolgozó kollégák preferálják.

Morvay-Sey és Rétsági (2010) tanulmányában összefoglalóan ír a témakörre vonatkozó tantervi előírásokról, valamint a gyakorlati tapasztalatokról. *Kanczler és Morvay-Sey* (2013) történeti betekintést nyújt a küzdősportok témakör magyarországi tantervekbe történő bekerülésének folyamatáról, s bemutatja az 1985-ben, Pakson, a Bezerédj István Általános Iskola 1. és 5. évfolyamán a testnevelés tantárgy keretében kísérleti jelleggel indult dzsúdóprogram kezdeteit.

A témához tág értelemben köthető oktatásmódszertani publikációk száma hazai vonatkozásban kicsit magasabb. *Nagy Ernő* 2000-es műve, a *Küzdősportok az iskolai testnevelésben* részletesen foglalkozik a küzdősportok iskolai keretek között történő oktatásával. A dzsúdó és a grundbirkózás alapjait, valamint egyes önvédelmi gyakorlatok oktatási anyagát mutatja be, és kitér a küzdőjátékokra is. *Morvay-Sey Kata* 2011-ben kiadott tankönyve, a *Küzdősportok, küzdőjátékok* azzal a céllal készült, hogy a sportszakemberképzésben megjelenő küzdősportkurzusokhoz kötve a leendő testnevelők felkészülését szolgálja, valamint segítséget nyújtson a már gyakorló testnevelő tanárok iskolai munkájához. A *Morvay-Sey, Vass, Prókai, Szentgyörgyvárné Juhász és Fehér-Borsos* által 2014-ben készített könyvnek pedig (*Mindennapos testnevelés alternatív lehetőségei. Válaszok a mindennapos testnevelés kihívásaira*) két fejezete tartalmazza a témakör alapvető oktatásmódszertani ismereteit, illeszkedve a témakörre vonatkozó érettségi követelményekhez.

A VIZSGÁLAT JELLEMZŐI

Célok

Tanulmányunk célja egy összehasonlító, követéses vizsgálat bemutatása, melyben a pécsi testnevelőket kérdeztük meg az „Önvédelem, küzdősportok” tantervi tartalom gyakorlati megvalósításáról. Célunk az, hogy két, korábban a Pécsen dolgozó testnevelő tanárok körében végzett kérdőíves felmérés (*Morvay-Sey*, 2009; *Morvay-Sey és Rétsági*, 2010) újbóli megismétlésével pontosabb képet kapjunk arról, hogy a küzdő-

sportok oktatása miként változott a „Testnevelés és sport” műveltségterületen belül a közoktatási-köznevelési testnevelésórák gyakorlatában.

Hatévenként vizsgáljuk kérdőíves módszerrel a pécsi testnevelők viszonyulását a témakörhöz. A jelen tanulmány alapját képező háromlépcsős követéses vizsgálat a 2002/2003-as, a 2008/2009-es és a 2014/2015-ös tanévben kapott eredményeket igyekszik bemutatni a „Küzdősportok, önvédelem” tantervi témakör oktatására vonatkozóan.

Hipotézisek

Feltételeztük, hogy a vizsgált témakör, a „Küzdősportok, önvédelem” oktatási hajlandósága a pécsi testnevelők körében javuló tendenciát mutat (H1). Ezt a hipotézisünket annak tükrében fogalmazzuk meg, hogy a témakör tantervbe kerülése óta 19 év telt el, így elegendő idő állt rendelkezésre ahhoz, hogy a testnevelők felkészüljenek az ezzel kapcsolatos oktatási feladataikra. Emellett egyre jelentősebb azoknak a száma, akik testnevelésből mint választható tárgyból tesznek érettségi vizsgát, így felkészítésük e témakörre vonatkozóan is meg kell, hogy történjen. Továbbá 2006 óta – a korábbi gyakorlattal ellentétben – a sportszakemberképzésben már kötelezően szerepel a küzdősportokra vonatkozó ismeretek elsajátítása, illetve számos továbbképzés segíti a gyakorló testnevelők munkáját.

Ez a tény megalapozta második hipotézisünket is: feltételeztük, hogy a személyi feltételek hiánya – 19 év elteltével – már nem lehet valódi oka a témakör esetleges mellőzésének a köznevelésben (H2).

Végül harmadik hipotézisünk az volt, hogy a személyi feltételek javulása mellett, a tárgyi-infrastrukturális feltételek is javultak a vizsgált időszakban (H3).

Anyag és módszer

A vizsgálat ankét módszerrel történt, melyhez a 2002/2003. tanévben egy 14, a 2008/2009. és a 2014/2015. tanévben pedig egy 18 zárt és nyílt kérdésből álló, saját szerkesztésű kérdőívet alkalmaztunk. Validált, standardizált kérdőívet a témában nem találtunk (ritkán fordul elő egy tantervi témakör gyakorlati alkalmazásának vizsgálata). *Hamar* és *mtsai* (2003) korábban szintén saját szerkesztésű kérdőívvel kutatták a tananyag-kiválasztás egyes

szempontjait.

Az általunk szerkesztett kérdőív a küzdősportok és önvédelem, illetve küzdőjátékok és feladatok közoktatási-köznevelési

testnevelésórán történő oktatásának hátterét vizsgálja a következő kérdéscsoporthal:

- a testnevelő neme, legmagasabb végzettsége, diplomaszerezésének éve és helye (intézmény);
- a testnevelő saját felkészültségének megítélése és oktatási hajlandósága a küzdősportok és önvédelem témakörre vonatkozóan; küzdősportok és konkrét tartalmak megnevezése;
- a személyi és tárgyi-infrastrukturális feltételek megléte;
- a testnevelőtanár-képzés során elsajátított ismeretek (kötelező és választható küzdősport kurzusok, képzési szint, félévek száma, elmélet és gyakorlat aránya, korábban tanult küzdősportok stb.);
- a tanárok és a diákok szubjektív véleménye, hozzáállása a témakörhöz.

A kérdőíveket nyomtatott formában, személyesen juttattuk el az összes pécsi általános és középiskola testnevelő tanárai részére, előzetes igazgatói engedély birtokában. Felmérésünkben csak a testnevelő tanári szakképzettséggel (tanítói – testnevelés speciális kollégiumi, tanárképző főiskolai, egyetemi végzettséggel) rendelkezők vettek részt. Egy intézményből többen is kitölthették a kérdőívet. Minden iskolatípusra és iskolafokra vonatkozóan készült felmérésünk, fenntartótól függetlenül. A testnevelők önkéntesen és anonim módon vettek részt a vizsgálatban.

A vizsgálati minta bemutatása

A válaszadók száma a három felmérés során eltérő volt ($N=263$). Ennek oka egyrészt a válaszadás önkéntes volta, másrészt pedig az elmúlt évek során az iskolák megszűnése, átszervezése Pécsen. A 2002/2003. tanévben (I. vizsgálat) 31 iskolából 83 kérdőív érkezett vissza, a 2008/2009. tanévben (II. vizsgálat) 22 iskolából 65 kérdőív, a 2014/2015. tanévben pedig (III. vizsgálat) 35 iskolából 115 személy járult hozzá a kérdőív kitöltéséhez. Úgy véljük, a vizsgálat eredményét jelentősen nem befolyásolja az elemszám ingadozása, mivel egyrészt tendenciák vizsgálatát tűztük ki célul, másrészt többé-kevésbé azonos a válaszadók köre. Pécsen a testnevelők cserélődése nem volt túlzott mértékű a felmért időszakban, a nyugdíjazások, szülési szabadságok és egy-két plusz státusz létesítésén túl nem történt jelentős mértékű személyi változás. Sajnos alapstatisztika a testnevelők pontos számáról, a testnevelés tantárgyat oktatókról nem állt rendelkezésünkre, így reprezentativitásról nem beszélhetünk.

A testnevelők nemek szerinti megoszlását az 1. táblázat tartalmazza.

1. TÁBLÁZAT

A vizsgálatban részt vevő testnevelők nemek szerinti megoszlása

	Férfi	Nő
2002/2003. tanév	41 fő	42 fő
2008/2009. tanév	34 fő	31 fő
2014/2015. tanév	64 fő	51 fő

FORRÁS: saját szerkesztés

Az adatfeldolgozás módszere

Az adatfeldolgozás során Microsoft Excel és SPSS 20.0. programok segítségével leíró és következtetési statisztikát készítettünk. Szignifikánsnak fogadtuk el az eredményeket, ha $p \leq 0,05$ volt. A minőségi ismérvek vizsgálatához Pearson-féle korrelációvizsgálatot alkalmaztunk.

AZ EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA, MEGBESZÉLÉS

A küzdősportok oktatásához kapcsolódó személyi feltételek vizsgálata Pécsen

A testnevelő képesítésének megszerzési helye, a küzdősportok elsajátításának lehetősége, a vonatkozó képzési félévek száma, illetve ezek összefüggése nagyban befolyásolja a további vizsgálati eredményeket, ezért ezek részletes bemutatása elengedhetetlen a valós kép kialakításához. A testnevelő tanári képesítés megszerzésének helyét

tekintve a három időpontban történt felmérés kisebb eltérést mutat, ez valószínűleg annak tudható be, hogy a vizsgált időszak alatt a testnevelő tanárok fluktuációja bár viszonylag kicsi, mégis minimális cserélődés figyelhető meg (1. ábra).

Az I. vizsgálatból kiderül, hogy a válszadók 32,5%-a tanult kötelezően küzdősportokat a felsőoktatási tanulmányai során, a II. vizsgálatban már 45,3% mondta el ezt magáról, a III. vizsgálatban pedig 66%-ra emelkedik ez az arány (2. ábra). Ehhez az emelkedéshez hozzájárulhat az is, hogy jelentős mértékű azok száma, akik főiskolai tanulmányaikat kiegészítő szakon egyetemi végzettséggel „fejelték” meg.

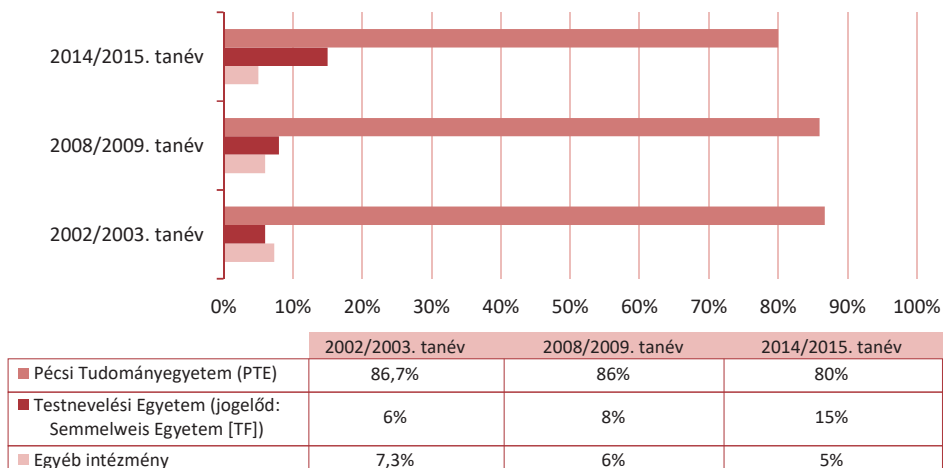
A testnevelőtanár-képzés során tanult tartalmak tekintetében a következőket állapíthatjuk meg.

Az I. vizsgálat során 40,7% *többféle* küzdősport elsajátításáról nyilatkozott, a

II. vizsgálatban arányuk már 68,9%, míg a III. vizsgálat alkalmával 60,5%. Ha külön-külön vizsgáljuk az egyes küzdősportágakat, akkor 2002/2003-ban 29,8% tanult kizárólag dzsúdót, 18,5% csak birkózást, 7,4% csak aikidót, 3,7% csak karatét. A 2008/2009. tanévben 24,1% csak dzsúdót, 3,5% csak grundbirkózást, és szintén 3,5% csak önvédelmet. 2014-ben 21% az, aki csak dzsúdót tanult, 3,9%, aki csak önvédelmet, 5,26% csak grundbirkózást, 9,2% pedig kizárólag küzdőjátékokat és feladatokat. Ha az adatokat összesítve vizsgáljuk, így azokat is figyelembe vesszük, akik csak egy küzdősportot sajátítottak el, és azokat is, akik többet, akkor elmondható, hogy 36,5% ismerkedhetett meg a dzsúdó alapjaival, 22% küzdőjátékokkal és feladatokkal, 19,3% a birkózással, illetve grundbirkózással, 14,5% az önvédelemmel, 1,3% az aikidóval, 3,2-3,2% az ökölvívással, illetve a vívással.

1. ÁBRA

A képzési helyek megoszlása a vizsgált időpontokban működő pécsi testnevelő tanárok körében



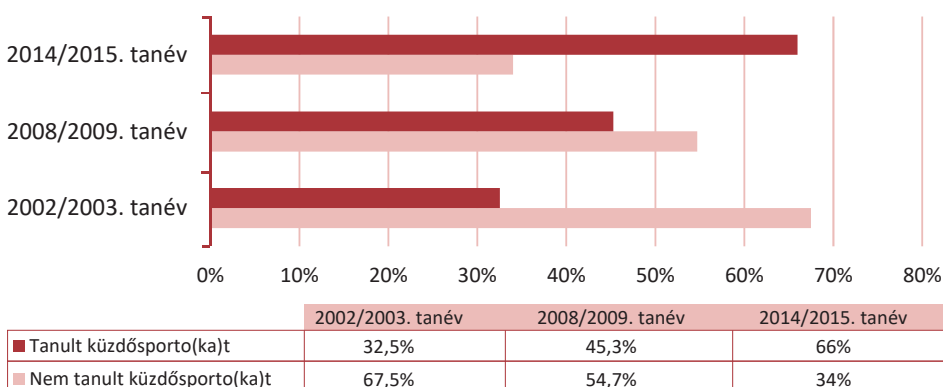
FORRÁS: saját szerkesztés

A „Küzdősportok” kurzusok *képzési idejének* különbségeit szemlélteti a 3. ábra. Látható, hogy legnagyobb arányban azok vannak, akik egy vagy két félévet hallgattak kötelezően küzdősporto(ka)t a felsőfokú tanulmányuk során. A „hagyományos”

sportágak a sportszakemberképzés során általában ennél nagyobb hangsúllyal, több félévvel szerepelnek, pedig ezek terén valószínűleg nagyobb előképzettséggel, biztosabb alapokkal rendelkeznek a leendő testnevelők.

2. ÁBRA

A „Küzdősportok, önvédelem” témakör elsajátításának megoszlása a testnevelőtanárképzés során



FORRÁS: saját szerkesztés

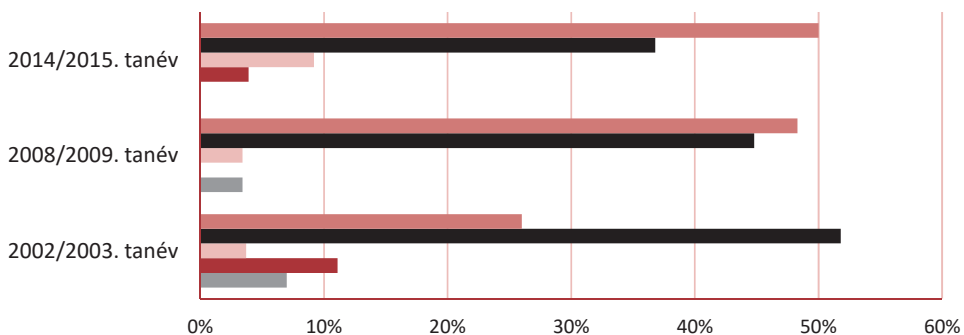
A küzdősportok oktatásának megvalósulása iskolai testnevelésórán Pécsen

Az első felmérés (2002/2003.) során visszaérkezett kérdőívek alapján a testnevelők 37,3%-a nyilatkozott a küzdősportok testnevelésórán történő oktatásáról, a második felmérés során (2008/2009.) jelentős emelkedés tapasztalható 63,1%-os eredmén-

nyel, míg az utolsó felmérés (2014/2015.) során kisebb visszaesés látható: a 2014/2015. tanévben a megkérdezett pécsi testnevelők 57%-a oktatta saját bevallása szerint a testnevelésórák folyamán a témakört (4. ábra). Ezt meglepő eredménynek tartjuk.

3. ÁBRA

Pécsi testnevelő tanárok „Küzdősportok” kurzus(ok)ra vonatkozó képzési ideje fél-
években

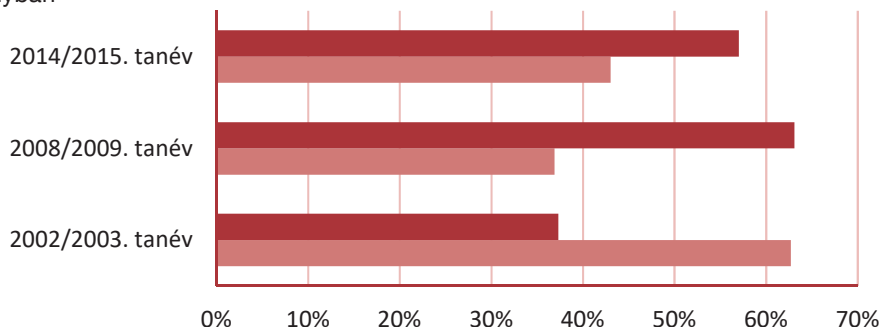


	2002/2003. tanév	2008/2009. tanév	2014/2015. tanév
1 félév	26%	48,3%	50%
2 félév	51,8%	44,8%	36,8%
3 félév	3,7%	3,4%	9,2%
3 félévnél több	11,1%	0%	3,9%
Nem adott választ	7%	3,4%	0%

FORRÁS: saját szerkesztés

4. ÁBRA

Küzdősportok iskolai testnevelésórán belüli oktatásának megoszlása százalékos
arányban



	2002/2003. tanév	2008/2009. tanév	2014/2015. tanév
Testnevelés órán oktat küzdősportot	37,3%	63,1%	57%
Testnevelés órán nem oktat küzdősportot	62,7%	36,9%	43%

FORRÁS: saját szerkesztés

A kisebb visszaesést az oktatási hajlandóságra vonatkozóan azért értékelhetjük negatívként, mert a mindennapos testnevelés bevezetése, az óraszámok elvi bővülése lehetőséget teremthetne az oktatási tartalmak kiszélesítésére. Kíváncsiak voltunk arra, hogyan ítélik meg saját felkészültségüket a testnevelők, illetve, hogy azon testnevelők, akik nem oktatják a küzdősportokat, mivel indokolják döntésüket.

Az I. felmérés során a testnevelők 13,2%-a érezte magát felkészültnek a küzdősportok oktatására, míg 86,8%-a nem. A II. felmérésben a testnevelők 17,2%-a érzi magát felkészültnek a küzdősportok oktatásához, míg 82,8%-a nem. A III. felmérés során azok, akik nem oktatják a tartalmat, leginkább arra hivatkoznak, hogy nem tartják magukat elég felkészültnek (54%), illetve, hogy nem tanulták a felsőoktatási tanulmányaik során (24%), vannak azonban olyanok is, akik a tárgyi feltételek kizárólagos hiányával magyarázzák (4%) ezt. 18%-uk arra hivatkozik, hogy a tanulók jobban preferálják a többi sportágat, ezért nem oktatja a küzdősportokat.

Összefüggések vizsgálatára az utolsó két felmérés (II. és III.) esetében vállalkoztunk. Szignifikáns összefüggést találtunk a 2008/2009. tanévben ($p < 0,045$ $r = 0,251$) és a 2014/2015. tanévben ($p < 0,01$ $r = 0,296$) felvett minta esetében a küzdősportok felsőfokú tanulmányok során történő tanulása, elsajátítása és a közoktatási-köznevelési testnevelésórán való alkalmazása között. E tekintetben tehát döntő, hogy a képzés során szerepelt-e, illetve milyen minőségben és mennyiségben a témakör. A végzettség képzési szintjének (fokának) tekintetében (egyetem, főiskola) és az oktatási hajlandóság között mind a 2008/2009. tanévi

($p < 0,05$ $r = -0,243$), mind a 2014/2015. tanévi ($p < 0,01$ $r = 0,313$) felmérés során szignifikáns összefüggést találtunk. Így tehát elmondható, hogy egyértelműen meghatározó, hogy a felsőfokú tanulmányok során szerepelt-e a témakör a képzési tartalomban, meghatározó továbbá az is, hogy milyen képzési szinten szerzett a testnevelő tanár képesítést.

Az egyetemi végzettséggel rendelkező testnevelők jellemzően nagyobb arányban oktatják a küzdősportokat, mint az alacsonyabb végzettséggel rendelkező kollégák. Ennek oka lehet, hogy az egyetemeken a hosszabb képzési idő lehetőséget teremt a sportágak több féléven át történő elsajátítására. Továbbá való-

színűsíthetően nagyobb hangsúlyt kaphat itt a gyakorlati képzés mellett az elméleti, valamint az oktatás-módszertani ismeretek átadása. A kiegészítő képzések esetében az esetleges hiányokat pótlandó, új típusú mozgásformák jelenléte is pozitívan befolyásolhatja a későbbi oktatási hajlandóságot.

A testnevelésórán oktatott küzdősport-hoz köthető tartalmakat illetően a küzdőfeladatokat és -játékokat preferálják a testnevelők. Így az I. felmérés szerint 41,2% oktat csakis küzdőjátékokat, a II. felmérés szerint 52%, a III. felmérés szerint pedig 21,5% tanít kizárólag küzdőjátékokat és feladatokat. A második legnépszerűbb tartalom a grundbirkózás; 22,6% nyilatkozott az első vizsgálat alkalmával ennek oktatásáról, 41% a II. vizsgálat alkalmával, 18,4% a III. vizsgálat eredményeképp. A válaszok között ezeknél alacsonyabb arányban, de megjelenik a dzsúdó, az önvédelem, az aikido és a karate.

Ha 1995-től kezdve az alaptantervi és kerettantervi dokumentumokat megvizsgáljuk, akkor kiderül, hogy a témakör alatt név szerinti ajánlásban három sportág – az aikido, a dzsúdó és a birkózás/grundbirkózás – valamint két további tartalom, a küzdőjátékok és feladatok (küzdőjellegű feladatok) és az önvédelem – jelenik meg. A tantervekben az aikido és az önvédelem témakör összemosódik, 2012-től már csak az önvédelem szerepel, az aikido így kikerült az ajánlott sportágak köréből.

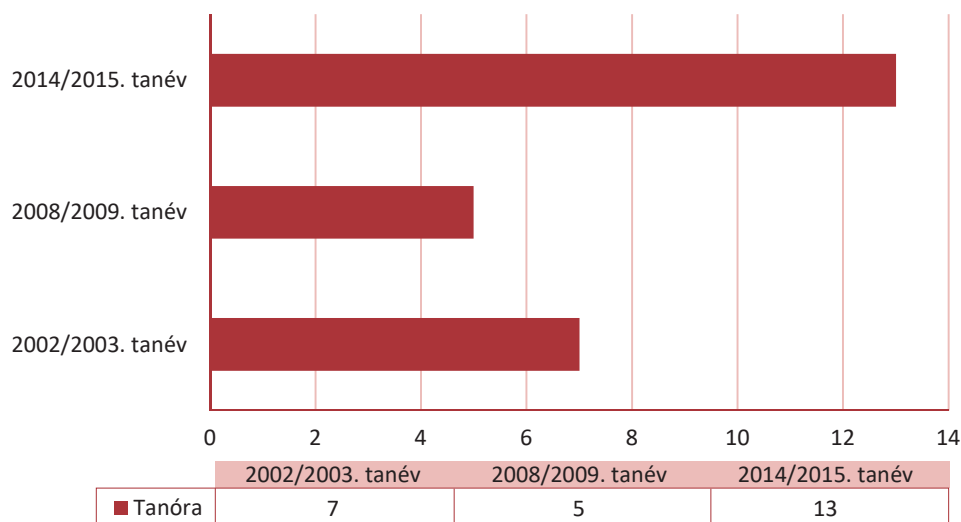
A kapott válaszok tulajdonképpen leképezik a kerettantervi ajánlásokat. Bennük a *küzdőjátékok és feladatok*, a *grundbirkózás/birkózás*, a *dzsúdó és az önvédelmi gyakorlatok* szerepelnek nevesítve. A grundbirkózás és a küzdőjátékok magasabb arányú alkalmazásának oka lehet, hogy

ezek oktatásához nincs szükség szőnyegre (tatamira), illetve speciális, magasabb szintű sportági technikai ismeretekre.

További kérdésünk vonatkozott a „Küzdősportok, önvédelem” oktatására fordított éves óraszámra (5. ábra). Míg a 2002/2003-as felmérés eredményei alapján a tanárok átlagosan (oktatási szinttől függetlenül) évi 7 órát fordítanak a küzdősportokra, 2008/2009-ben már csak évi 5 órát. A 2014/15-ös felmérés alapján 46%-uk az óraszámok tekintetében eleget tesz az előírásoknak; átlagosan 13 órát fordítanak a vizsgált témakör oktatására. A 2012. évi Kerettantervek ajánlott óraszámai a témakörre 1–2. évfolyamon 15 óra, 3–4. évfolyamon 14 óra, 5–6. évfolyamon 38 óra, 7–8. évfolyamon 46 óra, 9–10. évfolyamon 30 óra, 11–12. évfolyamon pedig 20 óra.

5. ÁBRA

A tanárok „Küzdősportok, önvédelem” témakör oktatására fordított éves órászáma



FORRÁS: saját szerkesztés

A személyi és tárgyi feltételek terén sem számolhatunk be teljesen pozitív változásról (6. ábra). 2002/2003-ban a megkérdezett testnevelők 26,5%-a szerint mind a személyi, mind a tárgyi feltételek adottak iskolájukban, 2008/2009-ben ez az arány 32,8%-ra emelkedik, majd 2014/2015-ben ismét tovább javul 49,5%-ra. A megkérdezettek 32,5%-a véli úgy 2002/2003-ban, hogy sem a személyi, sem a tárgyi feltételek nem adottak az iskolában, 2008/2009-ben ezt már csak 28%-uk gondolja így, míg 2014/2015-ben 31,5%-uk szerint egyik feltétel sem adott. A testnevelők 9,6%-a, 7,8%-a, illetve 8,6%-a szerint csak a személyi feltételek adottak saját intézményükben a három felmérés sorrendjében. 31,3% nyilatkozta az első és második felmérés során, hogy csak a tárgyi feltételek adottak, míg az utolsó felmérésben már csak 10,4% nyilatkozott erről.

A III. felmérés alkalmával a megkérdezett testnevelők közel 50%-a nyilatkozott arról, hogy rendelkezésre állnak a személyi és tárgyi feltételek is iskolájukban a témakör oktatásához. Ez javuló tendenciát mutat az I. felmérésben kapott eredményekhez képest, mintegy 23%-os emelkedéssel. Az adatokat összesítve időrendben 36,1% (I.), 40,6% (II.), legvégül pedig már 58,1% (III.) nyilatkozott arról, hogy a személyi feltételek rendelkezésre állnak. Azonban ki kell emelni, hogy mindhárom felmérés esetében jelentős, körülbelül 30% azoknak az aránya, akik szerint sem a személyi, sem a tárgyi feltételek

nem adottak a küzdősportok oktatásához helyi szinten. Ha a kérdésekre adott válaszokat összesítve vizsgáljuk a felmérések sorrendjében, akkor 57,8% (I.), 64,1% (II.) és 59,9 % (III.) szerint adottak *legalább a* tárgyi feltételek a kerettantervben meghatározott küzdősport anyag oktatásához. E téren tehát egyenletes vagy jelentős javulásról nem számolhatunk be.

A II. és a III. felmérés a diákok küzdősportokhoz való hozzáállását is vizsgálta. Arra a kérdésre, hogy a diákok élvezik-e a küzdősporttal kapcsolatos órákat, a II. felmérésben a testnevelők 61,5%-a válaszolt igennel, míg a III. felmérés során már 72% nyilatkozta ezt.

A továbbképzési hajlandóságra vonatkozó kérdés szintén csak a II. és III. vizsgálatban szerepelt a kérdőívekben. A két eredmény ebben a tekintetben nem mutat nagy eltérést. A II. vizsgálatban 62,5% az, aki szívesen részt venne továbbképzéseken a témával kapcsolatosan, a III. vizsgálatban, pedig 65,2%.

Szignifikáns összefüggés mutatható ki mindkét esetben a küzdősportok testnevelésórán történő tényleges oktatása és a továbbképzéseken való részvételi hajlandóság között ($p < 0,033$ $r = 0,267$ a II., illetve $p < 0,01$ $r = 0,333$ a III. vizsgálatnál). Ez valószínűleg annak köszönhető, hogy a tanárookra saját gyakorlati oktató tevékenységük bír motiváló hatással; s a témával kapcsolatos tudásukat ezért szeretnék magasabb szintre emelni.

mindhárom felmérés
esetében jelentős, körülbelül
30% azoknak az aránya,
akik szerint sem a személyi,
sem a tárgyi feltételek nem
adottak a küzdősportok
oktatásához

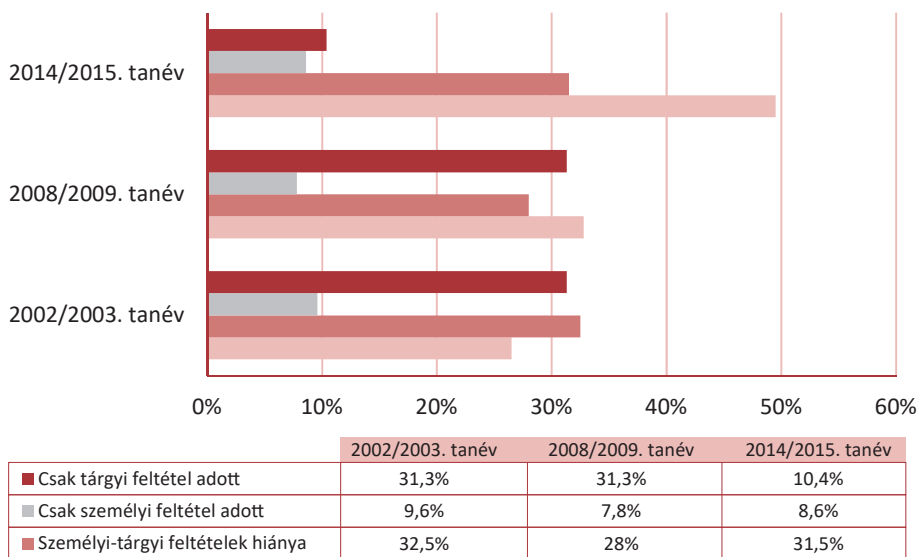
a tanárookra saját gyakorlati
oktató tevékenységük bír
motiváló hatással

Szignifikáns összefüggés
mutatható ki mindkét
esetben a küzdősportok
testnevelésórán történő
tényleges oktatása és a
továbbképzéseken való

részvételi hajlandóság között ($p < 0,033$ $r = 0,267$ a II., illetve $p < 0,01$ $r = 0,333$ a III. vizsgálatnál). Ez valószínűleg annak köszönhető, hogy a tanárookra saját gyakorlati oktató tevékenységük bír motiváló hatással; s a témával kapcsolatos tudásukat ezért szeretnék magasabb szintre emelni.

6. ÁBRA

A „Küzdősportok, önvédelem” témakör oktatásához szükséges személyi és tárgyi feltételek megítélése a pécsi testnevelők körében



FORRÁS: saját szerkesztés

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy egy háromlépcsős, hatvétenként megismételt felmérés eredményeit a „Küzdősportok, önvédelem” témakör oktatására vonatkozóan a pécsi testnevelő tanárok válasza alapján bemutassuk. A személyi tényezők vizsgálata során kitértünk a végzettség megszerzésének helyére, a képzési szintre, valamint vizsgáltuk a küzdősportok elsajátítására vonatkozó adatokat is.

A vizsgálat eredményeinek elemzéséből kitűnik, hogy a végzettségi szint (egyetem, főiskola) – valamint az, hogy a képzés során szerepelt-e a „Küzdősportok, önvédelem” témakör – meghatározó az iskolai gyakorlati alkalmazás szempontjából. Kimondható tehát, hogy a felsőoktatásban

a képzési tartalmaknak igazodnia kell és érdemes a köznevelési követelményekhez, elvárásokhoz, valamint az európai gyakorlathoz. A testnevelőtanár-képzésben érdemes lenne tehát hangsúlyosan szerepelnie a küzdősportok oktatásának, azokra a küzdősportokra kell fektetni a hangsúlyt, amelyeket a tantervek is ajánlanak, így a dzsúdóra, a grundbirkózásra, az önvédelmi technikákra és a küzdőfeladatok – játékokra. Új sportágakként pedig a karate és a vívás is beemelhető a képzésbe, hiszen az érvényben lévő tantervek lehetőséget nyújtanak oktatásukra az iskolai testnevelésben.

A mindenkori tanterveknek egyértelműen állást kellene foglalniuk a tanítható küzdősportokokról. Konkrétan meg kell nevezni az ajánlott tartalmakat, hogy

elkerülhető legyen a „küzdősportok” gyűjtőfogalom használatából adódó tanácstalanság, bizonytalanság.

Az iskolai gyakorlati megvalósítás tekintetében vizsgáltuk az oktatási hajlandóságot, az oktatott tartalmak, a témakörre fordított óraszámok változásait is. Itt az első felméréshez képest jelentős emelkedést mutat az oktatási hajlandóság, azonban a második felméréshez viszonyítva kismértékű visszaesés tapasztalható.

A kapott adatok alapján első hipotézisünk (H1), miszerint javuló tendenciát mutat a témakör iskolai alkalmazása Pécsen, csak részben igazolódott. Az óraszámok átlagai emelkedő tendenciát mutatnak, ami magyarázható egyrészt a testnevelésórák számának növekedésével, másrészt a

kerettantervi óraszámajánlások tudatosabb követésével. De mindenképpen fontos, hogy a sokoldalú mozgásműveltség kialakításának szempontjait figyelembe véve minden tanuló részesüljön e témakörök oktatásában is. A testnevelők felkészültségét, magabiztosságát a témakör oktatására vonatkozóan segíthetik a továbbképzések és oktatási segédanyagok.

Második hipotézisünk (H2), miszerint a rendelkezésre álló személyi feltételek szintje javuló tendenciát mutat, bizonyítást nyert. Harmadik hipotézisünk (H3) pedig, mely szerint a tárgyi-infrastrukturális feltételek szintén javultak a vizsgált időszakban, nem igazolódott. Az oktatott tartalmak jelenleg igazodnak a kerettantervi ajánlásokhoz, s legfőképpen azok a tartalmak jellemzőek, melyek oktatásához nincs szükség speciális eszközökre (tatami), valamint speciális ismeretekre, így a küzdőjátékok és feladatok, valamint a

konkrétan meg kell nevezni az ajánlott tartalmakat, hogy elkerülhető legyen a „küzdősportok” gyűjtőfogalom használatából adódó tanácstalanság, bizonytalanság

grundbirkózás oktatása a legjellemzőbb a felmérés eredményeit tekintve.

Ehhez kapcsolódóan megjegyzendő, hogy mostanában készül a karate (7–10. évfolyam) és a dzsúdó (1–4. évfolyam) sportágakhoz alternatív kerettanterv, mely öröndetes, hiszen bővíthet az oktatott sportágak köre. E sportágak, tartalmak esetében mindenképpen fontos a tanár felkészültsége, szakmai-sportági jártassága,

valamint a tárgyi feltételek megléte. E sportágak oktatása az iskolákban csak akkor honosodhat meg nagyobb arányban, ha a tárgyi és személyi feltételek széleskörűen biztosítottak. Átmeneti megoldását jelenthet a szakedzők, edzők bevonása, ennek a lehetőségnek azonban gátat szabhatnak

az iskolák elégtelen anyagi körülményei, illetve az alkalmazási feltételek tisztázásának egyéb nehézségei.

Úgy gondoljuk, hogy a témakör iskolai alkalmazásának népszerűbbé tételéhez mindenképpen megoldást kell találni arra, hogy a már gyakorló testnevelő tanárok pótolják az esetlegesen hiányzó ismereteiket, s továbbképzések alkalmával bővíthessék tudásukat, illetve újabb sportágakkal, módszerekkel ismerkedhessenek meg.

Tanulmányunkkal igyekeztünk rámutatni a „Küzdősportok, önvédelem” oktatásának előnyeire és esetleges nehézségeire a köznevelés szintjén, amelyek kihatnak a testnevelő tanárképzéssel szemben megfogalmazott elvárásokra is. Reményeink szerint az oktatási kormányzat égisze alatt készülő „Küzdősport-stratégia” kialakításához tanulmányunk értékes adalékokkal és javaslatokkal szolgálhat, s hozzájárulhat a sikeres megvalósításhoz.

IRODALOM

- Ballér Endre (1981): Közoktatásunk reformja és a pedagógusképzés. In: Esztó Péterné, Őri Zoltánné és Szurmay Ernő (szerk.): *Rövid úton. Pedagógiai Folyóiratszemle*. A Pedagógus Továbbképző Intézet és Filmtár valamint a Verseyh Ferenc Megyei Könyvtár Kiadványa, Szolnok.
- Distaso, M., Maietta A., Giangrande, M. és Villani, R. (2009): The state of the art of scientific research in combatsports. In: Loland, S. és mtsai (szerk.): *Book of Abstracts of the 14th annual Congress of the European College of Sport Science*, European College of Sport Science, Oslo. 599.
- Finkenber, M. E. (1990): Effect of participation in TaeKwonDoon college women's selfconcept. *Journal of Perceptual and Motor Skills*, **71**. 3. sz., 891-894.
- Hamar Pál, Leibinger Éva és Derzsy Béla (2003): A testnevelés tananyag-kiválasztás problematikája a testnevelők szemszögéből. *Magyar Sporttudományi Szemle*, **4**. 2. sz., 34-40.
- Hamar Pál (2016): *A testnevelés tantervmélete*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Hardman, K. (2009): Selected Issues, Challanges and Resolutions in Physical Education. In: Božo Bokan (szerk.): *Theoretical, methodology and methodical aspects of physical education: conference proceedings*. Faculty of sport and physical education, Belgrade. 11-20.
- Kanczler István és Morvay-Sey Kata (2013): The Involvement of Combat Sports in School Physical Education in Hungary. *Képzés és gyakorlat (Training and Practice)*, **11**. 1-4 sz., 1-9. Letöltés: http://trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes_es_gyakorlat/content/161451192 (2017. 01. 12.)
- Konzak, B. és Boudreau, F. (1984): Martial arts training and mental health: An exercise in self-help. *Canada's Mental Health*, **32**. 4. sz., 2-8.
- Kurian, M., Verdi, M. P., Caterino, L. és Kulhavy, R. W. (1994): Relating scales on the children personality questionnaire to trainingtime and beltrankin ATA Taekwondo. *Perceptual and Motor Skills*, **79**. 2. sz., 904-906.
- Morvay-Sey Kata (2009): Martial Arts and Combatsports in Pratic and in Curricula. *Képzés és gyakorlat (Training and Practice)*, **7**. 1-2. sz., 64-80.
- Morvay-Sey Kata és Rétsági Erzsébet (2010): A küzdősportok és az önvédelem iskolai oktatásáról: Egy pécsi vizsgálat eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, **60**. 3-4.sz., 129-139. Letöltés: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00140/pdf/EPA00035_upsz_2010_3-4_129-139.pdf (2017. 01. 12.)
- Morvay-Sey Kata (2011): *Küzdősportok, küzdőjátékok*. Pécsi Tudományegyetem, Szegedi Tudományegyetem, Nyugat-Magyarországi Egyetem, Eszterházy Károly Főiskola, Dialóg Campus Kiadó-Nordex Kft, Pécs – Budapest. Letöltés: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0025_Morvay-Sey_Kata-Kuzdosportok_kuzdojatekok/adatok.html (2017. 01. 12.)
- Morvay-Sey Kata, Vass Livia, Prókai Judit, Szentgyörgyvárné Juhász Ivett és Fehér-Borsos Anita (2014, szerk.): *Mindennapos testnevelés alternatív lehetőségei. Válaszok a mindennapos testnevelés kihívásaira*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. Letöltés: <http://tamop-sport.ttk.pte.hu/files/tananyagfejlesztos/mindennapos-testnevelos-alternativ-lehetosegei.pdf> (2017. 01. 12.)
- Nagy Ernő (2000): *Küzdősportok az iskolai testnevelésben*. Dialóg Campus, Budapest.
- Nagykálldi Csaba (2002): *Küzdősportok elmélete*. Computer Arts Kft., Budapest.
- Novaco, R. G. (1975): *Anger Control*. Lexington Books, Lexington, Kentucky.
- Nosanchuk, T. A. (1981): The way of the warrior: the effects of traditional martial arts training on aggressiveness. *Human Relations*, **34**. 6. sz., 435-444.
- Richman, C. L. és Rehberg, H. (1986): The Development of Self-esteem through the martial arts. *International Journal of Sport Psychology*, **17**. 3. sz., 234-239.
- Spear, R. K. (1989): Military physical and psychological conditioning: comparisons of four physical training systems. *Journal of the International Council for Health, Physical Education and Recreation*, **25**. 2. sz., 30-32.
- Theeboom, M. és De Knop, P. (1999): Asian martial arts and approaches of instruction in physical education. *European Journal of Physical Education*, **4**. 2. sz., 146-161.
- Trulson, M.E. (1986): Martial arts training. A novel „cure” for juvenile delinquency. *Human Relations*, **39**. 12. sz., 1131-1140.

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. Letöltés: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300008.emm (2017. 03. 06.)

Kerettantervek (2000). Testnevelés és sport műveltségterület. 1–4. évfolyam; 5–8. évfolyam; 9–12. évfolyam. Letöltés: <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/kerettanterv-2000> (2017. 01. 12.)

Kerettantervek (2008). Testnevelés és sport műveltségterület. 1–4. évfolyam; 5–8. évfolyam; 9–12. évfolyam. Letöltés: <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/tantervek/oktatasi-kulturalis> (2017. 01. 12)

Kerettantervek (2012). Testnevelés és sport műveltségterület. 1–4. évfolyam; 5–8. évfolyam; 9–12. évfolyam. Letöltés: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1200051.emm (2017. 01. 12.)





DVORÁCSEK ÁGOSTON

Önképzőkörök a nagyenyedi Bethlen Gábor Kollégiumban

MŰHELY

„Mindezek ellenére a szellem épp az anyag megmaradásának az elve szerint élt és maradt meg, és marad meg ezután is a mi képviselőtünkben.”
Sütő András¹

A szellem megmaradt, a pusztulások során épületeink sérültek, majd újraépültek, de a szellemiség túlélte és megerősítette Erdély legfontosabb tanügyi intézményét, a fennállásának 400-ik évéhez közeledő kollégiumot. Nem ez volt Erdély legelső főiskolája, Báthory István fejedelem már 1580-ban egyetemi rangra emelte a kolozsvári jezsuita iskolát, de ez volt a fejedelemség első protestáns egyeteme, a Collegium Academicum. Bethlen Gábor fejedelem korábban is támogatta a protestáns fiatalok külföldi egyetemjárását, célszerűbbnek tekintette azonban, ha itthon lehetne megoldani oktatásukat. Váró Ferenc² kollégiumi tanár így tolmácsolja iskolatörténeti tanulmányában az alapító fejedelem gondolatait:

„Heidelbergra távol van, külső országban. Teremteni kell itthon egy erdélyi

Heidelbergát, megékesíteni tudós Pareus Dávidokkal.³ Gyűjteni köréjük nagy számmal, segíyezni, tartani, tehetséges és tanulni vágyó Bojthiakat, szegény és igyekvő ifjakat. Nevelni őket tudós, lelkes prédikátorokká. Legjavokat kiválasztani a társadalom, a közélet egyéb szellemi érdekeinek szolgálatára is.”⁴

Kezdeményezésére az 1662-es kolozsvári országgyűlés határozata alapján a már létező gyulafehérvári protestáns iskola akadémiai rangot kapott. Az akadémia, amelynek tanári karába jól képzett tanárokat hívtak meg, 1658-ig működött a fejedelmi székhelyen, amikor a török-tatár hordák elpusztították a várost. A gyulafehérvári korszak híres tanárai: Martin Opitz,⁵ Johannes Heinrich Bisterfeld⁶ és

¹ Emlékezés Nagyenyeden a 350 éves Bethlen Gábor kollégium ünnepén. (Sütő, 1995, 196. o.)

² Váró Ferenc (1851–1924), a kollégium magyar irodalom tanára, 1885–1896 között a főgimnázium igazgatója volt.

³ David Pareus (1548–1622), német teológus, reformátor. Heidelbergben főleg ő közvetítette a kálvinista szellemet az erdélyi diákok körében.

⁴ Váró, 1903b, 3. o.

⁵ Martin Opitz (1597–1639) német költő. 1622-ben hívták meg Gyulafehérvárra, ahol archeológiát és klasszika-filológiát tanított. 1623-ban visszatért hazájába.

⁶ Johannes Heinrich Bisterfeld (1605–1655) teológus, a fejedelem titkos tanácsosa, aki teológiát és filozófiát tanított a gyulafehérvári akadémián. Ő volt Erdélyben az első, aki fizikai kísérleteket mutatott be óráin, ezért a nép „ördögösnek” tekintette.

Johannes Heinrich Alstedius⁷ mellett méltó helyet foglalt el Apáczai Csere János.

Az első pusztító dűlást követően I. Apafy Mihály fejedelem Nagyenyedre, a Bethlen-birtokok közelébe költöztette az iskolát. A tanítás 1662-ben indul újra és az újabb pusztulások miatt bekövetkezett megszakításokat leszámítva, napjainkig itt működik. A jelenlegi Bethlen Gábor Kollégium viszi tovább azt a szellemiséget, amelyet híres elődök alapoztak meg. Sokáig a Nagyenyeden képzett értelmiség jelentette Erdély szellemi biztonságának a fundamentumát.

Szilády Zoltán⁸ kollégiumi professzor 1936-ban kifejtette, hogy ehhez az iskolához kapcsolódik szűkebb hazánk értelmiségének, irodalmi és művészi világának java. A fejedelem főiskolája:

„...nemességet ajándékozott azoknak, akik sikerrel végezték a pályát és ezzel a páratlanul álló tudományos nemességgel alapozta meg azt a rendkívüli műveltséget, amely Erdély történeti nagyságának legbiztosabb alapja volt és maradt évszázadokon keresztül. Ezt mutatja az a tény, hogy Erdély tudományosságának színe-java és tudósainak legalább kétharmada valamiképpen ehhez az első fejedelmi iskolához, a háromszázados Bethlen-kollégiumhoz kapcsolódik.”⁹

A kollégiumban tanított Apáczai Csere János, az első magyar enciklopédia írója; Pápai Páriz Ferenc, az első magyar orvosi könyv szerzője; M. Vásárhelyi Tőke István, aki latinul írta meg a magyarországi szak-

irodalom első kísérleti fizika tankönyvét; Benkő Ferenc, aki az első magyar ásványtant írta és 1796-ban megszervezte itt az akkori Magyarország első természetrajzi múzeumát; ifj. Zeyk Miklós, az első erdélyi ornitológus. Itt tanult Benkő József, a növénytan első tudományos művelője és Erdély első leírója; Bod Péter, a Magyar Athenas szerzője; Bolyai Farkas, a marosvásárhelyi matematikaprofesszor, polihisztor, feltaláló; Kőrösi Csoma Sándor, a tibeti-angol szótár és nyelvtan megalkotója;

János Sipos Pál, az első eredeti magyar matematikai értekezés szerzője, amelyet a Berlini Akadémia aranyéremmel díjazott.

Neves irodalmárok tehetsége bontakozott ki a kollégium falai közt.

Jékely/Áprily Lajos a kollégium tanára volt, első versei Nagyenyeden születtek; itt kezdte tanulmányait fia, Jékely Zoltán; itt tanult és tanított Vita Zsigmond, magyar–román–francia szakos tanár, művelődéstörténész, a kollégium történetének kutatója. A kollégiumi oktatásnak köszönhetően ismerkedett az irodalommal Kemény Zsigmond, Kemény János, Berde Mária, Makkai Sándor, Sipos Domokos, Szentimrei Jenő és Sütő András. A Bethlen Kollégiumban tanult „Erdély Széchenyije”: gróf Mikó Imre, aki később a kollégium főgondnokaként fontos szerepet vállalt az 1849-es pusztulást követő újjáépítésben. Az enyedi alma materben vált festővé Barabás Miklós, Barcsay Jenő, Gruzda János, Székely Mihály és Holányi Julianna. Végül, de nem utolsó sorban innen indultak a trópusokra Fenichel Sámuel¹⁰ és dr.

a jelenlegi Bethlen Gábor Kollégium viszi tovább azt a szellemiséget, amelyet híres elődök alapoztak meg

⁷ Johannes Heinrich Alstedius (1588–1638) a kollégium gyulafehérvári korszakában teológiát és bölcseletet tanított.

⁸ Szilády Zoltán (1878–1947) tanár, természettudós. 1901–1922 között tanított a kollégiumban, ahol vállalta a természetrajzi múzeum felügyeletét. Főleg a rovartan érdekelte, de foglalkozott nyelvészettel és etnográfiaival is.

⁹ Szilády, 1936, 695. o.

Sáska László,¹¹ a nagyenyedi vándorok, akik munkásságukkal sokat tettek azért, hogy a magyar tudományosságot külföldön is elismerjék.¹²

A KOLLÉGIUMI ÖNKÉPZÉS MÚLTJA

A Bethlen Gábor Kollégiumban több évszázados hagyománya van az önképzésnek. A gyulafehérvári korszakból kevés adatot találtam, de már akkor szokás volt vitára állítani a diákokat és „szindarabokat, jobban mondva színre alkalmazott párbeszédet”¹³ előadni. Miután 1791-ben az erdélyi országgyűlésen Aranka György kezdeményezte egy nyelv-művelő társaság megalakulását, az akkor már Nagyenyedre költöztetett kollégiumban Thoroczkay Pál vezetésével egy diákcsoport vállalkozott az anyanyelv művelésére.

„Fellendült az iskolai színjátszás is, oly módon, hogy az országgyűlés, a köznemesség és a demokrata értelmiség mozgalmainak hatására a kollégiumi ifjúság kebelében 1791-ben önképző társaság létesült. Német és francia víg- és szomorújátékokat fordítottak, ódákat írtak, és emellett „theátrális társaságot” alakítottak.”¹⁴

Ebből a korszakból származik a *Próba* című zsebkönyv. Ebben adták ki a diákok által magyarra átültetett drámákat.

A kezdetekről iskolatörténetében Váró Ferenc professzor is említést tesz:

„Az alapító fejedelem emlékének 1820 óta az ifjúság évenként szónoklattal, költeménnyel, énekkel, zenével szentel nyilvános ünnepet. Az iskolai magyar társaság, amely az 1790-es években alakult, de el is aludt, 1830-ban, mint önképző társaság föltámadt, s míg miatta Szász Károlynak¹⁵ vádat kellett hallania s ez ellen védekeznie; a meggyásított igyekezett lappangva, annál komolyabban munkálkodni, s 1837-ben, majd 1847-ben nyomtatásban egy-egy kötetnyi irodalmi kísérlettel a nyilvánosság elé is bátorodik lépni.”¹⁶

Erről az időszakról Vita Zsigmond így írt: „a 1830-as évek elején a kollégiumban meginduló irodalmi ébredés hatására 1835–37-ben, majd 1839-ben ifjúsági olvasótársaság szerveződik, kiadják a *Virágkosár* (1837), majd *Korány* (1847) című zsebkönyvet, és komoly művelődési programot tűznek ki maguk elé.”¹⁷

Mivel politikai kérdésekkel is foglalkoztak, a hatalom zaklatásai miatt 1836-ban feloszlatták.

¹⁰ Fenichel Sámuel (1868–1893) a kollégium diákja, önképzőkörünk névadója, Pápua Új-Guinea első magyar kutatója. A Magyar Nemzeti Múzeum részére gyűjtött több mint 25.000 állattani preparátumot és mintegy 3.000 etnográfiai tárgyat. Ezekből a nagyenyedi múzeumoknak is adományozott.

¹¹ Sáska László dr. (1890–1978) orvos, természettudós, Afrika-kutató. A középiskolát Nagyenyeden végezte. 1932-ben feleségével Afrikába távozott, előbb Szomáliában és Etiópiában telepedett le, 1837-ben a tanzániai Arushaba költözött, ott gyógyított és kutatott élete végéig. Legismertebb műve: *Életem Afrika*.

¹² Dvoráček, 2010

¹³ P. Szathmáry, 1868, 44. o.

¹⁴ Vita, 1995, 113. o.

¹⁵ Szász Károly (1798–1853), jogász, tanár és politikus. 1805–1813 között a nagyenyedi kollégium diákja volt, 1813–1815 között jogot hallgatott Kolozsvárt. 1819-ben Bécsben a műszaki egyetemen tanult, ahol megismerkedett Bolyai Jánossal. 1823–1848 között jogot és matematikát oktatott Nagyenyeden.

¹⁶ Váró, 1903a, 60. o.

¹⁷ Vita, 1995, 115. o.

A köztudatban az első önképzőkör megalakulásának éveként 1859 szerepel.

Létrejöttét Ifj. Szász Károly,¹⁸ a későbbi püspök szorgalmazta, aki akkor a kollégium diákja volt. Akkor alakult meg az Általános Ifjúsági Önképzőkör, amelynek vezetését Herepei Károly¹⁹ professzor vállalta. Tervbe vették a *Haladjunk* című diáklap kiadását. Az elején hetente, majd kéthetente gyűltek össze, és irodalmi, természettudományi és bölcséleti jellegű értekezéseket tartottak, szavaltak és bemutatták szépirodalmi próbálkozásait. 1872-ben az Általános Ifjúsági Önképzőkör részeként megalakult a Teológiai Önképzőkör, amely 1879-től már önállóan működött és 1887-től 1889-ig megjelenítette a *Teológiai Közönyt*, valamint emlékkönyvet is szerkesztett.²⁰ 1893-ban jött létre a gimnazisták önképzőköre, az elején ez is az Általános Ifjúsági Önképzőkör része volt. A gimnazisták köre 1898-tól Kemény Zsigmond Önképzőkör néven működött. Ezekről az évekről számolt be Ikafalvi Diénes Jenő,²¹ aki a következőket írta: „A diáktársadalomnak igen fontos szerve volt az ifjúsági egyesület. Önképzőkör volt alapjában, melynek szép hagyományain kívül vagyona is volt. Szép könyvtára, olva-

kéthetente gyűltek össze és irodalmi, természettudományi és bölcséleti jellegű értekezéseket tartottak, szavaltak és bemutatták szépirodalmi próbálkozásait

sóterme, berendezése volt.”²² Az 1906/07-es iskolai évben megalakult a Bethlen Gábor Kör, amely vallásos célú volt. 1893-ban a kollégiumban működő tanítóképzős diákok is önképzőkört alapítottak. Körük az 1899/1900-as iskolai évtől Gáspár János Önképzőkör²³ néven működött. 1920-ig pezsgett az élet ezekben az önképzőkörökben. A tantestület és a körök

irányító Állandó Bizottság pályázatokat írt ki a tagok számára.

A pályázatokról sok információt szolgáltatnak a Bethlen Főiskola Értesítői. Ízelítőül idézem az 1884/1885-ös tanévben az Általános Önképzőkör által kiírt díjakat és azok elnyerőit:

„Önképzőköri pályadíj és jutalomképen 7 arany adatott ki.

I. Négy arany volt kitűzve e feladatra: Azon szók és kifejezések rendszeres egybeállítás, melyekkel Arany János elbeszélő költeményeiben a lelki élet jelenségeit feltűnteti. Beadatott két dolgozat. [...] Az I. szám, melynek jeligeje: Inter folia fructus [...] A II. számú dolgozat, melynek jeligeje: Legnagyobb cél pedig itt a földi létben Ember lenni mindig, minden körülményben, jóval

¹⁸ Ifj. Szász Károly (1829–1905) Szász Károly kollégiumi tanár, későbbi államférfi fia. Nagyenyeden született, itt is végezte gimnáziumi tanulmányait. Teológus volt, ugyanakkor elismert költő, drámaíró, esztéta és műfordító. 1884-ben a dunamelléki egyházkerület püspökévé választják, 1869-től a Magyar Tudományos Akadémia rendes tagja.

¹⁹ Herepei Károly (1802–1871) Nagyenyeden, majd Németországban végzi tanulmányait. 1835-től a nagyenyedi főiskola teológiatanára és igazgatója. Fontos szerepet vállalt az iskola természettudományi múzeumának felújításában. 1838-tól a Magyar Tudományos Akadémia tagja.

²⁰ Bakó, 2003

²¹ Ikafalvi Diénes Jenő (1876–1946), jogász, művelődéstörténész, ifjúsági író, tájképfestő és rézkarcoló. Nagyenyeden érettségizett, Budapesten iparművészetet, majd Kolozsvárt jogot tanult.

²² Ikafalvi, 1995, 21. o.

²³ Gáspár János (1816–1892), a kollégium diákja, a berlini egyetemen folytatja tanulmányait. 1856–1868 között a nagyenyedi főiskola tanára. Ő alapította a nagyenyedi tanítóképzőt 1858-ban, amelynek első igazgatója volt. A magyar gyermekirodalom egyik úttörőjének tekintik.

tartalmasabb, fejtegetéseiben tárgyszerűbb, áttekinthetőségét azonban nehezíti az, hogy a terjedelmes tanulmány szótár-alakú tárgy mutató nélkül szűkölködik. Különben a jutalmat, mint munka, ez a II. sz. dolgozat érdemli meg és nyeri el. Írója Garda Kálmán VII. g. Az I. sz. dolgozatnak dicséretre méltatott írója: Damó István I. th.

II. Két arannyal volt jutalmazandó a körnek azon tagja, a ki az évi gyűléseken az önképzés céljainak leginkább megfelelő módon és eredménnyel foglalkozik [...] A jutalom már csak csekélyisége miatt is megosztható nem lévén, Damó Istvánnak adatik ki, Németh Sándor neve pedig dicsérettel említettik föl.

III. Szavalatversenyen Kiss Albert III. theologus nyert 1 arany jutalmat.”²⁴

1885-től 1920-ig hozzávetőleg 300 jelíges dolgozat készült el.²⁵

A testi és szellemi önképzéshez nagyban hozzájárultak az alaposan megszervezett kirándulások. Az értesítők ezekről is részletes információt szolgáltatnak. Erről azonban egy külön tanulmányt lehetne írni.

MIT JELENTETT RÉGEN AZ ÖNKÉPZŐKÖRI TEVÉKENYSÉG?

Az Általános Ifjúsági Önképzőkör 1909-ben ünnepelte újrászervezésének 50., fennállásának 118. évfordulóját. Ez alkalommal Berde Károly,²⁶ a kör akkori elnöke által vezetett szerkesztőbizottság emlékkönyvet adott ki.²⁷ Ebben megírták az önképzés történetét, írásokat idéztek fel az Általános Ifjúsági Kör, a Gimnáziumi Önképzőkör, az *Ifjúsági Közlöny* és a *Haladjunk* cikkeiből, amelyeket emléksorokkal fűszereztek, a kör volt tagjainak visszajelzéseit tolmácsolva. Érdemes tallózni ezek között, és összevetni az egy évszázaddal később összegyűjtött visszaemlékezésekkel.

„Az önképzőköröknek fontos szerepét az ifjúság hazafias nevelése körül hangoztatni fölösleges. Hiszen köztudomású, hogy nagy iróink legtöbbjének pályájára milyen nagy, sőt döntő befolyást gyakorolt az ifjúsági önképzőkörökben való működésük. De az önállóság fejlesztése, az alkotmányos



²⁴ Kovács Ödön dr., 1885, 101. o.

²⁵ Bakó, 2003

²⁶ Berde Károly (1891–1971) bőrgyógyász, egyetemi tanár, néprajzos, Berde Mária író nő bátyja. A kollégium diákja volt és fontos szervezője az önképzőköri tevékenységnek. Kolozsvárt szerzett orvosi diplomát.

²⁷ Emlékkönyv- Alapításának 118.-ik, újjászervezésének 50.-ik évfordulója alkalmából kiadta: a Bethlen-Kollégium Főgimnáziumának Ifjúsági Önképzőköre, szerkesztette Berde Károly, a kör elnöke. Nagyenyed, 1909.

formákba való bevezetés által általános nevelési szempontból is kiváló jótékony hatásuk van az ifjúságra. [...] Midőn ezt a Bethlen-kollégium iránti hálával eltelve jegyzem föl, nem köthetem eléggé az ifjúságnak a szívére az egységes, pezsgő ifjúsági életnek, s mint ennek egyik alkatrészének, az önképzőkörnek az istápolását, mert ez fogja megteremteni [...] mindenütt légióját a közélet terén áldásosan működő, egészséges, ép elméknek és kiforrt nemes jellemeknek.”²⁸

Simon Ferencz, 1909, Szászváros, a Kuún-kollégium igazgatója

„A korlátot nem ismerő szellemi szabadság, az eszményekkel való állandó együttélés az ifjúság kiváltsága. Míg ez a kettő él az egyénben és nemzetben: ifjak maradunk mindenha. A Bethlen Gábor nyomdokain járni annyit jelent, mint élni ifjan, lelkesedéssel az eszménynek, a szabadságnak.”²⁹

Dr. Kristóf Görgy, a kör egykori elnöke, Szászváros, a Kuún kollégium tanára

„A földi boldogság a munka. Ha feledni akarsz, s bánatodra enyhülést keressz: tanulj dolgozni, szeresd a munkát! Ezt mondta a nagy fejedelem Bethlen Gábor, s tanítják az ő szellemi örökösei.”³⁰

Szilágyi Gyula, 1908, Nagyszeben, áll. főgimn. tanár

„Mire való az önképzőkör? Arra, hogy jó korán megtanuljon a magyar ember sokkal többet és sokkal jobban dolgozni, mint a mennyi a napról-napra való élethez szükséges. Mert csak így biztosítjuk Magyarországot a magyaroknak.”³¹

Dr. Buday Árpád, Kolozsvár, egyetemi osztályarcheológus

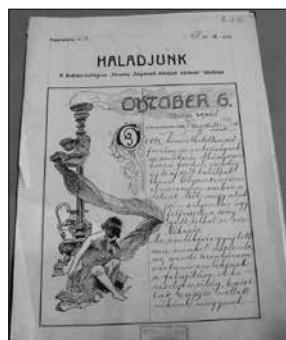
„Az emberi művelődés legnagyobb szellemei autódidakták. Ez mutatja az önképzés nagy fontosságát, az ifjúsági önképző egyletek létezésének jogosultságát.”³²

Dr. Incze Béni, 1908, Kolozsvár, ref. koll. tanár

„Igen sok író munkásságának a gyökere az önképzőköri munkálkodásba nyúlik vissza. Engem az önképzőköri munkálkodás azonban csak arra ösztökölt, hogy ne legyek író, s meg vagyok győződve, hogy ezzel az irodalom nem veszített semmit.”³³

Dr. Emmánuel Győző, 1908, Gyulafehérvár, ügyvéd

Csak pár gondolatot tolmácsoltam a kiadványból, érdemes beleolvasni, mert olyan írások is szerepelnek benne, amelyeknek szerzői később elismert írókká váltak, mint Berde Mária és Sipos Domokos.



28 Berde, 1909, 48. o.

29 I. m. 138. o.

30 I. m. 96. o.

31 I. m. 166. o.

32 I. m. 91. o.

33 I. m. 61. o.

MI TÖRTÉNT TRIANON UTÁN?

A kollégiumot számos pusztulás érte. 1658-ban a török-tatár hadak, 1704-ben és 1707-ben a labancok, majd 1849-ben a felbujtatott román forradalmárok égették fel. A fizikai rombolásból mindig felépült. Két olyan pusztulást is megért azonban, amely nem érintette ugyan az iskola épületeit, a szellemi kár azonban jelentős volt!

Az első ilyen csapás 1920-ban a trianoni békediktátumot követő „tanügyi reform”, a második az 1948-as kommunista államosítás volt. Nem célja jelen tanulmányomnak elemezni azt, hogy miként változott az oktatási rendszer e két eseményt követően, kizárólag az önképzőkörök tevékenységében észlelt változásokat vázolnám. Az egyre zsúfoltabb állami program mellett egyre kevesebb idő maradt az önművelésre. Az 1921/22-es iskolai évben tanítójelöltekkel próbálták pótolni a megüresedett állásokat, mivel sokan elesetek a háborúban, mások áttelepedtek Magyarországra.

Akkor is voltak azonban lelkes tanárok. A Kemény Zsigmond Önképzőkör tevékenységét az 1920-as években Jékely/Áprily Lajos költő-tanár vezette. Kedves diákja, Vita Zsigmond a következőket írja róla:

„Az 1920-as években mint az önképzőkör tanárelnöke finom tapintattal irányította az ifjúság irodalmi ízlését. Meghallgatta a

bírálatokat, a vitatkozásokat, hogy azután leszűrje a végső értékelést, és a további munkához biztatást adjon. Sohasem gúnyolta ki a gyengén sikerült szavakat, előadásokat vagy feleleteket, hanem csak helyreigazította a tévedéseket, és visszaadta a bátorságot, az önbizalmat annak, akit kinevettek.”³⁴

Továbbra is lelkesen írják kézzel és illusztrálják a kör kiadványát, a *Haladjunk* lapot, amelynek egyik szerkesztője Vita Zsigmond volt.

a sokoldalúan fejlett szocialista társadalom felé irányuló nagy igyekezetben nem maradt idő a hagyományos önképzőköri tevékenységekre

Juhász Albert vallás-tanár az 1926-os évben megkísérelte fenntartani a hagyományos önképzőkört, de az új hatalom nem támogatta azokat a diáktevékenységeket, amelyeket nem központi-lag szerveztek. 1929-ben beindult a cserkészmoz-

galom, 1930-ban az Ifjúsági Keresztény Egyesület, 1929–32-ben Szabó T. Attila³⁵ vezetésével rövid ideig feltámadt a Gáspár János Önképzőkör. 1945-ben Deák Ferenc tanár kezdeményezésére megalakult a Kőrösi Csoma Sándor Olvasókör, és elhárították a *Haladjunk* folyóirat újraindítását. A '70-es években az önképzés az Áprily Lajos Irodalmi Körben valósult meg, de fontos szerep jutott a diákklub vitadélután-jainak is.³⁶ Nemsokára megszűnt a tanító-képző, leépültek a líceumi osztályok, és a sokoldalúan fejlett szocialista társadalom felé irányuló nagy igyekezetben nem maradt idő a hagyományos önképzőköri tevékenységekre.

³⁴ Vita, 1972, 51. o.

³⁵ Szabó T. Attila (1906–1987) nyelvész, történész, irodalomtörténész, néprajzkutató. Az 1930-as évek elején helyettes tanár volt Nagyenyeden.

³⁶ Bakó, 2003

A JELEN: A FENICHEL SÁMUEL ÖNKÉPZŐKÖR

Az 1989 decemberében bekövetkezett fordulatnak köszönhetjük, hogy a híres kollégium elkerülhette legnagyobb szellemi pusztulását, teljes megszűnését. Akkoriban már a felső tagozaton a jóváhagyott két osztály egyikében csak románul engedélyezték a tanítást, annak ellenére, hogy a diákok mind magyar ajkúak voltak és 1989 őszén beindult az első szintiszta román

osztály, ahová a déli megyékből verbuváltak diákokat. 1990 januárjában újraindult a magyar nyelvű oktatás, ősszel pedig újralakultak az óvó- és tanítóképző osztályok. Szerre Erdélyből érkeztek Nagyenyedre a diákok, úgy, mint régen. Ismét lehetett szabadon beszélni, megemlékezni és írni az iskola múltjáról, híres diákjairól és tanáiról.

Újraindult a *Haladjunk* című diáklap, amelyet később a *Lárma*, majd a *Firkász* követett. 1990 októberében megalakul az alsó tagozat irodalmi köre, és nem sokkal később beindult a felsősök Irodalmi Kávéháza is, amelynek rendezvényein számos kortárs irodalmi személyiség vett részt. A '90-es évek végén diákjaink beneveztek a Székelyföldön szervezett diák tudományos ülőesszákokra, valamint a magyarországi Kunszentmiklóson rendezett RKTDK-ra.³⁷ Addig is folyt kutató tevékenység, diákjaink írtak tudományos dolgozatokat, és jól szerepeltek erdélyi és magyarországi tudományos konferenciákon, de mi, a diákokkal foglalkozó tanárok rájöttünk, hogy szervezett keretek közt eredményesebb lesz

tevékenységünk és egyszerűbb lesz támogatást biztosítani.

2000. szeptember 27-én megalakult a Fenichel Sámuel Önképzőkör. Az eredeti elgondolás az volt, hogy csak természettudományos érdeklődésű diákokat foglalkoztassunk a körben, de végül úgy döntöttünk, hogy bárkit szívesen segítünk és támogatunk a kollégium diákjai közül, függetlenül attól, milyen témakörben szeretne információkat szerezni, kutatni, tudományos dolgozatot írni vagy bemutatni.³⁸

2000. szeptember 27-én
megalakult a Fenichel
Sámuel Önképzőkör

Tulajdonképpen
mi is az önképzőkör?
Tömörnek és ránk nézve
találónak tekintem Bakó
Botond kollegának, a
kör társszervezőjének
megfogalmazását: „egy

szabadidőben zajló, második, sokszor falak nélküli iskola, ahol nincs sulykolás, kényszer, vagy izgalmas számonkérés, de annál több kíváncsiság, kezdeményezés és eredetiség. Itt könnyen megterem a jó közösségi élmény, az alkotás, a felfedezés öröme. Nő a diákok önbizalma, személyiségük autonóm módon fejlődik”³⁹

Megfogalmaztuk önképző körünk céljait, amelyekhez a mai napig ragaszkodunk:

1. Támogatni és népszerűsíteni a kollégium diákjainak tudományos tevékenységét. E célból felkutatjuk a tehetséges diákokat, kihirdetjük a különböző rendezvényeken szerzett díjakat, a médián keresztül számolunk be az eredményeinkről, folyóiratokban publikáljuk a dolgozatokat és diákcikkeket, ismeretterjesztő- és kulturális rendezvényeken szerepelünk. Anyagi feltételeket biztosítunk a tudományos dolgozatok elkészítéséhez és bemutatásához.

³⁷ Református Középiskolások Tudományos Diákköri Konferenciája

³⁸ Dvorácsék, 2010

³⁹ Bakó, 2003, 154. o.

2. Munkafeltételeket biztosítani körünk diákjainak.

A budapesti Kutató Diákokért Alapítvány, illetve a nagyenyedi Bethlen Alapítvány segítségével már az elején beszereztünk két korszerű számítógépet, CD- illetve DVD-író, szkennert és nyomtatót. Azóta az iskola számítógépbázisa is jelentősen fejlődött, diákjaink otthon is dolgozhatnak, és az internet is sokat segít a kommunikálásban, gyorsabban megy a tanácsadás és a korrigálás.

3. Diáktudományos ülésszakok megszervezése, és az ehhez szükséges anyagi háttér előteremtése.

Ezen a téren több helyi jellegű tudományos konferenciát rendeztünk. 2003 őszén a kollégiumban kapott helyet a TUDEK⁴⁰ 2003 erdélyi konferenciája is, 2009-ben ismét Nagyenyed vállalta a TUDEK konferencia rendezvényeinek egy részét. A 2017/2018-as tanévben ismét mi leszünk a házigazdák.

4. A kollégium neves személyiségeinek és gyűjteményeinek ismertetése.

Diákjaink felkutatták a kollégium valamikori kiemelkedő diákjai és híres tanárai munkásságát (Pápai Páriz Ferenc, Bod Péter, Benkő Ferenc, Benkő József, Barabás Miklós, P. Szathmáry Károly, Ifj. Zeyk Miklós, Fenichel Sámuel, Ifj. Szász Károly, Áprily Lajos, Vita Zsigmond, dr. Sáska László és mások), foglalkoztak a Természettudományi Múzeum, a Történelmi Múzeum, valamint a Bethlen Könyvtár gyűjteményeivel.

5. Nagyenyed és környéke természeti, történelmi, építészeti és néprajzi nevezetességeinek bemutatása.

A dolgozatokban szerepelt: Torockó vidéke, a

Szkerice-Bélavári rezervátum, a nagyenyedi Szabaderdő, a magyarbagói Feneketlen-tó, a betlenszentmiklósi kastély, a marosújvári sóbánya és sósfürdő, Torockó, Magyarlapád és Tövis környéke stb. Mivel diákjaink hazánk különböző vidékeiről származnak, sor került más tájegységek és természeti ritkaságok bemutatására is: a Hargita-hegység, a Vargyas völgye és szoros, a Rétyi Nyír, a Szilágyság, a Mezőség, a Gyergyói-medence, a Gyimesek, tehát bemutatták Erdély nagy részét. Sokszor kirándulások alkalmával született az ötlet, hogy erről a tájról, ritkaságról, erről a védett területről írni kell. Sokkal jobban belemélyedtek diákjaink egy-egy téma tanulmányozásába, amikor táborozni vittem őket és több napon keresztül barangolhattunk a Hargita-hegység fennsíkjai és völgyeiben, Szkerice-Bélavár csodálatos növényei közt, a Gyimesekben a Sötét patak völgyében vagy a közeli Torockón, a Székelykő meszes sziklái alatt.

6. A környezetvédelemmel kapcsolatos diáktevékenységek megszervezése és támogatása.

Ebből a célból részt vettünk a norvég *Savas eső* projektben, elemeztük Enyed patakjának vizét és a marosújvári szódagyár ülepítőinek állapotát. A 2010-ben megrendezett MOL-versenyben a Sapientia EMTE segítségével a kollégium diákjai komoly kutatómunkát végeztek a környékbeli folyókák minőségének elemzése terén. Ebből a kutatásból sikeres dolgozatok készültek.

7. A különböző diákköri tevékenységgel kapcsolatos utazások és kirándulások

⁴⁰ Tudományos Diákkörök Erdélyi Konferenciája

⁴¹ Természet-Tudomány Alapítvány, Budapest, Kutató Diákokért Alapítvány, Budapest, Oktatásért Közalapítvány, Budapest, Communitas Alapítvány, Kolozsvár, MOL Románia, Bethlen Alapítvány, Pro Scholae Alapítvány, Nagyenyed

támogatása. Erre a célra különböző alapítványoktól⁴¹ kértünk és kaptunk anyagi támogatást. Ugyanakkor számos nagyenyedi és erdélyi vállalatnál, vállalkozónál, szervezetnél és magánszemélynél kilincstünk sikeresen. Az utóbbi időben komoly anyagi támogatást kaptunk a kollégium Bethlen Gábor Alapítványától.⁴²

Az önképzőkör diákjai rendszeresen vesznek részt a csurgói (azelőtt kunszentmiklósi) RKTDK konferenciákon, a budapesti Természet Világa folyóirat diákcikk pályázatán, a budapesti Kutató Diákok Országos Szövetsége által rendezett TUDOK⁴³ konferenciákon és az ezzel kapcsolatos regionális TUDEK konferenciákon. Beneveztek a budapesti Innovációs Versenyre, a bukaresti Ötlebörzére (itt kétszer szerepeltünk, és mindkét alkalommal első díjat nyertünk), a sárvári Fiatal Írók és Költők Fesztiváljára és más hasonló magyarországi, illetve erdélyi rendezvényekre. Versenyen kívül más rendezvényeken is szerepeltünk. Ezeknek a bemutatónak színhelyei voltak: a szegedi Piarista Gimnázium (2002), az aradi Csíki Gergely Iskolaközpont (2003), a Debreceni Református

Kollégium Gimnáziuma (2003), a tordai Szabadegyetem (2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2015, 2016), az aranyosgyéresi Szabadegyetem (2006) és az aranyosgyéresi gimnázium (2006), a kolozsvári Apáczai Csere János Líceum (2009), az EMTE által Torockón szervezett Természettudományi Tábor (2009) és egyszer Nagyenyed is, az Áprily Est keretében (2011).

A kör diákjai eddig több mint másfélszáz dolgozatot írtak. Voltak szerény próbálkozások, de voltak nagy sikerek is. Gyakran történt meg, hogy ugyanaz a dolgozat, vagy ugyanannak a kutatásnak a szerkesztett változata több pályázaton volt sikeres. Eredményeinket hosszú lenne felsorolni, ha összegezzük, akkor Romániában a helyi konferenciákon kívül 53 díjat (12 első, 13 második, 12 harmadik és 16 különdíj), Magyarországon pedig 121 díjat (25 első, 27 második, 25 harmadik és 44 különdíj) szereztünk. Ez összesen 174 díj.⁴⁴ A kör tagjainak 86 cikke és tanulmánya jelent meg nyomtatásban, legtöbb a budapesti *Természet Világa* ismeretterjesztő lapban (48), a többi a kolozsvári *Művelődésben* (24) és az ifjúságnak szánt *Génuszban* (14).



⁴² Dvorácsék, 2003

⁴³ Tudományos Diákkörök Országos Konferenciája

⁴⁴ Ha a dolgozatok számával veti össze az olvasó, úgy tűnne, hogy majdnem minden dolgozat sikeres volt. Voltak kudarok is, az alaposan kidolgozott tanulmányok azonban több versenyen szerepeltek sikeresen.

MIT JELENT A MAI DIÁKNAK AZ ÖNKÉPZŐKÖR?

Ha a Fenichel *Sámuel Önképzőkör rövid tevékenységét* kellene értékeljem, csak szubjektív módon tehetem, ezért inkább volt diákjainkra bízom a visszaemlékezést, annak a plusznak az értékelését, amely számított nekik, amelyet magukkal vittek és segített további fejlődésükben.

Két ízben kértem meg őket, hogy írjanak pár gondolatot. Először a kör tizedik évfordulójára készülve, ez alkalommal, aki nem volt túl távol, megtisztelt minket jelenlétével is. A második visszajelzésre 2013-ban került sor, amikor a *Természet Világa* folyóirat, amelynek hasábjain leg többet publikáltunk, felkért, hogy a régi sikeres diákoktól kérjek véleményt arról, hogy mit jelentett nekik az önképzőköri munka és a lappal való kapcsolat. Hálás vagyok Staar Gyula főszerkesztő úrnak az ötletért, jólesett az érdeklődés attól, akinek köszönhetjük azt, hogy mások is megismerhették munkánkat.

Sajnos nem mindenkihez jutott el a kérés, de a legtöbben készségesen válaszoltak. Kénytelen voltam csak gondolatokat kiragadni, talán így is sikerül azonban felidézni a lényegét. Nem utolsó sorban arról is információt kaphat az olvasó, hogy mi az önképzőköri tevékenység módszertana, mert ezen sem én, sem azok a kollegák, akik besegítettek, nem gondolkodtunk el soha. Átadom tehát a szót azoknak, akik tették azt, amit csak lelkesen és odaadással lehet tenni. Tehát:

„Tudásom gyarapodott, megtudtam, hogyan kell jó előadónak lenni, illetve tudományos dolgozatot írni, hogyan kell anyagot gyűjteni. Sokkal önállóbb lettem. Sikerült legyőzni a félelmet, amit az ember akkor érez, ha közönség előtt kell, hogy megszólaljon. És ami nem szakmai, de igen értékes, hogy feltárult előttem egy világ, aminek jó volt részese lenni.”⁴⁵

Balázs Kinga, München,
bioinformatikus

„Önbizalmat adott a dolgozatom elkészítése, illetve bemutatása. Főleg annak örültem, hogy első nekifutásra első díjat nyertem. Későbbi szakmai fejlődésemben azáltal segített az önképzőkör, hogy könnyebben ment bármilyen dolgozat összeállítás az egyetemen, sőt, akár a diplomamunka is.”⁴⁶

Buda Éva Emese, Négyfalu
(Brassó megye), kertészmérnök

„Rengeteget tanultam, különböző képességeimet fejlesztettem, valamint egy olyan széleskörű kapcsolatrendszert alakítottam ki a Fenichel Önképzőkör segítségével, mely révén rengeteg lehetőség tárult elém, ezek pedig meghatározták szakmai fejlődésemet is.”⁴⁷

Polgár Klára Dalma, Sepsiszentgyörgy,
projektmenedzser és projektértékelő

„Az önképzőkör úgymond ajtót nyitott az iskola falain túl, esélyt adva a tudományos érdeklődésem továbbfejlesztésére, mely azután szakmai szempontból, az életcélom-má vált.”⁴⁸

Krizbai Ágnes, St. Paul (Minnesota,
Egyesült Államok), biológus, genetikus

⁴⁵ Turzai (szerk.), 2010, 171. o.

⁴⁶ I. m. 172. o.

⁴⁷ I. m. 178. o.

⁴⁸ I. m. 176. o.

„Az önképzőköri tevékenység egyszerűen irányadó volt továbbtanulásom tekintetében. Szakmai fejlődésemet jelentős módon befolyásolta. Dolgozataim általában a környezetvédelmi kategóriába sorolódtak be, így a XII. osztály végén született meg a döntésem, hogy hova felvételizzek [...] a környezetvédelem mellett döntöttem.”⁴⁹

Hening Helga, Kolozsvár,
környezetmérnök

„A köri munka alapján döntöttem el, hogy mivel is szeretnék igazán foglalkozni, mondhatnám azt, hogy teljes mértékben meghatározta életcélokat. Elhatároztam, hogy biológusként mindent megteszek annak érdekében, hogy megismerjem és védjem a természetet, tanárként pedig továbbadom lelkesedésemet, érdeklődésemet, szakmai tudásomat.”⁵⁰

Kiss Réka, Marospaták, biológus,
tanár, Milvus Csoport
Természetvédelmi Egyesület

„Diákpályázatok, leadási határidők, könyvészet, a könyvtáros bácsi, kivonatok. [...] Rengeteg tapasztalatot nyertem, emberi kapcsolatokat építettem ki, másoktól tanultam, s észre se vettem, hogy már a harmadik, negyedik témával foglalkozom. Sokan kérdezték tőlem, mire jó nekem a sok éjszakázás, könyvböngészés. Okos választ soha sem tudtam adni, egyszerűen jó volt újat tanulni, kicsit mélyebben foglalkozni egy-egy témával, felfedezni az eredetileg összeférhetetlen tudományok között a kapcsolatot. [...] A diákköri konferenciák és a Természet Világa esszépályázatain való munkásságomnak nem mindig voltak ilyen látványos hozadéakai, ám így az egye-

temi padban ülve sorozatosan ráeszmélek, mennyit tanultam mindezekből.”⁵¹

Maxim Orsolya, Marosvásárhely,
főiskolás diák

„Nagyon sokat jelentett/jelent számomra az önképzőköri tevékenység. Okultam a kutatásokból, új emberekkel találkozhatam, akiktől hasznos dolgokat tanultam, nem utolsósorban, örültem az elért szép eredményeknek és díjaknak. Az önképzőköri munka során fontos és érdekes információkat kaptam és ugyanakkor kialakított bennem olyan készségeket, amelyek további tanulmányaim során és még ma is hasznomra válnak.”⁵²

Fogarasi Anna-Mária,
Kolozsvár, közgazdász

„A Bethlen Gábor Kollégium diákjaként alkalmam nyílt belekóstolni sok-sok tanórán kívüli tevékenységbe: kirándultunk, olvastunk, fogalmaztunk. [...] Ha a Természet Világa által felkínált nagyon szép lehetőségekre gondolok, akkor az jut eszembe, hogy életemben először a díjátadó ünnepség alkalmából sikerült Budapestre utaznom. Nagyon büszke voltam, és kimondhatatlanul boldog. Én, az egyszerű kisdíák, bemehettem a Magyar Tudományos Akadémia épületébe. [...] Ezek a pillanatok sarkalltak, hogy a következő tanévben is szerencsét próbáljak [...] Azóta telnek az évek, azonban egy dolog biztos: a leckék, amelyeket a dolgozatok megírása, fogalmazása, formázása, felépítése során tanultam [...] később, az egyetemen, és ha jól belegondolok, ma tanárként is a javamra válnak.”⁵³

Szabó Emília, Gyulafehérvár,
magyar–német szakos tanár

⁴⁹ I. m. 174. o.

⁵⁰ I. m. 175. o.

⁵¹ Staar (szerk.), 2013, XCI. o.

⁵² I. m. XC. o.

⁵³ I. m. XCII. o.

„A diákpályázat több volt egy egyszerű pályázatnál. Tudtuk, hogy csak színvonalas cikket küldhetünk be. [...] Az iskolában sohasem sajtótítottam volna el azt az ismeretanyagot, amit a diákpályázat megírása során sikerült. Megtanultuk, hogy egy tudományos munkát milyen tartalmi és formai szempontok alapján kell összerakni. Megtanultunk könyvtározni, ugyanakkor rengeteg értékes könyvhöz is hozzáférhettünk. (Az online keresés akkoriban még nem volt annyira elterjedt.) Rendszerezni kellett a rengeteg információt és olyan keretbe foglalni, ami mások számára is érdekes. Az olvasó számára világos és követhető érvelési rendszert kellett felállítani. Határidős pályázat volt, tehát az időt is jól be kellett osztani. Ez a munka olyan készségek kialakítását segítette, amelyek később, az egyetemi évek alatt csak hasznomra váltak.”⁵⁴

Udvari Ibolya, Kolozsvár, közgazdász

Nehéz volt válogatni, szívesen idéztem volna minden sort diákjaim viszszaemlékezéseiből, remélem azonban, hogy ennyi is elég érzékelni azt, hogy érdemes volt dolgozni. Ezek a beszámolók megerősítenek abban a tudatban, hogy érdemes volt bátorítani diákjainkat, mert mindaz, amit átadtunk nekik, segítette őket, hogy bátran haladjanak azon az úton, amelyet néhányan a köri tevékenység során fedeztek fel.

Jó volt és mindig jó lesz hallani a Magyar Tudományos Akadémián rendezett díjazások során, hogy: „Bethlen Gábor Kollégium, Nagyenyed”.

Ha összehasonlítjuk a beszámolókat a múlt század elején megfogalmazott gondolatokkal, érezni lehet a két kor szak különbözőségét, közös azonban: a lelkesedés, a hála, a köszönet mindazért, amit az önállóság, önbizalom, kapcsolatok tekintetében az önképzőkör adott. A sikerélmény, a sok tanulás, a szellemi szabadság, a felfedezés, a kutatás öröme, fogásainak megismerése, elsajátítása segítséget adtak valamennyiüknek önismeretükhöz, életpályájuk megtalálásához.

Szeretnék ezúton köszönetet mondani Bakó Botond és dr. László Enikő csapattársaimnak, valamint Bakó Irén, Farkas Szabolcs, Fodor Katalin, Györfi Dénes, Kónya Mária, Lőrincz Ildikó, Simon János, Stáb Ildikó, Szabó Hajnal és Turzai Melánia kollegáimnak, akik vállalták a mentor szerepét. Külön szeretném megköszönni Józsa Miklós nyugalmazott magyartanár barátomnak a segítségét, aki az évek során a dolgozatok jó részét önzetle-

nül és lelkesen lektorálta. Nem utolsó sorban köszönöm iskolánk mindenkori vezetőségének, hogy figyelemmel követte és támogatta munkánkat.

EPILÓGUS

Remélem, hogy a többször újjáéledt, nagy hírű Bethlen Gábor Kollégiumban felélesztett önképzőköri tevékenységnek nemcsak múltja, hanem jövője is van. Zárógondolatként idézek az 1909-ben elhangzott *Jubileumi emlékbeszéd*ből, amelyet Jeney Endre, a VIII. gimnáziumi osztály tanulója olvasott fel:

⁵⁴ I. m. XCII. o.

„Él az eszme, melynek jegyében e kör
született, mert nemes ambíció és vetély tartot-
ta mindvégig lázas tevékenységben az ifjakat;
mert ahányszor évről-évre újból alakult
e kör, s újak vették át a régiek szerepét, a

szellemi örökösök mindig megértették hivatá-
sukat, a célért lelkesedni tudó ifjúság küzdés-
vággyal tele fogott munkába és lankadatlan
kitartással folytatta azt.”⁵⁵

IRODALOM

- Bakó Botond (2003): Önképzési hagyományok szellemében. In: Fülöp István (szerk.): *Hogyan tovább, erdélyi fiatalok?* Tinivár – Kolozsvár, 154-159.
- Berde Károly (1909, szerk.): *Emlékkönyv – Alapításának 118.-ik, újjászervezésének 50.-ik évfordulója alkalmából.* Nagyenyed
- Dvorácsek Ágoston (2010): Az önképzés múltja és jelene a Bethlen Gábor Kollégiumban. In: Dvorácsek Ágoston, Turzai Melánia (szerk.): *Emlékkönyv – 10 éves a Fenichel Sámuel Önképzőkör.* Nagyenyed, 7-24.
- Ikafalvi Diénes Jenő (1995): Nagyenyedi diákélet a XIX. század végén. In: Győrfi Dénes, Hadházi Ferenc (szerk.): *A Bethlen-kollégium emlékkönyve.* Nagyenyed–Kolozsvár–Budapest, 10-62.
- Kovács Ödön dr. (1885, szerk.): *A nagy-enyedi ev. ref. Bethlen-Főiskola 1884/5 tanévi értesítője.* Nagyenyed
- P. Szathmáry Károly (1868): *A gyulafehérvár-nagyenyedi Bethlen-Főtanoda története.* Nagy-Enyed
- Staar Gyula (2013 szerk.): Mi lett velük? *Természet Világa*, **144**, 6. sz., XV-XVII.
- Sütő András (1995): Emlékbeszéd Nagyenyeden a 350 éves Bethlen Gábor kollégium ünnepén. In: Győrfi Dénes, Hadházi Ferenc (szerk.): *A Bethlen-kollégium emlékkönyve.* Nagyenyed–Kolozsvár–Budapest, 194-196.
- Szigethy Lajos dr. (1926): A nagyenyedi Bethlen-kollégium története. In: Lukinich Imre dr (szerk). *Nagyenyedi album.* Budapest, 139-168
- Szilády Zoltán (1936): Erdély és a magyar tudományosság. In: Asztalos Miklós (szerk.): *A történeti Erdély.* Budapest, 694-700
- Turzai Melánia (2010, szerk.): Rég volt, igaz volt, milyen lesz? In: Dvorácsek Ágoston, Turzai Melánia (szerk.): *Emlékkönyv – 10 éves a Fenichel Sámuel Önképzőkör.* Nagyenyed, 171-181.
- Váro Ferencz (1903a): *Bethlen Gábor kollégiuma.* Első füzet. Nagyegyed.
- Váro Ferencz (1903b): Bethlen Gábor nemesítő iskolája. In: *Erdélyi Múzeum*, XX. kötet. 1903. 5. Füzet, 233-246.
- Vita Zsigmond (1972): Áprily Lajos – Az ember és a költő. Kriterion, Bukarest.
- Vita Zsigmond (1995): A Bethlen-kollégium az erdélyi kultúrában. In: Győrfi Dénes, Hadházi Ferenc (szerk.): *A Bethlen-kollégium emlékkönyve.* Nagyenyed-Kolozsvár-Budapest, 104-121.

⁵⁵ Berde, 1909, 185. o.



TRENCSENYI LÁSZLÓ

A szociálpedagógia új tartalmai és kihívásai nyomában

Az MTA Neveléstudományi Bizottsága Szociálpedagógiai Albizottsága februári váci ülésének szakmai tapasztalatairól

A váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola és ihletett falai közt szerkesztett *Szociálpedagógia* című folyóirat volt a házigazdája az albizottság találkozójának. Az ország minden tájáról egyre élénkebben érdeklődő szakemberek beszélgetésén kívül – túl az operatív ügyeken, terveken, elhatározásokon – a szociálpedagógia diszciplína tartalma, megjelenési formái képezték a legfontosabb fókuszot.

Már a bemutatkozások során kitűnt, megannyi alapképzettségű szakember fejezi ki identitását, egyben jelöli ki – vagy éppen keresi – helyét abban a tudományos diskurzusban, amit a szociálpedagógia kifejezés takar. Az identitás-fogalmazások érzelmi telítettségé mögött nem csupán ama konstruktivista megközelítéssel fogalmazott „laza” definíciólehetőség feldolgozása húzódik, hogy ti. „szociálpedagógia az, amit művelője annak értelmez”, hanem legalább ennyire a diszciplína s a diszciplína jegyében kezdeményezett, zajló képzések körüli akkreditációs viharok, melyben nem csupán a szociálpedagógus – szociális munkás fogalmai és szakmaiságuk értelmezése

a neveléstudományi diskurzusban való elhelyezkedés megannyi nehézsége

közi feszültség jelenik meg, de a neveléstudományi diskurzusban való elhelyezkedés megannyi nehézsége, a társadalomtudományos-bölcsész tudományági besorolás vitái is szerepet játszanak. Mindenesetre a jelen volt tucatnyi szakember elsődleges (gyakorlatában, de kutatási irányultságában is megnyilvánuló) identitásai között jelen van a pszichológusság, pszichológus

eredet, a gyermekvédelmi elkötelezettség és szakértelm, családsegítés, gyermekjóléti szolgálatnál szerzett tapasztalat, önkéntes munka és ennek reflexiója, szociálpolitika, az iskolában ellátandó

szociális-segítő feladatok szükségének igénylése, az ifjúságügy, ifjúsági munka, a szabadidő – és a szabad szabad idő – elkötelezett ágense, a gyermekkultúra szereplője, a gyermek- és serdülőmozgalmak kutatója, a szakemberképzés sokféle tapasztalata és hagyománya, a teoretikus gondolkodás, a családterápia, de még az irodalomtudományi, a kulturális antropológia kompetencia is. Még a tanoda-gondolat, az andragógia, a történettudomány, sőt a tehetséggon-
dozás, másrészt a kriminalisztika kompe-

tenciái is jelen vannak körünkben, és szót kérnek a szociálpedagógiai diskurzusban.

Az identitásban – nem csupán a hely szelleme miatt – jelentős szerepet látszik betölteni a Don Bosco-i örökség, s ennek modern megfogalmazásai is (hogy pl. Reinhard Marx, müncheni érsek szerint „a szociálpedagógia eleve megvalósítja az evangéliumi normákat”). Egyetértés van a szociálpedagógiai diskurzus hazai gyakorlati között – ha különböző nemzetközi minták követőinek is tartják magukat – abban, hogy már nem csupán az iskola kontextusában kell keresni a szakma attribútumait, ugyanakkor egyértelmű, hogy az érdeklődés, a segítő praxis, illetve a segítő praxis tudományos reflexióiban a célcsoport az ifjúság (beleértve a gyermekkorosztályt is).¹ Más neveléstudományi diskurzusokhoz hasonlóan – bár a mi körünkben tán szenvedélyesebben – megvitatják az iskolaintézmény „ontológiai eredetű” (megannyi belső feszültséget, inerciát szülő, hordozó) hierarchiáját, alighanem a leghumánusabb változataiban és idődimenzióiban is hatalminak tekintendő viszonyrendszerét. Egy más megközelítésben a pszichológia emberképeiből levezethető beavatkozási stratégiák különbségei a meghatározóak, így a konstruktivista, a behaviorista és a humanisztikus emberképek magyarázzák a szociálpedagógia különböző árnyalatait.

a szociálpedagógia eleve megvalósítja az evangéliumi normákat

a szociálpedagógia voltaképpen a pedagógia radikális kritikája

Ebben a felfogásban a hagyományosnak tekintett „krízisintervenció”, a bajból való kiségités, a bajok eredetének vizsgálata (ebben család és iskola kapcsolatának különböző modelljei), a korrekció, a „pótlás” mellé rendeződik a szabad választásokon alapuló szolgáltatások vagy közösségi kezdeményezések igénybevétele, használatának problematikája.

E kérdés körül a legszenvedélyesebb a vita. A „szociálpedagógia” értelmezésének tagítása nem vezet-e el „feloldódásig a nevelésben”, vagy más felfogásban ugyanez: vajon nem egy új, tágabb neveléstudományi forrása-e ez a gondolkodásmód (különösen, amikor a neveléstudományi kutatások mainstreamjében éppen e megközelítéstől való távolodás tűnik – igazán nem örömeinkre – tartós trendnek). Radikális

megközelítésben eszerint a szociálpedagógus azon diszfunkciókat, deficiteket korrigálja, melyeket maga az iskola okoz. Hiszen, ha – ahogyan azt az „alapító atyák” is gondolták – a

szociálpedagógia voltaképpen a pedagógia radikális kritikája, akkor hol a feladatellátás releváns helye? Immár az egész gyermeklét, ifjúi lét lehetőségei radikális kritikusanak a szerepe jut diszciplínának? Többfajta válasz adható e kérdésre.

„Vigyük ki” a szociálpedagógiai beavatkozásokat az iskolán kívülre (is) – ez

¹ A felidézett beszélgetésben szó esett a szakma nyilvánossága helyzetéről, a szakemberképzés gondjairól is. Jelen összefoglaló értelemszerűen ezúttal e kérdéseket nem gyűjtötte csokorba. Örömmel nyugtázza, hogy a diszciplína rendelkezik stabil, szakszerűen szerkesztett, a nemzetközi szakma irányában is tájékozódó folyóirattal. A képzés köreinek tagasságáról – az identitás-értelmezések különbségeinek megfelelően – nincs konszenzus. Vannak elkötelezettjei a hagyományos, bár korszerűsített szociálpedagógus-képzésnek, de a vitában érvényesült az a felfogás is, hogy valójában a „szociálpedagógiai kultúrán nevelkedő értelmiségi-képzés” a releváns horizontja (legalábbis a követeléseknek). A vitában a közvetlen szakmai (akár szakmai érdekvédelmi) megközelítéseket igyekeztünk elkülöníteni a diszciplína „metaelméletének” megfogalmazási kísérleteitől, ezt két különböző feladatnak véljük.

lenne a feladat, vagy éppenséggel az a szembeszökő valóság, hogy a társadalom a szocializációs elvárásokat már jó ideje az iskolaintézményen kívüli világ elé támasztja, vagyis ezen a tág horizonton kell értelmezni a szociálpedagógiai típusú jelenléteket is. Vagy harmonizálható-e a „kint is – bent is” megközelítés?²

Különösen felértékelődik a XX. sz. szociológiai, kulturális antropológiai értelmezései nyomán felismert jelentősége az iskolán túli, „harmadik” szocializációs közegnek. Ez igaz akkor is, ha a szociálpedagógia történeti alakulásában éppenséggel szerepet játszhat az a jelenség is, miszerint a megerősödő szociológia „elcsente” a kritikai megközelítésmódot a szociálpedagógiától. Háttha éppen a visszaépítés gondolati lépcsője lehet ez az új megközelítés.

minden gyermek bajban
lévőnek tekinthető?

Újra az alapkérdés (több interpretációban): a szociálpedagógia a *bajban lévő* (értsd: hátrányos helyzetű, veszélyeztetett stb.) gyermekek, ifjak megsegítésének praxisát reflektálja? Vagy nem. Immár – az ifjúsági korszakváltás tükrében – minden „újgenerációsra” kiterjed? Vagy éppen

séggel ontológiai értelemben – akár pl. Janusz Korczakkal szólván – *minden gyermek bajban lévőnek* tekinthető?

A Szociálpedagógiai

Albizottság grémiuma a vita konklúziójaként támogatta javaslatunkat (melyre kollégámmal a már említett dolgozatunkban – lásd 2. lábjegyzet – javaslatot tettünk), hogy tehát a szociálpedagógia értelmezhető neveléstudományi diszciplínaként, vagyis a szociálpedagógiai gondolkodásmód releváns nevelésfilozófiai narratíva.

² Az identitás-vitának reményeink szerint új dimenziót ad Nagy Ádámmal közösen írt dolgozatunk, mely az iskolaintézmény történeti drámáinak rendszerezését felsorolva az „iskolátlanítás” gondolatáig is elvezeti az olvasót, illetve törvényszerűségeket láttat azokban a konkrét tragédiákban, melyek egy-egy humanista innováció-szigetet értek. (Trencsényi László és Nagy Ádám: Tanórán innen, iskolán túl: A szociálpedagógiai gondolat létjogosultsága. *Iskolakultúra*, 26. 2016. 10.)



KERÉNYI MÁRIA

Kockás komment a szakképzésről

Széljegyzet a *Kockás könyv* margójára

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

BEVEZETÉS

2016 decemberére készült el a *Kockás könyv*,¹ a Civil Közoktatási Platform (CKP) magyar közoktatásról szóló elemzése és ehhez köthető javaslatai. Nem tudományos igénnyel íródott munka, noha érvei és következtetései tudományos vizsgálatokon, nemzetközi trendek áttekintésén alapulnak. Nem vitairat, bár szenvedélyesen képviseli az Előszóban lefektetett értékeket, melyek – mi tűrés-tagadás –, több ponton ütköznek a jelenlegi oktatásirányítás preferenciáival. Nem is koherens oktatáspolitikai program, ám a lefektetett alapelvek és azok következetes érvényesítése az egész anyagban egy ilyen program alapját képezhetik.

A *Kockás könyv* munkaanyag; deklarált célja széleskörű társadalmi egyeztetést kezdeményezni a szerzők által legfontosabbnak ítélt témákról, úgymint: az oktatási ügyek társadalmi egyeztetése; az intézmé-

nyi és pedagógusi autonómia; az oktatási ráfordítások; az esélyegyenlőség, szelekció és szegregáció; az iskolaszervezet; a szakképzés; az intézmények és a pedagógusok értékelése.

A könyvről születtek is már recenziók, elemzések;² szűkebb szakmai körökben a benne foglaltak hivatkozási alapot képeznek. Írásommal a meginduló szakmai párbeszéd részeként a könyv egyetlen fejezetéhez – a **szakképzéssel** foglalkozóhoz – csatlakozom.

Érdemes rögtön a bevezetőben leszögezni: a felvetett téma ugyan szűknek tűnhet, ám a közoktatás egészének minden búbánata összesűrűsödik a szakképzésben. Az már csak ráadás a bajra, hogy az oktatásirányítás a Nemzetgazdasági Minisztérium (NGM) hatáskörébe utalta a szakképző intézményeket. Ahol a pedagógiai szempontok végképpen elsikkadnak, de szemmel láthatóan a gazdasági szempontok sem tudnak érvényesülni.

¹ *Kockás könyv – Van kiút!* Civil Közoktatási Platform, 2016. Az anyag nyomtatásban is megjelent és interneten is hozzáférhető: https://drive.google.com/file/d/0B7DgDuk6iio_T05HUHFzakdyWVE/view?usp=sharing

² A *Kockás könyv*ről megjelent két recenzió lapunk 2017. évi 1–2. számában. *Gloviczki Zoltán*: Kockázatok. 83.o.; *Erőss Gábor*: Ki tud többet az iskolákról? 95. o.

MERT HÁT MELYEK IS A SZAKKÉPZÉS PEDAGÓGIAI KÉRDÉSEI?

A *Kockás könyv* a tünetekről és az okokról szóló részben behatóan elemzi a szakképzésbe legtöbbször nem önszántából, szabad választása révén érkező, hanem oda szoruló populációt. Bemutatja, hogy a hátrányos társadalmi helyzet (HH és HHH), a tanulási, beilleszkedési és viselkedési zavar, a BNO kóddal is ellátott,³ diagnosztizált diszfunkciók milyen nagy arányban jelennek meg a szakképző intézmények diákjai között. Kutatási eredményekkel alátámasztva taglalja azt is, hogy ezeknek a speciális igényeknek a ki-elégítésére a szakképző intézmények jórészt felkészületlenek, sőt, egyenesen alkalmatlanok, hiszen a szakoktatók legtöbbször nem tudnak mit kezdeni ezekkel a problémákkal. És nemcsak arról van szó, hogy ezek a fiatalok az országos megmértetéseken – a kompetenciaméréseken és a hazai összehasonlításra is alkalmas PISA-teszteken – rendre gimnazista társaik mögött maradnak, de ezek a fiatalok a hozzáadott pedagógiai értéket tekintve is a sor végére szorulnak. Magyarán: tanulmányaik során nem kapnak annyi törődést, támogatást, amennyit szerencsésebb társaik – noha nekik ennek a többszörösére lenne szükségük.

A szakmai felkészítés oldalát tekintve szintén súlyos problémákat találunk. A szakmák folyamatos változáson mennek keresztül a valós gazdaságban; az iskolák által oktatott változataik már rég elavultak. Ehhez a gyorsuló ütemű változáshoz az intézményi infrastruktúra képtelen

alkalmazkodni. Avítt felszerelések, gépek, idejétmúlt tankönyvek és a szakoktatók porlepte szaktudása együttesen teszi alkalmatlanná a szakképző intézmények zömét a piacképes munkaerő kinevelésére. Mert hát ez volna velük szemben az elvárás, ezért foglalkozik a gazdasági minisztérium a viselt dolgaikkal.

DE MIT IS KEZDJEN A FORMÁLIS SZAKKÉPZÉS INTÉZMÉNYEIVEL AZ OKTATÁSIRÁNYÍTÁS?

Mit tehet a rendszert működtető NGM, amikor a gazdaság által megfogalmazott igények annyira gyorsan változnak? Amikor újabb és újabb kihívásokként, egyik pillanatról a másikra új szaktudások, egyenesen új szakmák jelennek meg – magától értetődően szakembereket igényelve? Mivel a formális szakképzési rendszer képtelen az említett területeket megfelelő szakemberekkel ellátni, a valós gazdaság kénytelen megoldásokkal előállni – létrehozva a *formális* szakképzési intézményrendszer mellett egy *nem-formalist*, sőt, erőteljesen támaszkodva egy *informális* rendszer „szolgáltatásaira” is.

A nem-formális (vagyis szervezett, de nem az iskolarendszerhez köthető) szakképzési rendszer keretében a multinacionális cégek, a nagyvállalatok, a technológiai cégek, a modernizációs szakmákat preferáló cégek stb. saját, belső szakképzéseket dolgoztak ki és működtetnek. Ezzel maguk állítják elő maguknak az igényeiknek megfelelő, naprakész szakmai tudással bíró munkaerőt. A nem-formális mezőben

nem kapnak annyi törődést, támogatást, amennyit szerencsésebb társaik

³ A betegségek nemzetközi osztályozási rendszere

többnyire precízen kidolgozott, folyamatosan karbantartott képzési rendszerekről beszélhetünk. Az itt megszerezhető különböző tanúsítványok általában jelentős mértékben támogatják a személyek cégen belüli(!) sikeres karrierútjait.⁴

Az informális szakképzési rendszer a körülöttünk lévő tudásoknak a gyakorlat által való elsajátítását jelenti. Nem egy – kreatív tevékenységet igénylő – munkahelyen nem is kérdezik, hogy van-e, és milyen papírja van a jelentkezőnek, hanem egyszerűen tesztelik: tudja-e, amit az adott feladat ellátásához tudnia kell. Ez az adaptív magatartás, hiszen az éppen (ki)alakulóban lévő szakmai területeken – értelemszerűen – a szükséges ismeretek és készségek folyamatosan változnak.

S itt érdemel említést a rohamos ütemben alakuló digitális világ. Egyre több olyan ismeret szerezhető meg a virtuális térben is, amelyek korábban csak formális képzés keretében voltak elképzelhetőek. S ezzel a lehetőséggel a fiatalok egyre nagyobb hányada él is.

A szakképzés tagadhatatlan és hosszú évtizedek óta jelenlévő válságjelenségeire

egyszerűen tesztelik: tudja-e, amit az adott feladat ellátásához tudnia kell

hogy a fiatalok megtanuljanak tájékozódni a jelenükben és múltjukban, kipróbálják magukat többféle tevékenységben, rácsodálkozzanak a környezetükre és önmagukra

eddig adott válaszok korántsem vittek közelebb a megoldáshoz. A gyorsan elavuló, szűk körű szakmai tudásokkal szemben az ezredfordulón, például a *Szak-Ma 2000 program*⁵ keretében elkezdődött,

de szép csendesen el is halt a kompetencia alapú képzések bevezetésének kísérlete. Továbbra is maradt a konkrét – gyorsan avuló – szakismeret átadása, az viszont hatalmas óraszámokban. A szakképzésre fordítandó idő adott szakmai tudástartalom elsajátításához a szakmai kerettantervek szerint a szükséges többszöröse (ezt a tényt jól illusztrálja, hogy ugyanannak a szakmának a nappali tagozatos, illetve a felnőttképzés keretében előírt óraszámai között jelentős különbségek vannak).

A szakmai képzést kínáló iskolákban (ma már szakgimnáziumnak, szakközépiskolának és szakiskolának hívják ezeket) a közismereti órák száma radikálisan csökkent, a szakmai óra-

szám ugyanis ezek rovására növekedett. Tragikusan kevés idő marad arra, hogy az iskolában a fiatalokkal foglalkozók rányissák diákjaik szemét a világ sokszínűségére.

⁴ Érthető módon, az így megszerezhető tudások erőteljesen kötődnek az adott céghez, ami kifejezett törekvés is a cégek részéről. Az ezeken a képzéseken megszerzett tudások, ismeretek többnyire közvetlenül nem érvényesíthetőek a piac más szegmenseiben. Ugyanakkor olyan képességeket (is) fejlesztenek, melyek eminens módon segítik tulajdonosát az érvényesülésben – akár az élet más területein is, vagyis ún. átvihető kompetenciák (pl. tanulás-képesség, problémálatás, kontextusos gondolkodás)

⁵ Világbanki finanszírozású szakképzésfejlesztési program volt. A program keretében kidolgozták az OKJ-nak megfelelő, a szakmákhoz tartozó személyes, társas és módszer-kompetenciákat, amik a szakmai- és vizsgakövetelményekben is megjelentek (azóta a módszer-kompetenciák kikerültek). (Részletek a programról: http://szakma.nive.hu/szfp/szfp1_program/index.php) A fejlesztés azonban elakadt, a kompetenciákhoz nem kapcsolták hozzá a fejlesztésükhöz, illetve mérésükhöz rendelhető tevékenységeket. Ezt a hiástust pótolva, a Zöld Kakas Líceum önálló fejlesztésbe kezdett, melynek eredményeképpen létrehoztuk azóta is folyamatosan változó, bővülő Kompetenciaterképünket: <http://www.kompetenciaterkep.hu/>

Nem pusztán a fizika, a történelem és a földrajz (hogy a többit ne is említsük) tantárgyak vesztek el, hanem annak a tere és lehetősége, hogy a fiatalok megtanuljanak tájékozódni a jelenükben és múltjukban, kipróbálják magukat többféle tevékenységben, rácsodálkozzanak a környezetükre és önmagukra. S nem utolsósorban annak a lehetősége, hogy valaha pályát módosítsanak a 14 évesen választotthoz képest.

Az elavult eszközök helyett modern technológiákhoz való koncentrált hozzáférést ígértek a TISZK-ek, majd a Szakképzési Centrumok, ám ami tavaly modern volt, az idénre elavult, s az eszköz-készletek megújítására nincsenek meg a szükséges források. A német és holland minta szándékolt átvétele nem egyszeri beruházást, hanem egy hosszú időn át érlelődő kultúra átvételét, folyamatos figyelmet igényelt volna. Az is igaz, hogy a nehezen mozduló, szerteágazó gondokkal küzdő diákok sem szeretnek vagy tudnak sokat utazni azért, hogy egy áttekinthetetlenül, ijesztően nagy mamut-intézményben töltsék a napjaikat.

A folyamatosan változó szaktudásokat követelő piac igényeinek kielégítését a formális szakképzés rendszerén belül az OKJ⁶ időről-időre történő megújítása igyekszik követni. Az OKJ változásaihoz pedig a szakképzés intézményei próbálnak alkalmazkodni. A szakképesítés megszerzésének hivatalos módja, a szakmai vizsgák rendje is többször változott az utóbbi években. Ezzel kapcsolatban elég a szakgimnáziumi érettségi szabályozásának megoldatlanságaira gondolnunk. Ráadásul még meg sem történt az első ágazati érettségi, már tudjuk, hogy három év múlva ismét változik

a rendszer. Ezek az intézkedések rugalmas alkalmazkodás helyett felesleges zavart és bizonytalanságot keltenek.

A munkaerőhiány és a túlképzések anomáliáira a központi szabályozás: éspedig egy meghatározott létszámkeretnek a szakképző intézmények közötti elosztása⁷ lett volna a válasz. Eltekintve attól, hogy ez a szabályozás a valahai tervgazdálkodás nem felhőtlen emlékéit idézi, számtalan ellentmondást hozott létre és tart fenn. Egyes intézmények attól lehetetlenültek el, hogy nem kaptak a támogatott létszám-

keretekből, noha évek munkájával felszerelést, szaktudást halmoztak fel, infrastruktúrát építettek ki, sőt, ennek köszönhetően tanulók is akadtak volna. Mások ugyanak-

kor nem tudnak mit kezdeni a nyakukba szakadt „lehetőséggel”, hiszen egészen idáig nem gondolkodtak az adott szakma oktatásáról. Az ország egyes területein fodoráshiány prognosztizálható, másutt fel-szolgáló-túltengés. A döntéshozás mechanizmusára és indokaira most nem érdemes kitérni – érzük be a pusztá tényekkel.

már tudjuk, hogy három év
múlva ismét változik
a rendszer

A SZAKKÉPZÉS MINTHA AZ EGÉSZ KÖZOKTATÁS ÁLLATORVOSI LOVA LENNE

A piac a szakképzéstől várna a megfelelő kvalitásokkal bíró, képzett munkaerőt, a szakképzés pedig az általános, illetve a középiskoláktól szeretne stabil alapozással, megfelelő kompetenciákkal érkező diákokat kapni. A várakozásában mindenkinek csalódnia kell. Jelenleg az általános iskolát

⁶ Országos Képzési Jegyzék, a szakképesítések követelményeit tartalmazó dokumentum

⁷ az ún. szakmaszerkezeti döntés

követő szakképzésbe a továbbtanulásra legkevesbé felkészült fiatalok szorulnak be (illetve ki). Szabad választásról ritkán beszélhetünk. Nem csoda tehát, ha a képzés színvonala nem éri el a piac által kívánatosnak tartottat.

A tanuló és az iskola, az iskola és a gazdaság össze nem illő mivolta a napnál világosabb, s ebből kérelhetetlenül következik az iskolából így vagy úgy, szakmai képesítéssel vagy anélkül kikerülő/kihulló fiatalok rossz, esetenként reménytelen munkaerőpiaci helyzete. Mit kezdjenek magukkal a 16 évesen iskolaelhagyó munkanélküliek? Mit kezdjenek az évek alatt elavult, eladhatatlan szakképesítést szerzett fiatalok? És mi mit kezdünk velük?

Szlogenszinten régóta hangoztatjuk *az egész életen át tartó tanulás* követelményét. Tudjuk, hogy a ma iskolapadban ülő gyerekeink olyan területeken, olyan szakmákban fognak dolgozni, amelyek ma még nem is léteznek. Tudjuk azt is, hogy a jelenlegi, gyorsan változó világunkban való eligazodás és boldogulás feltétele, hogy képesek legyünk a dinamikusán változó tudástartalmak feldolgozására, azoknak a saját tudás-struktúránkba való integrálására.

Ezzel a kihívással a teljes oktatási rendszeren belül éppen a szakképzés képes a legközvetlenebbül szembesülni; tudniillik a szakképzés van **leginkább** abban a helyzetben, hogy a változó valóságot érzékelhesse.

SZAKKÉPZÉS A KOCKÁS KÖNYVBEN

A *Kockás könyvben* megfogalmazott válaszok – mivel **egységben** tekintenek a közoktatásra és a közoktatás részének tekintik a szakképzést is – a közoktatás teljes rendszerére vonatkoznak. A szakképzésről szóló

fejezetet is ennek szellemében érdemes értelmezni.

A meghosszabbított, **10 évfolyamos egységes általános képzésre** vonatkozó javaslat az egész

rendszert érinti. Amennyiben ez a javaslat teret nyer, egyaránt befolyással lesz az elit gimnáziumokra és a szakképző iskolákra is, és összességében: *minden* iskolatípusra.

A **komprehenzív oktatásszervezés**⁸ preferálásának javaslata egyszerre teremt lehetőséget a túlságosan korai pályaválasztás kényszerének megszüntetésére és a társadalmi esélyegyenlőtlenségek iskolai korrekciójára.

A **személyre szabott képzést** fókuszba állító javaslat sem csupán elvont, karitatív idea. Azon a felismerésen alapszik, hogy a gazdaság egyre nagyobb számban igényel olyan személyiségeket, akik éppen sajátos, egyedi világlátásuk segítségével képesek a legváratlanabb problémahelyzetekben is helytállni.

Ez a három, meghatározó jelentőségű javaslat lehetőséget teremt többek között arra is, hogy élővé váljon az *egész életen át tartó tanulás* szlogenje. A szlogen mögött ott van a ma még nem ismert, sőt: ma még elképzelhetetlen közeljövőre való (fel)képzülés igénye és lehetősége.

⁸ Az szelektív iskolaszervezés korán elkülöníti a különböző adottságú tanulókat, a komprehenzív pedig a lehető legtovább együtt tartja őket.

Könnyen belátható, hogy erre a jövőre nem a tudásanyag növelésével lehet felkészülni, hiszen ma még nem is tudhatjuk, hogy holnap mi lesz a releváns tudás. Ezért olyan egyéni *alaptudások* és *alapképességek*⁹ kialakítását és megerősítését kell célként kitűzni, melyek a személyiségnek érdemi munícióval szolgálnak a ma még ismeretlen jövőben való helytállásra is. Erre biztosíthat időt és lehetőséget – többek között – a meghosszabbított, a javaslat szerint tízéves alapképzési időszak.

Erre a jövőre olyan rugalmas környezetben – értsd: rugalmas oktatásszervezési lehetőségek között – lehet komoly eredményességgel készülni, ami mind a diákok, mind a pedagógusok érdeklődésének teret képes adni. És ebbe a környezetbe a maguk természetességével simulnak bele olyan területek is, amik jelenleg még csak a szakképzés keretében értelmezettek (vagyis az oktatás többi színteréről hiányoznak).¹⁰ Erre biztosít – többek között – jól belátható lehetőségeket a javasolt komprehenzív oktatásszervezés.

Erre a jövőre csak az egyes személyeknek – az ő adottságaiknak és sajátosságaiknak – megfelelő személyes figyelem, személyre szabott képzés, személyes haladási utak biztosításával lehet megnyugtató módon készülni. Ez, könnyen belátható módon, a jelenleg alkalmazottól jelentősen eltérő, másfajta időfelhasználást¹¹ kíván az intézményektől. Fontos megjegyezni, hogy

nem több időt, hanem az intézmények rendelkezésére álló munkaidőkeret másfajta felhasználását kívánja meg. Ehhez biztosítanak szempontokat a Civil Közoktatási Platform *alapértékei* és alapelvei, melyek folyamatos fókuszban tartása és érvényesítése a meghosszabbított alapképzési időszakban, a komprehenzív oktatásszervezési keretek között mederben tarthatja az újragondolás folyamatát.

Erre a jövőre oly módon lehet készülni, hogy a közoktatás messzemenően támogatja az említett alaptudások és alapképességek kialakítását, kifejlesztését az egyes személyekben, az ő adottságaiknak megfelelő, értelemszerűen egymástól is különböző mintázatok mentén. Az így kialakult struktúrákra már megalapozottan épülhet majd rá a (tízéves) általános képzést követő specializáció. Ez a specializációs szakasz tekinthető a javasolt rendszerben a szűken vett szakképzésnek.

BE KELL LÁTNUK: A SZAKKÉPZÉS MEGÚJULÁSA ELKÉPZELHETETLEN AZ EGÉSZ KÖZOKTATÁS MEGÚJULÁSA NÉLKÜL

És fordítva is igaz: a közoktatás nagy rendszerének megújulása elképzelhetetlen a szakképzés rendszerének megújulása nélkül. Ez a változás azonban nem várható

⁹ Ilyenek lehetnek többek között a tájékozódás térben és időben, a kritikai forráshasználat, a kontextusos gondolkodás, a problémalátás és -megoldás.

¹⁰ Szemléltethetjük ezt oly módon is, hogy az iskolában szinte „folyamatos pályaválasztás”, „élethosszig tartó pályaeorientáció” zajlik. Azaz – ilyen körülmények között – a pályaválasztás fogalma a ma használt értelemben el is veszti a jelentését.

¹¹ Az egyes intézményeknek lényegesen nagyobb szabadságot kell biztosítani a rendelkezésükre álló időkeret felhasználásában – az egymástól jelentős mértékben eltérő jellegzetességekhez és lehetőségekhez igazodva.

a kormányzati akaratból született, a mindennapi működéseket részletesen előíró központi rendeletek végrehajtása által. Hiába születik meg egy önmagában véve mégoly előremutató(?) utasítás; ha nincs, aki magáévá teszi, ha nincsenek meg a megvalósításhoz szükséges feltételek, a dolog halálra van ítéelve. A megújulás igazi lehetősége az iskolák, az iskolai dolgozók innovatív kezdeményezéseinek támogatásában rejlik! Ha ezek a kezdeményezések támogatásban részesülnek, akkor a kezdeményezők elkötelezettsége révén megvan az az erő, ami a valódi megújulás motorja lehet.

Eleven példaként hadd említsük meg azt a szakképzési centrumot, melynek hét intézménye közül az egyik tökéletesen ellehetetlenült.¹² Kontraszelektált diákjai maguk is selejtnek tekintik magukat, a tanított szakma piacképessége a nullához közelít, a lemorzsolódás természetes, mindennapos jelenséggé vált. A vezetésnek és az ott tanító munkatársaknak pedig elégük lett a dologból. Nem hibáztatják a diákjaikat – hiszen ők azok, akik mégiscsak beiratkoztak hozzájuk. Nem szidják az oktatásirányítást – hiszen mégiscsak van épületük, némi felszerelésük és persze legitimitásuk. Úgy döntött a csapat, hogy nekilátnak és az adott helyzetben, az adott körülmények között megpróbálják kihozni a legjobbat abból, ami van. Az iskolavezető és a szélsőséges helyzetekben fuldokló pedagógusok maguk igyekeznek működő jó gyakorlatokat felkutatni, intézményi kapcsolatokat építenek, továbbképzést szerveznek maguknak, kísérleti programot indítanak, újrarendelik a szervezeti működést, stb.

A kérdés – pillanatnyilag – az, hogy mi történhet ezzel a kezdeményezéssel. Ha az oktatásirányítás szembehelyezkedik a törekvésükkel, hamarosan elhal a dolog. A lelkes pedagógusok, beleunva a szélmalomharcba, könnyebb, jobb megélhetés után néznek. A maradék maradék pedig reménytelenségbe süpped, tovább rontva ezzel a helyzeten.

Ha izgatáságuk jutalma némi összekacsintó elnézés, akkor meglehet, hogy magányos, titokban világitó kis mécsessé válik az iskolájuk, ahol óriási erőbefektetéssel, a nyomasztó körülmények ellenére létrehozna valami hasznosat, valami élhetőt. Bírják, amíg bírják – egymásban tartva a lelket.

Ha pedig – és ez a legjobb, ami történhet velük – elismerést, figyelmet, sőt, támogatást nyernek az oktatásirányítástól, akkor megszülethet a remény: lehet, hogy érdemes a helyi viszonyok között, az adott lehetőségekből kiindulva kezdeni valamit. Az ilyen kezdeményezés valószínűleg maradandó változást hoz, hiszen a változás igénye az érintettekből, belülről fakad.

A *Kockás könyv*nek a szakképzésről szóló fejezete megfogalmazza: a közoktatás szereplői közül a szakképzés áll a legközelebb a való világhoz, ezért a szükséges és halaszthatatlan változásnak innen kell kiindulni. És ha itt, a szakképzésben sikerül változtatni, akkor az óhatatlanul kihat majd az egész közoktatásra. Friss levegő járja át az avított épületet, s a változások szele talán pár ódon fóliánst is kisöpör.

Egyúttal óva int attól, hogy a meglévő struktúra helyébe egyszerűen egy másik, korszerűbbnek vélt rendszert állítsunk.

¹² A vidéki nagyváros intézményének munkatársai a megújuláshoz való tapasztalatszerzés igényével keresték fel a Zöld Kakas Líceumot.

Hiszen mire körülnézünk, addigra már az is merev, a fejlődést akadályozó korláttá rögzül. Az igazi feladat a struktúra dinamizálása és a mindig változásra kész és változásban lévő rendszer mozgásának a fenntartása. Ez pedig nem lehetséges központi utasítások, írásztal mellett kidolgozott tervek végrehajtására vonatkozó rendeletek által.

HOGYAN KÉPZELHETŐ EL MINDEZ?

A *Kockás könyv* meggyőzően érvel amellett, hogy a korábbi szakképzési rendszerek logikáját lassan feloldva, koncepciózusan, a szakképzés-irányítás fókuszát a gazdasági szereplők és a velük érdemi kapcsolatokat ápoló szakképzési intézmények megújulásra vonatkozó kezdeményezéseire érdemes fokozatosan, egyre inkább áthelyezni. Ez nem jelenteneazonnali és radikális változást. De határozottan érzékelhető, egyre kiterjedtebb területeken érvényesülő, a rendszer dinamizálását szolgáló preferenciák érvényesülését igenis jelentené.

A fentebb említett, ismeretlen közeljövőre oly módon lehet készülni, hogy a szakképzésért felelős kormányzat dinamikus változásokra képes oktatásirányítást vezet be és működtet. A változási képesség fokozatos növelése és az ehhez kapcsolódó rugalmas működés releváns válasz a dinamikus változó társadalmi-gazdasági környezet jelentette kihívásokra.

A szakképzési rendszer dinamizálásának alapja a helyi kezdeményezések fokozott támogatása. Minden helyi kezdeményezés támogatásra érdemes, amitől érdemben várható, hogy a diákok képességei, készségei és tudása fejlődése

révén hosszabb távon is kellő alapot biztosít a változó világban való helytállásra.

A szakképzési rendszer dinamizálásával természetes módon jár együtt egyfajta, az intézmények között kialakuló verseny. Ez a verseny valószínűsíthetően hasonló jellegű lesz, mint ami a piaci szereplők között érvényesül.

A dinamikus szakképzési rendszer menedzsmentje jellemző módon lehetőségeteremtő és támogató, valamint az intézmények közötti „versenyt” szabályozó szerepet kell, hogy betöltsön.

A szakképzési rendszer dinamizálásához jó alapot képes nyújtani számos, ma is alkalmazott elem. Ilyen – többek között – a duális képzési modell, amennyiben az szabadon választható más lehetőségek mellett. A szakképzési támogatási rendszer mint forrásallokáció támogatja a dinamizálási

dinamizálásának alapja
a helyi kezdeményezések
fokozott támogatása

folyamatot.

Nagy valószínűséggel a szakképzési rendszer ilyen módon történő dinamizálása kedvező módon „hatna vissza” az alapképzés intézményeire is.

A *Kockás könyv* talán legnagyobb eredménye az, hogy szerzői a benne megfogalmazottakat minél szélesebb körű társadalmi egyeztetések kiindulópontjául szánják. Deklarált céljuk a párbeszéd kezdeményezése közös ügyünkről, a közoktatásról. A párbeszéd feltétele pedig az, hogy a résztvevők egyenrangú felekként szólhassanak egymáshoz. Ha ez meg tud valósulni, akkor a fenti példában említett szakképző iskola pedagógusainak is hallható lesz a hangja. Az ő törekvésüknek is helye lehet egy olyan rendszerben, ahol a minőséget nem a központi oktatásirányítás által köbevésített egységesség, hanem a változó feltételekhez rugalmasan alkalmazkodó sokszínűség garantálja.

GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES

Olvassunk-e tündérmesét lányainknak?

Női szerepek néhány magyar népmesében

A tündérmesék több száz éve borzasztóan káros hatással vannak a lányokra és a nőkre, mert ezekben vagy túlidealizálják, vagy démonizálják őket. Abban a korban, amikor íródtak, az akkori társadalmi viszonyokat tükrözték vissza és erősítették meg. A nők nem lehettek aktívak, az volt a dolguk, hogy gyönyörűen és csöndesen meghúzódjanak a háttérben, takarítsák a házat, és várjanak a férfit, aki majd megmenti őket, és aki mellett boldogan élhetnek, míg meg nem halnak. Ma már nem ebben a korban élünk, és ezeknek a régi meséknek az üzenete mára elavulttá, sőt veszélyessé vált. Olyan lányokról kellene hallaniuk a gyerekeknek, akik aktívak, okosak, bátrak, és a saját útjukat járják. (Holly Smale)¹

BEVEZETÉS HELYETT

Véletlenül került a kezembe az angol írósnővel készült interjú, és ez a néhány mondat sehogy nem akart kimenni a fejemből. Rengeteg tündérmesét olvastam a lányomnak, sokkal többet, mint kortárs meséket. Mindig választhatott, és általában ezeket választotta.

Sok szülő az első gyerekének már nem olvas esti mesét,² mondván, olvasson ma-

gának, így szeretné elérni, hogy gyakorolja az olvasást. Nálunk még ötödikben is volt esti mese...

Lehet, hogy ártottam a gyerekemnek, és ő is passzív, királyfira vágyó, csöndesen háttérben maradó nő lesz? Nem szeretném. Elolvastam az írósnő regényét,³ de a lányomat ilyennek sem szeretném látni. Milyen mintát szeretnék átadni egyáltalán?

Később rájöttem, hogy nemcsak én vívódom a témával kapcsolatban: „Tényleg ferdén fogom nevelni a fiam, ha panel

¹ Nagy Boldizsár: „A tündérmesék tönkreteszik a nőket” – interjú Holly Smale íróval. Letöltés: <http://m.magvarnaranacs.hu/konyv/a-tundermesek-tonkreteszik-a-noker-95668> (2017. 01. 23.)

² „A 3 évnél fiatalabb gyerekeknek a szülők mindössze 46%-a mesél mindennap, a 4 és 8 év közötti gyerekek családjában pedig még rosszabbak az arányok: az ő szüleik csak 31%-ban mondanak naponta egyszer mesét. (A kutatásban a napi mesemondás tágabb értelemben szerepel: a felolvasástól a családi vagy a kitalált történetek elmondásáig minden idetartozik.) Az adatoknál ugyanakkor figyelembe kell venni azt is, hogy a számok valószínűleg ennél alacsonyabbak: a véleménykutatók tapasztalata az, hogy a kulturális felméréseken a válaszadók 'kicsit csalnak'”. Ipsos Média-, Reklám-, Piac- és Véleménykutató Zrt. felmérése, 2011. Letöltés: <http://gyerekszemle.reblog.hu/szomor-u-csak-minden-masodik-magyar-gyereknek-meselnek> (2015. 12. 03.)

³ Holly Smale (2014): *A lány, akit soha senki nem vett észre*. Manó könyvek, Budapest

55 négyzetméteren a királylányról meg a szegény parasztfiúról fogok mesélni neki? Együgyű lesz, ha beadom neki, hogy a malacok házat építettek?” – kérdezi egy anya egy internetes fórumon.⁴

Izgalmas feladatnak ígérkezett utána járni az ebből következő kérdéseknek (amik számomra eddig nem voltak kérdések). Fogtam hát kedvenc mesekönyvünket⁵ és két, témába vágó alapművet: *Bettelheimet*,⁶ no meg *Boldizsár Ildikót*.⁷

MESÉLJÜNK-E EGYÁLTALÁN?

Az idézett kutatás is mutatja, hogy sok szülő nem tartja fontosnak a mesét. A számtalan elfoglaltság, különóra, házi feladatok tömkelege már az estékbe is betolakszik, nemhogy mese, de közös vacsora is egyre kevesebb családban van. Nehéz a szülőnek a mese mellett dönteni, ha a napi események megbeszélésére is alig van idő, szabad játékra még kevésbé, közvetlen hasznát pedig nem látja egyértelműen. Miközben a készen kapott mediatisált tartalmak egyszerűen alkalmatlanok arra, hogy a gyerekek félelmeit feldolgozni segítsék, képzeletüket és intellektusukat koruknak megfelelően fejlessék, a szocializációhoz megfelelő, beépíthető, élmethető mintákat nyújtsanak.

Ezért észben kellene tartani *Bettelheim* (1988) válaszait a kérdésre:

nemhogy mese, de közös vacsora is egyre kevesebb családban van

[A mese] nagyon komolyan veszi [...] az egzisztenciális félelmeket és dilemmákat, és néven nevezi őket, nyíltan kimondja, hogy az ember igényli a szeretetet, és fél attól, hogy semmibe veszik, szereti az életet, és fél a haláltól. Azonkívül megoldásokat is javasol, olyan szinten, amit a gyermek is megért. [...]

A mai gyermekek már nem a nagycsalád vagy a jól integrált közösség biztonságos közegében nőnek fel. Ezért ma még fontosabb [...], hogy a modern kor gyermeke megismerjen olyan hősöket, akik egyedül vágynak neki a világnak [...] rajta keresztül jut el a gyermekhez az emberiség közös kultúrkincse. (19-21.)

MESÉLJÜNK-E NÉPMESÉT?

Egyes vélemények szerint a népmese idejétmúlt, a mai gyerekeknek nemcsak a nyelvi/fogalmi rétegeken kellene áttörniük, hogy élvezzék ezeket a meséket, netán hasznukra válják bármilyen módon a népmese.

„Az a baj a klasszikus mesékkel, hogy nagyon sok már nagyon el van rugaszkodva a mai világtól. A jobbágy, a paraszt legkisebb fia, a király

szép lánya, az élelmes parasztleány, a fonó kislány nem sok mindent mond a gyerekeknek, amit a saját életükhöz tudnak kapcsolni.”

„Szerinted régen tényleg volt tökhintó? Tényleg törpék dolgoztak a bányában?

⁴ A klasszikus mesék túl rémisztőek a mai gyerekeknek? Bezzeganya blog. Letöltés: <http://bezzeganya.reblog.hu/a-klasszikus-mesek-tul-remisztok-a-mai-gyerekeknek/oldal/2#commentList> (2015. 12. 03.)

⁵ Magyar mese- és mondavilág. Mesélte Benedek Elek. 1988, Móra, Budapest. (A továbbiakban: MMM)

⁶ Bruno Bettelheim (1988): *A mese bióvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat, Budapest

⁷ Boldizsár Ildikó (2010): *Meseterápia*. Magvető, Budapest

Sárkányok mászkáltak a várakban?
Valamint csóró parasztokból lettek a királyok, ha ezeket a gonosz sárkányokat legyőzték?”

„Miért, ma a dolgozó ember mi, ha nem szolgáló??? A bánya a munkahely, a lovaskocsi az autó, a vár a házad, a kis-millió paraszt közé mi is beletartozunk, mert a milliomosok ma a kőgazdag királyék a meséből anno...” (Részletek a *Bezzeganya* blog vitájából)⁸

A lányok szerepét tekintve *Boldizsár Ildikó Meseterápiájában* egészen különleges világgéppel találkozunk: számára – mint ahogy szerinte a gyerekeknek is – nem kérdéses, hanem természetes, az „ősi” világrendnek megfelelő a nők szerepe, helye a világban, amely szerep egyáltalán nem passzív és visszahúzódó, sőt inkább teremtő és kiteljesítő. „A kislányok rajzain a királylánysághoz hozzátartoznak a minden-ség és a teremtés szimbólumai.”⁹ „Érdekes módon a novellamesék leggyakoribb szereplői az okos lányok és asszonyok [...] akik a csak rájuk jellemző női bölcsességgel oldják meg a hősre zúduló nehéz feladatokat” – írja Boldizsár Ildikó.¹⁰

A mindenki által ismert *Az okos leány*¹¹ mellett sorra vettem a mi kedvenc meséin-

ket is, megvizsgálva, valóban passzívak és visszahúzódóak-e bennük a női főszereplők?

A táltos királykisasszony

Főszereplő a megfejthetetlen találós kérdéseket föladó királykisasszony, aki a neki tetsző kérőnek kitalálható kérdést tesz föl.¹²

Szép Miklós

Tündér Ilona kezdeményezőként lép föl, magához rendeli a világhíres Szép Miklóst, majd istállót takarítat vele.¹³

Az örök ifjúság vize

A királyfi menyasszonya állja ki a próbákat, és menti meg az összes szereplő életét.¹⁴

Szélike királykisasszony

Minden férfit legyőz a futásban.¹⁵

A táltos asszony

Megmenti a falut a tatá-

roktól.¹⁶

Az ezüstitő

A királykisasszony a neki tetsző kérőnek „trójai faló” készítését javasolja, melyet szobájába vitet, hogy a királyfi kileshesse a testén lévő jegyeket.¹⁷

a kislányok rajzain
a királylánysághoz
hozzátartoznak a
mindenség és a teremtés
szimbólumai

⁸ A klasszikus mesék túl rémisztőek a mai gyerekeknek? Bezzeganya blog. Letöltés: <http://bezzeganya.reblog.hu/a-klasszikus-mesek-tul-remisztoek-a-mai-gyerekeknek/oldal/2#commentList> (2015. 12. 03.)

⁹ Boldizsár, i. m. 51. o.

¹⁰ Boldizsár, i. m. 34. o.

¹¹ MMM. II. 423. o.

¹² MMM II. 79. o.

¹³ MMM II. 133. o.

¹⁴ MMM II. 159. o.

¹⁵ MMM. II. 250. o.

¹⁶ MMM II. 383. o.

¹⁷ MMM. II. 384. o.

A gulyás leánya

Igazságot tesz, királyi férje döntését felülbírálván, majd amikor az emiatt elkergeti, annyit kér, hogy a neki legkedvesebb dolgot magával vihesse. Altatót csempész a borba, s magával viszi a férjét...¹⁸

A NÉPMESÉI HETES SZÁMNÁL MEG IS ÁLLTAM...

„Mivel sok ezer tündérmese van, nyugodtan állíthatjuk, hogy valószínűleg éppolyan

gyakori bennük, hogy a női szereplő bátorsága és határozottsága menti meg a férfit, mint fordítva”¹⁹ – írja Bettelheim.

Bettelheim könyve 25 éve hozzáférhető magyarul, Boldizsár Ildikóé öt éve jelent meg. A *Bezzeganya* többezres olvasótábora főleg értelmiségi nőkből áll. A vitában egyetlen érv, egyetlen idézet sem található a két szerzőtől.

Én mesélek továbbra is. És igen, szeretném, ha a lányom ilyen lenne.

IRODALOM

Ágoston Andrea (2010): *A mesék szerepe a nyelvi szocializációban és az olvasóvá nevelésben*. Szakdolgozat, Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Társadalompolitika Intézet

http://szd.lib.uni-corvinus.hu/3393/1/A_MES_K_SZEREPE_A_NYELVI_SZ.PDF

Bettelheim, Bruno (1988): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat, Budapest

Boldizsár Ildikó (2010): *Meseterápia*. Magvető, Budapest

zu Guttenberg, Stephanie (2014): *Mesepatika, avagy 25 lélekgyógyító Grimm-mese*. Officina 96, Budapest

Kádár Annamária (2013): *Mesepszichológia*. Kulcslyuk, Budapest

Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes (2006): *Gyermeklélektan*. Medicina, Budapest

¹⁸ MMM II. 388. o.

¹⁹ Bettelheim, i. m. 321.



Az Új Pedagógiai Szemle korábban is foglalkozott a jelenismereti tárgyak oktatásának egyik alapvető módszerével, a történetekre épülő esettanulmányokkal. Több alkalommal is megjelentek a lapunkban társadalmi jelenségek komplex feldolgozását bemutató esettanulmányok (case study).¹ Szintén a történeteket használják a társadalmi jelenségek, viszonyok tudatosítására, a kreatív történetmesélésre (storytelling) épülő pedagógiai módszerek, amelyek a diákok által hagyományos módon létrehozott történetekkel, újabb formájukban pedig nagyjából már audiovizuális produktumokkal dolgoznak.² Jelen írás ezekhez az előzményekhez kapcsolódva kínál értelmezési keretet a történetmesélés módszerének megértéséhez, felvillantva a történetek, esettanulmányok különféle típusait.

PEDAGÓGIAI JELENETEK

JAKAB GYÖRGY

Történetmesélés etika- és társadalomismeret-órákon

A mesék, tantörténetek, példabeszédek, esettanulmányok újabb dicsérete

BEVEZETÉS³

„Az ifjú Sándor leigázta Indiát. Ő maga tette?

Cézár győzött a gallokon, nem volt-e legalább szakács vele?

[...] Laponként egy-egy győzelem. Ki főzte a győzelmi lakomát?

Tízévenként egy-egy nagy ember.

Ki állta a költségeket?

Ahány adat, annyi kérdés.”

(Bertolt Brecht: Egy olvasó munkás kérdései)⁴

Szerencsére a fiatalabb korosztályok (óvodások, alsó tagozatosok) és pedagógusaik számára még természetes a mesékre, történetekre épülő induktív pedagógiai módszerek alkalmazása. Az idősebbek (felső tagozatosok, középiskolások) közvetlen szocializációs tananyagában azonban többnyire még mindig az „átplántáló”, deduktív módszerek az uralkodók. A túlsúlyolt tananyag miatt nincs elég idő arra, hogy a mindenkor társadalmi, és a tőlük elválaszthatatlan erkölcsi viszonyokat

¹ Jakab György (1998): A társadalomismeret és a médiaismeret integrációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 38. 6. sz.; Jakab György (2002): Az esettanulmányok dicsérete. *Új Pedagógiai Szemle*, 42. 8–9. sz.

² Lanszki Anita (2016): Digitális történetmesélés és tanulói tartalom(re)konstrukció. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. 3–4. sz.

³ Köszönettel tartozom Kollár Ágnes és Dobszay Ambrus szíves és értékes segítségéért, amellyel hozzájárultak az írás megszületéséhez.

⁴ Az idézetet Dárdai Ágnes használta *A történelmi tanulás sajátosságai* című előadásában. Letöltés: <http://digitalia.lib.pte.hu/books/f-dardai-agnes-tortenelmi-megismeres-tortenelmi-gondolkodas-1-2-pecs-2006/html/dardai01.htm> (2017. 04. 05.)

a maguk komplexitásában, élményszerűen mutassuk be. Életszerű helyzetek helyett az iskolában többnyire leegyszerűsített fogalmi sémákat, „zanzákat”, „végeredményeket” tanítunk (és kérdezzünk vissza), ami szinte lehetetlenné teszi az érzelmi azonosulást. Ezek a tananyagok a valóságos társadalmi praxist többnyire csak illusztrációként hozzák be az iskolába, így azonban a diákok nem tudnak mit kezdeni az úgynevezett „kettős kötéssel” (double-bind),

vagyis azzal, hogy a társadalom működéséről és erkölcsi viszonyairól alkotott képzeink és elveink sok esetben éles ellentétben állnak a tényleges társadalmi tapasztalattal. Ráadásul ezeket a fogalmi sémákat is egymással alig érintkező tantárgyakra „daraboljuk”. Holott jól tudjuk, hogy a múlt eseményei nem önmagukban, öncélúan érdekesek, hanem csak mint a jelenkor társadalmi (és emberi) viszonyainak előzményei; sőt, azt is jól tudjuk, hogy nincsenek önmagukban társadalmi problémák erkölcsi, etikai dilemmák nélkül, és nincsenek feldolgozandó etikai kérdések tényleges társadalmi háttér nélkül.

nincsenek önmagukban
társadalmi problémák
erkölcsi, etikai dilemmák
nélkül

Pedig a széles körben elfogadott kognitív pedagógiai irányzatok,⁵ a „többszörös intelligencia” elméletéből⁶ is következő differenciálási igény,⁷ a fiatalok erkölcsi szocializációjának értelmező leírása⁸ mind-mind azt sugallná, hogy a diákok hétköznapi életével közvetlenebbül összekapcsolódó, érettségüknek, gondolkodásmódjuknak jobban megfelelő induktív módszereket alkalmazzunk az iskolákban.⁹ Ráadásul

Robert Fisher műveiben¹⁰ megtalálhatjuk a történetekkel való tanítás ősi módszerének roppant korszerű, részletes és hatékony leírását is, amelyet a szerző a közvetlen iskolai gyakorlat számára dolgo-

zott ki.

Úgy gondoljuk,¹¹ a diákok sikeres szocializációjához elengedhetetlenül szükséges, hogy az iskolában a társadalomról ne csak elvont fogalmakat és sémákat tanuljanak. Úgy gondoljuk, hogy a bonyolult társadalmi döntéshelyzetek, összetett emberi karakterek bemutatása és értelmezése, illetve a közös problémamegoldás révén lehet igazán élményszerűvé és személyessé tenni a tananyagot; ahogy

⁵ Nahalka István: A konstruktivista pedagógiai elmélet. In: Falus Iván (2002, szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

⁶ Howard Gardner elméletéről bővebben Kristen Nicholson-Nelson (2007): *A többszörös intelligencia*. Scholastic Inc. – Szabad Iskoláért Alapítvány, Budapest.

⁷ Gyarmathy Éva (1998): Tehetség és a tanulási zavarokkal küzdő kiemelkedő képességű gyerekek. *Magyar Pedagógia*, **98**. 2. sz.

⁸ Szekszárdi Júlia (2000): Piaget és Kohlberg nyomában I. rész. *Új Pedagógiai Szemle*, **40**. 4. sz.

⁹ Knausz Imre (2003): A mélység elvű tanításról. *Új Pedagógiai Szemle*, **43**. 4. sz.; Fenyődi Andrea: Módszertani ajánlás. Letöltés: <http://www.erkolcstant-tanitok.hu/2013/09/18/modszertani-ajanlas/> (2017. 04. 05.)

¹⁰ Robert Fisher (1998): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Robert Fisher (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Robert Fisher (2001): *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni történetekkel*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Robert Fisher (2002): *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni erkölcsről és erényről*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

¹¹ Az elmúlt évtizedekben sokan dolgoztunk olyan társadalomismereti és etikai tananyagok fejlesztési programjaiban, amelyek történetekre, esettanulmányokra és kreatív történetmesélésre épültek. Részesem lehettem Arató László *Probléma-centrikus társadalomismeret* programjának; a Kamarás István és munkatársai által kidolgozott *Embertan* projektnek; az Alternatív Közgazdasági Gimnázium számára kidolgozott *Együttélés* tantárgy fejlesztő csapatának, amelyben Falus Katalin, Földes Petra, Sallai Éva, Stefány Judit, Szekszárdi Júlia és Vajnai Viktória vettek részt; a Lányi András által készített *Erköls esettanulmányok* (Etika 11.); valamint az *Etika 5–8*. című tankönyvek létrehozásában, amelyben Alexandrov Andrea, Fenyődi Andrea, Dobszay Ambrus és Szecsődy Tamás voltak a társaim.

matematikából sem csak a feladatok vég-eredményeit magoltatják be a diákokkal, az izgalmas kihívás a konkrét példák megértésén és a problémák megoldásán keresztül történő tanulás. Úgy gondoljuk, hogy a társadalomtudományi oktatásban erősíteni kellene a hétköznapi élethelyzetekből kiinduló, azokat általánosító induktív pedagógiai módszereket: ilyen a történetek, döntéshelyzetek bemutatása és közös értelmezése, önálló szövegek, audiovizuális produktumok egyéni és csoportos létrehozása, a kutatások, projektmunkák. Úgy gondoljuk, hogy az előre megformált vagy a diákok által létrehozott történetek lehetővé teszik, hogy töredékes információk helyett tényleges társadalmi viszonyokat, komplex életszerű szituációkat dolgozzunk fel, amelyek valóságos társadalmi mintázatot mutatnak a diákoknak.

A most következő írásban a társadalomismeret és etika tantárgyak oktatásában használható hosszabb és rövidebb történetek alkalmazását szeretnénk bemutatni. Maguk a történetek roppant sokfélék. Megformáltságuktól (részletgazdagságuktól) és didaktikai szándékuktól függően különbözőek lehetnek, ami a csoportosításukhoz használt elnevezésekben is tükröződik: mesék, parabolák, tanmesék, történetek, tantörténetek, példák, példabeszédek, pedagógiai esettanulmányok. Az írás első részében a tanító célzatú történetmesélés néhány tanulságos előzmé-

nyéről lesz szó, a második részben pedig a társadalomismeret- és etikaoktatásban megjelenő történetek főbb típusait mutatjuk be konkrét példák segítségével.

A TÖRTÉNETEK SZEREPE – A MÍTOSZOKTÓL A MÉDIÁIG

Köztudott, hogy az archaikus kultúrák embereit generációkon át öröklődő közérthető történetek – mítoszok, mesék, dramatikus szertartások, rítusok – vették körül.¹² Ezek a történetek egyfelől világmagyaráza-

tokat meséltek el, viselkedési normákat és mintákat közvetítettek és nem utolsósorban identitást biztosítottak az adott közösségekben élő emberek számára. A mitikus történetek megismerése – a napi létfenntartás praktikus ismeretein túl – a legfontosabb tudás volt, hiszen ezek adták a metafizikai és fizikai „otthonosságot” és biztonságot: transzcendens világmagyará-

zatot, válaszokat az élet és a halál kérdéseire, gondolkodási és cselekvési mintákat, szerepeket a hétköznapi életben. A továbbbhangyomáyozott mitikus történetek nyilvánvalóan azért maradtak

időtállóak – a sokféle hétköznapi történetből kiemelkedve –, mert az emberi élet alapkérdéseit, alapvető társadalmi mintázatait, visszatérő konfliktusait, hatékony magatartásmintáit hordozták a közösség szá-

¹² Dumézil, G. (1986): *Mítosz és eposz*. Gondolat, Budapest. Társadalomtudományi könyvtár; Frazer, J. G. (1995): *Az aranyág*. Osiris–Századvég, Budapest; Eliade, M. (2009): *A szent és a profán – A vallási lényegről*. Európa, Budapest. Mérleg sorozat; Roheim Géza (1984): *Primitív kultúrák pszichoanalitikus vizsgálata*. Gondolat, Budapest. Társadalomtudományi könyvtár.

mára.¹³ A mitikus történetek évszázados továbbélését azonban nemcsak az biztosította, hogy „örök emberi léthelyzetekről” szóltak, hanem az is, hogy nem voltak pontosan rögzítve. Mivel szájhagyomány útján vagy dramatikus szertartások, rítusok nyomán hagyományozódtak, lehetőség volt a mindenkori alaptörténetet az aktuális viszonyoknak és szükségleteknek megfelelően alakítani. Ez biztosította a mitikus világrend erkölcsi rendszerének állandóságát és egyben változékonyságát, rugalmasságát.

A szájhagyomány útján öröklődő mítoszok helyét – bár azok szerepe nem tűnt el teljesen – az írásbeliség elterjedésével lényegében átvették a vallási, tudományos, művészeti és oktatási szövegek és szertartások. A történetmesélés társadalmi kommunikációban betöltött szerepe és funkciója azonban nem igazán változott. A vallásos iratokban, tudományos munkákban, művészeti alkotásokban, illetve a tankönyvekben tételeken is leírt tudáselemek ugyanúgy egységes világgépet, társadalmi normákat, gondolkodási és viselkedési mintákat igyekeznek megfogalmazni, mint az előzőek. A rögzített (leírt) formák ellenére a történetekben megfogalmazódó tudáselemek nem statikusak, bizonyos intervallumon belül rugalmasan változnak az idők folyamán. Dinamikájukat két dolog biztosítja. Az egyik az, hogy a társadalmi kommunikációban egyszerre sokféle, sokszor egymásnak ellentmondó általános érvényű történet – világmagyarázat, norma és magatartásminta – van jelen, amelyek fo-

lyamatos diskurzusban, „harcban” állnak a figyelemért, a társadalmi érvényesülésért. A zárt ideológiai rendszerek – ahogy ezt Klaniczay Gábor a középkori kereszténység példáján kimutatta¹⁴ – hosszú távú fennmaradásuk érdekében igyekeznek minden lehetséges nézetet befogadni, képviselni, hogy ezek nyilvános ütköztetése az adott ideológiai rendszeren belül történjen. Közkeletű megfogalmazás szerint: a Bibliából minden és mindennek az ellenkezője is „kiolvasható” – a legradikálisabb forradalmi nézetektől a mindenkori hatalom elfogadásáig – az aktuális társadalmi-politikai szükségleteknek megfelelően. A rugalmasság másik forrása a leírt szövegek aktuális értelmezésének szabadsága, amely szorosan kapcsolódik a nem egyformán ismétlődő vallásos és profán szertartásokhoz, rítusokhoz: templomi prédikáció, ünnepi beszéd, tanári magyarázat.

Napjainkban a bennünket körülvevő történetek nagyobb részét – miközben természetesen a korábbi intézmények sem tűntek el teljesen – már a média szállítja. Császi Lajos írja:

Társadalmi szerepét tekintve ugyanis a populáris média nem egyszerűen történetek, legendák, mesék, példabeszédek kifogyhatatlan tárháza, hanem rítus, más szóval alapfunkciókra leegyszerűsített dráma, cselekvés, nem mesélés, hanem kommunikáció, nem elbeszélés, hanem morális dráma, nem az események utólagos elmondása, hanem azok aktív rekonstrukciója. ...az emberek nem egyszerűen a média meséit hallgatják, hanem ezen keresztül aktívan részt vesznek annak a

¹³ A leggyakrabban ismételt mitikus történeteket, szerepeket és szituációkat nevezi Carl Gustav Jung „archetipikus” történeteknek, szerepeknek és szituációknak, amelyek az adott közösség emlékezetében, „kollektív tudattalanjában” öröklődtek tovább. Carl Gustav Jung (2011): *Az archetipusok és a kollektív tudattalan*. Scolar, Budapest.

¹⁴ Klaniczay Gábor (1990): *Kereszténység és ideológia a középkorban. Mozgáislehetőségek egy zárt ideológiai rendszerben*. In: *A civilizáció peremén*. Magvető, Budapest.

*világnak a szimbolikus újrateremtésében és morális megítélésében, amelyben élnek.*¹⁵

A bibliai történetek és példabeszédek¹⁶

A tanító jellegű történetmesélés klasszikus példája a bibliai történet, illetve példabeszéd, amely mindig nagyon konkrét eseményt, látszólag „hétköznapi sztorit” mesél el. A képszerűen megírt történetekben mind a szituáció, mind a benne lévő emberek roppant valóságosak, elképzelhetőek, közérthetőek. Fennmaradásuk titka abban van, hogy nemcsak önmagukban, önmagukért fogalmazódtak meg – akár egy feledhető folyosói pletyka –, hanem hordozóivá váltak egy általánosabb, sokak számára fontos gondolkodásmódnak és viselkedési sémának, miután – akár rejtett üzenetként – a közösség számára meghatározó társadalmi norma vagy erkölcsi szabály olvasható ki belőlük.

A bibliai történet és példabeszéd tehát induktív módon tanít. Hétköznapi nyelven fogalmaz meg cselekvéseket és eseményeket, amelyek társadalmi mintaként segítenek eligazodni a világban. Az ószövetségi mitikus történetek a mai ember számára meglehetősen zártak, viszonylag kis értelmezési sávot, lehetőséget kínálnak. Eredeti funkciójuk szerint a zsidó nép történelmi tudatát alapozták meg, valamint a korabeli „túlélési szabályokat” írták le: „mit kell tenni”, illetve „mit nem szabad tenni” a közösség fennmaradása érdekében. Az idők folyamán azonban ezeknek a társadalmi szabályoknak a nagy része egyetemessé

vált, az azokat illusztráló történetek (Ábrahám, Izsák, Jákob, József, Mózes, Dávid, Salamon történetei) pedig kultúránk archetipikus alap-narratívái lettek, amelyeket a későbbi értelmezések és művészi feldolgozások bontottak és bontanak ki folyamatosan. Az újszövetségi történetek jóval nyitottabbak és személyesebbek, ami elsősorban annak köszönhető, hogy Jézus személye köré épülnek és többféle, *jól meghatározható nézőpontból íródtak*. Ezen

túlmenően azonban a nyitottság, az értelmezés szabadsága abból is adódik, hogy az Evangéliumok jelentősen kitérítik kultúránk erkölcsi dimenzióit, gondolkodási és

viselkedési normáit. Jézus erkölcsi tanítása nem abban az értelemben új és forradalmi, hogy a régi (ószövetségi) törvények ellen fellázad, és helyükbe új (egészen más) törvényeket állít. Ő az ószövetségi törvényeket továbbra is érvényesnek tartja, de a döntések felelősségét már az egyénekre, az emberek lelkiismeretére bízta. Jól mutatja mindezt a házasságtörő asszony közismert története:

Jézus pedig kiment az Olajfák hegyére. De korán reggel ismét megjelent a templomban, és az egész nép hozzászereglett; ő pedig leült, és tanította őket. Ekkor odavezettek az írástudók és a farizeusok egy asszonyt, akit házasságtörésen értek, középre állították, és így szóltak Jézushoz: „Mester, ezt az asszonyt házasságtörés közben tetten érték. Mózes azt parancsolta nekünk a törvényben, hogy kövessük meg az ilyeneket. Hát te mit mondasz?” Ezt azért mondták, hogy próbára

¹⁵ Császi Lajos (2002): A média rítusai. Osiris–MTA-ELTE Kommunikációelméleti kutatócsoport, Budapest.

¹⁶ Ilyen jellegű tanító célzatú történetek természetesen más vallásokban is megtalálhatóak, de a mi kultúránkban mindez jellemzően a Bibliához kapcsolható.

tegyék, és legyen mivel vádolniuk őt. Jézus pedig lehajolt, és újjával írt a földre. Amikor továbbra is faggatták, felegyenesedett, és ezt mondta nekik: „*Aki büntelen közületek, az vessen rá először követ.*” És lehajolva tovább írt a földre. Azok pedig ezt hallva, egymás után kimentek, kezdve a véneken, és egyedül ő meg az asszony maradt ott a középén. Mikor pedig Jézus felegyenesedett, és senkit sem látott az asszonyon kívül, így szólt hozzá: „*Hol vannak a vádlóid? Senki sem ítélte el téged?*” Ő így felelt: „*Senki, Uram.*” Jézus pedig ezt mondta neki: „*Én sem ítéllek el téged, menj el, és mostantól fogva többé ne vétkezz!*” (Jn 8:1-11)

Akik Jézus elé vezették a házasságtörő asszonyt, jól ismerték a törvényt, amely a nő házasságtörését halállal büntette. Amikor megkérdezték Jézustól, hogy az asszonyt megkövezzék-e bűnéért vagy pedig elengedjék, arra voltak kíváncsiak, hogy Jézus elfogadja-e a törvényt vagy pedig lázadó, aki az Írás parancsolatával szembehelyezi a saját tanítását, amely a felebaráti szeretet nevében irgalmat és megbocsátást hirdet. Jézus nem tagadta meg a tanítását, de a törvény érvényességét se vonta kétségbe. Ezzel zavarba ejtette azokat, akik őt akarták próbára tenni. Jézus tanítása – „*Aki büntelen közületek, az vessen rá először követ.*” – ráébresztette őket arra, hogy nem elég a törvény elvont igazságát képviselni, a saját lelkiismeretünkkel is szembe kell nézni, amikor másokról ítélik.

a saját lelkiismeretünkkel is szembe kell nézni, amikor másokról ítélik.

Ugyanúgy tekintsünk a mások javára, mint a magunkéra. Ne tegyünk velük olyasmit, amit magunknak nem kívánunk. Jézus példája – a keresztény erkölcsi felfogás – szerint tehát a helyes cselekedet mértéke az erkölcsi törvény és a felebaráti szeretet összekapcsolása. Ezzel a társadalom erkölcsi rendszere jelentős mértékben kibővül, dinamizálódik. Az érvényes erkölcsi törvények előírásai és az egyéni lelkiismeret közötti feszültség – összhang vagy inkongruencia – minden későbbi erkölcsi tanítás kiindulópontja lett. Jézus szavaival: „*Én sem ítéllek el téged, menj el, és mostantól fogva többé ne vétkezz!*”

Ez a történet azonban még egy nagyon fontos erkölcsi vonatkozást hordoz, amely már átvezet bennünket egy újabb történetmesélési formához: a történeten belül megjelenő újabb történethez, amely didaktikus módon igyekszik értelmezni, más megvilágításba helyezni a szituációt, és

ezzel újabb dimenziót nyit meg az erkölcsi gondolkodás számára. Ezt a formát nevezhetjük hagyományos módon bibliai példabeszédnek,¹⁷ amely sok esetben a Jézus magatar-

tásával illusztrált, sokszor azon túlmutató, közvetlen (direkt) tanítást hordozza. Szemléletesen mutatja mindezt a *Jézus lábának megkenése* című történet.

Egy farizeus meghívta, hogy egyék nála. Betért hát a farizeus házába, és asztalhoz telepedett. Élt a városban egy bűnös nő. Amikor megtudta, hogy a farizeus házában van vendégségben, alabástrom

¹⁷ A *Magyar katolikus lexikon* a következőképpen írja a le a példabeszéd fogalmát: „A példabeszéd (parabola) kibontott hasonlat, ezért egyes szavai a mindennapos használat értelmével bírnak, a példázat egésze azonban szimbolikus értelmű. Ha az egyes szavaknak és kifejezéseknek is szimbolikus jelentése van, akkor a példabeszéd v. példázat allegória. Mivel azonban az allegóriában a jelképes értelem nem távolodhat el nagyon a valóságtól, az allegória és a parabola közti határok elmosódnak.” Letöltés: <http://lexikon.katolikus.hu/S/Szent%C3%ADr%C3%A1s%20%C3%A9rtelme.html> (2017. 04. 07.)

edényben illatos olajat hozott. Megállt hátul a lábánál, és sírva fakadt. Könnyeit Jézus lábára hullatta, majd hajával megtörölte, elárasztotta csókjaival, és megkenté illatos olajjal. Mikor ezt a farizeus házigazda látta, így szólt magában: *„Ha próféta volna, tudná, hogy ki és miféle az, aki érinti: hogy bűnös nő.”* Jézus akkor hozzá fordult: *„Simon, mondanék neked valamit.”* Az kérte: *„Mester! Hát mondd el!”* *„Egy hitelezőnek két adósa volt. Az egyik ötszáz dénárral tartozott neki, a másik ötvennel. Nem volt miből fizetniük, hát elengedte mind a kettőnek. Melyikük szereti most jobban?”* *„Úgy gondolom, az, akinek többet elengedett”* – felelte Simon. *„Helyesen feleltél”* – mondta neki. Majd az asszony felé fordulva így szólt Simonhoz: *„Látod ezt az asszonyt? Betértem házádba, s nem adtál vizet a lábamra. Ez a könnyeivel áztatta lábamat, és a hajával törölte meg. Csókot sem adtál nekem, ez meg egyfolytában csókolgatja a lábam, amióta csak bejött. Aztán a fejemet sem kent meg olajjal. Ez meg a lábamat keni illatos olajával. Azt mondom hát neked, sok bűne bocsánatot nyer, mert nagyon szeretett. Akinek kevés bűnét bocsátják meg, az csak kevésé szeret.”* Aztán így szólt az asszonyhoz: *„Bűneid bocsánatot nyernek.”* A vendégek összesűgtak: *„Ki ez, hogy még a bűnöket is megbocsátja?”* De ő ismét az asszonyhoz fordult: *„A hited megmentett. Menj békével!”* (Lk 7, 36-50)

A történetben és a benne szerepeltetett értelmző parabolában már nemcsak az irgalom és a törvény feszül egymásnak, hanem az ember és a cselekedet (bűnös vagy erényes tett) elkülönítése, differenciálása is megtörténik. Jézus nem a személyt,

mindig a cselekedetet ítéli meg. Ezzel utat nyit a megbocsátás és a szabad akarat felé. Egyszerre elfogadja az embert, miközben megítéli a cselekedeteket. Ugyanakkor fel szólít, „meghív” arra is, hogy tartsuk be az alapvető erkölcsi törvényeket.

Az antik történetek és pedagógiai esettanulmányok

A történetmesélés természetesen az ókori görög és római kultúrának is szerves része volt. A mitológiai történetek írók és filozófusok közreműködésével¹⁸ zárt mítoszrendszerre álltak össze, és lényegében az antik embereszmény napjainkban is érvényes értékrendjének hordozóivá váltak. Az antik történetek között találunk olyat is, amely egyértelmű mintakövetésre buzdít, de olyat is, amelyik erkölcsi dilemmákat hordoz. Nézzünk meg erre két példát, Midász király és Gügész gyűrűjének történetét:

Midász a rózsák honának volt a királya, és egyszer szívességet tett Dionüszosz istennek. Az isten azt mondta Midásznak, hogy kívánjon tőle, amit akar. Az meg anélkül, hogy belegondolt volna az elkerülhetetlen következményekbe, azt kívánta, hogy váljon minden arannyá, amihez csak hozzáér. Dionüszosz persze teljesítette a kérést, bár azonnal látta a kívánság örültségét. Midász azonban nem sejtett semmit egészen addig, amíg a szájához nem emelte az első fémmé vált falatot. Rémülten, éhesen és szomjasan visszahozta az istenhez, és megkérte rá, hogy tegye meg nem történtté a dolgot. Dionüszosz az tanácsolta, mosakodjék meg a Paktolosz-

¹⁸ A legismertebb gyűjtemény Publius Ovidius Naso: *Átváltozások* (Metamorphoses) című munkája (Európa, Budapest, 1982).

folyó forrásánál, az lemossa róla végzetes képességét. Így is tett, s mint mondják, ez az oka annak, hogy a folyó homokjában aranyat lehet találni.

Élt egyszer, réges-régen egy Gűgész nevű juhász, aki Lűdia királyának udvarában dolgozott. Egyszer talált egy gyűrűt, amelyet azonnal felhűzött a kezére. Amikor unalmában véletlenül megforgatta a gyűrűbe foglalt követ, láthatatlanná vált. A többiek úgy viselkedtek, mintha Gűgész nem lenne köztük. Később újra megpróbálta, és ugyanaz történt. Valahányszor befelé fordította a követ, láthatatlanná vált, s mikor kifelé fordította, újra megjelent. Gűgész alig hitt a szerencséjének. Láthatatlanná válva meglehetné mindazokat a dolgokat, amelyekre titokban vágyott, de nem merte megtenni, mert félt, hogy kitudódik. Ezután Gűgész alaposan kihasználta a gyűrű-adta hatalmát. Megtett mindent, amire mindig is vágyott. Elcsábította a királynőt. Megölte a királyt és ő maga lett az új király. Ezt mondogatta magának: *„Ha senki sem tudja, hogy én tettem, akkor senki sem mondhat semmit. Ha senki sem mondhat semmit, akkor nekem abból nem lesz bajom. Ki cselekedett volna másként?”*

A mitikus történetek mellett mind az ókori görög, mind pedig a római kultúrában fontosak voltak az erényes társadalmi mintákat megjelenítő tantörténetek, „hőstörténetek”,¹⁹ amelyek később kifejezetten pedagógiai célokat szolgáló tanmesékké formálódtak az antik iskolákban. A korabeli erkölcsi, retorikai és jogi vizsgák

témája például rendszerint – valamilyen kigondolt – peres üggyhez vagy egy mondai személy döntéshelyzetéhez kapcsolódott. Általában egy-egy tanuló vitázott egymással: egyiknek a védő, másikkak a vádló szerepét kellett vállalnia. Ilyenkor igyekeztek a retorika minél teljesebb kelléktárát felvonultatni, és hangszínükkel, szóhasználatukkal, néha a szokottnál erősebb érzelmi színezettel is minél jobban hatni a hallgatóságra, főleg a versenybírákra. Ízelítőül álljon itt két vizsgatéma Juvenalis satírája²⁰ nyomán:

A tárgyalási alap egy görög törvény, amely kézlemetszéssel bünteti a szentségtörést. A tantörténet a következő: egy Élisz nevű város kikéri Athéntól Pheidiasz szobrászt, mert gyönyörű szobrot akarnak emelni az Olümposzi Zeusznak. Athén enged a kérésnek, de természetesen kiköti: a munka végzetével a szobrász visszatér a városba, különben Élisz száz talentumot fizet. De lám, a munka végeztével megvádolják Pheidiaszt, hogy eltulajdonította a szoborkészítéshez gondjaira bízott arany egy részét, ami szentségtörés, tehát lemetszik a két kezét, majd így csonkán küldik vissza hazájába. Athén azonban szobrászt adott kölcsön, olyan ember viszont, akinek nincs keze, nem tekinthető szobrásznak, ezért a város követeli a száz talentumot; Élisz pedig nem akar fizetni, mondván: a szerződés a szobrász Pheidiaszról szól ugyan, de Pheidiasz elsősorban és mindenekelőtt ember, az embert pedig viszsza küldték.

¹⁹ Titus Livius történelemkönyve – A római nép története a város alapításától (Európa Könyvkiadó, Budapest, 1982.) – például számos női és férfi hőstörténetet mesél el kifejezetten erkölcsi példaadás céljából.

²⁰ Idézi: Borzsák István (1996. szerk.): *Ókortörténeti Chrestomathia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 316. o.

Két fiútestvér megharagszik egymásra. Az egyik gyermektelen, a másíknak egy fia van. A nagybácsi elveszíti mindenét, a fiú – apja tilalma ellenére – támogatja őt. Ezért apja kitagadja. A nagybácsi viszont fiává fogadja, s ezután váratlanul nagy vagyont örököl. Az édesapa közben tönkremegy. Most a fiú a nagybácsi, gyámapja engedélye nélkül apját segíti. Ezért ekkor a nagybácsi tagadja ki. A fiú mindkét esetben emberséges voltárol tett bizonyosságot, római felfogás szerint mégsem járt el jogszerűen: ugyanis megsértette a rendkívüli tiszteletnek örvendő „atyai hatalmat” (*patria potestast*). Ennek szellemében az apától (gyámapától) mint a családi vagyon egyedüli birtokosától kellett volna kérnie a tilalom feloldását.

Az antik iskolarendszer tantörténeteinek legfőbb pedagógiai sajátossága, hogy minden fölvetődő erkölcsi és jogi problémának csupán egy – a Törvény által előírt vagy a társadalmi normának megfelelő – megoldása lehetett. Ebből következően a tanítás célja nem az volt, hogy a diákokat önálló gondolkodásra és cselekvésre nevelje, hanem az, hogy a diákok ezen a módon tanulják meg (reprodukálják) az együttélési szabályokat. Egy statikus, nem igazán változó világban, ahol az iskola alapvető feladata a fennálló társadalmi viszonyok lényegében változatlan újratermelése, mindez teljes mértékben ért-

hető és elfogadható. Nem véletlen, hogy ez a pedagógiai forma nemcsak a középkorban²¹ maradt érvényben, hanem az újkori iskoladrámákban is felbukkant. Ugyanakkor számunkra, a mai állandóan változó világban már inkább Iuvenalis kritikája a mérvadó: „csak úgy ontják az érveket, a tanítótól tanult elmés finomságokkal igyekeznek megnyerni egy olyan pert, amelyben nincs realitás, semmi pozitívumot és hasznót nem hoz az embernek, legfeljebb nyelvgimnasztika, és csak arra jó, hogy ábrándokba ringassa a hiú gyermekeket és feszülten figyelő szüleiket.”²²

TÖRTÉNETMESELÉS ÉS ESET-TANULMÁNYOK A TÁRSADALOM-ISMERET- ÉS ETIKAÓRÁKON

Az általunk képviselt²³ tananyag legfőbb módszertani sajátossága az induktív megközelítés, ami a személyességet, illetékességet és főleg a motivációt hivatott erősíteni: konkrét esetekből (mesék, a médiából hozott vagy megélt szituációk, filmrészletek) indul ki, s ezekből von le általánosabb következtetéseket, törvényszerűségeket. Mindezt olyan módszernek tekintjük, amellyel egyrészt össze lehet kapcsolni a személyes élményeket és az elvont fogalmi ismereteket, másrészt egyszerre lehet megvalósítani

össze lehet kapcsolni a személyes élményeket és az elvont fogalmi ismereteket

²¹ Az antik pedagógiai történetmesélés középkori továbbélésének jó példáját adja a *Gesta Romanorum*, *A rómaiak viselt dolgai* címmel megjelent középkori novellagyűjtemény, amely tanító célzatú történeteket emelt ki az antik történetekből a keresztény ifjúság számára. Ezek például érvelő fogalmazások kiindulópontjaként szolgáltak a középkori diákok számára.

²² U.o.

²³ Sokat tanultunk az úgynevezett *Gyermekfilozófia* programját kidolgozó Matthew Lipmantól (Lipman, M. [1980]): *Philosophy in the classroom*. Temple University Press, Philadelphia.); Ted Hudlestontól és Don Rowetól (Hudleston, T. és Row, D.: Állampolgárságra és demokráciára nevelés az angol iskolákban. Ajánlások egy új tantárgy bevezetéséhez. In: Falus Katalin, Jakab György, Vajnai Viktória (2005., szerk.): *Hogyan neveljünk demokráciára?* Országos Közzoktatási Intézet, Budapest; és a már említett Robert Fishertől.

az ismeretátadást és a készségfejlesztést. A napi tanítási gyakorlatban azonban nem könnyű megtalálni a két elem egyensúlyát. Az egyik lehetséges veszély az, ha a konkrét eseteket csupán ürügyül – mézesmadzagként – használjuk fel az órán, illetve ha életidegen szituációkat kreálunk egy-egy fogalom, illetve viszonyrendszer minél pontosabb illusztrálása érdekében. A módszer másik veszélye, hogy a konkrét eset megbeszélése öncélúvá, parttalanná válhat. Az még a kisebbik probléma, ha a feldolgozás megmarad a konkrétumok szintjén, hiszen az ilyen jellegű beszélgetésekből is sokat lehet tanulni. Ebből a szempontból a komolyabb baj akkor következik be, ha az eset feldolgozása túlságosan személyessé válik – lelkizés vagy egyfajta pszichológizálás kerekedik belőle.

Mivel nemcsak ismereteket szeretnénk átadni a tanulóknak, hanem viselkedési

mintákat, szemléletet is, ezért az órákon folyó problémamegoldó munkát egyfajta „társadalmi gyakorlótérnek”, szimulációs helyzetnek tekintjük, ahol a diákok védett közegben megismerkedhetnek a társadalmi viszonyok valóságos működésével, erősíthetik döntési és problémamegoldó készségeiket, empátiájukat és toleranciájukat. Ebben az értelemben tehát a tananyag lényege nyilvánvalóan nem az, hogy egy-két konkrét esetet földolgozzanak a diákok, sokkal inkább az, hogy részben a tanártól, részben egymástól megtanulják, hogy a hasonló helyzetekben – melyekkel életük további részében találkozhatnak majd – hogyan viselkedjenek. Sarkított formában mindezt úgy is meg lehetne fogalmazni, hogy nemcsak arra vagyunk kíváncsiak, hogy a diákok mit tudnak, hanem arra is, hogy ha majd ismeretlen helyzetbe kerülnek, hogyan fognak cselekedni.

„VELED IS MEGTÖRTÉNHEK” – PEDAGÓGIAI ESETTANULMÁNYOK²⁴

Pedagógiai esettanulmányoknak neveztük el azokat a viszonylag hosszabb, többszereplős történeteket, amelyek csak több lépcsőben dolgozhatóak föl, és alkalmasak a kooperatív csoportmunkára, a dramatikus feldolgozásra. Ezek a szituációk módot adhatnak egy-egy komplexebb társadalmi jelenség sokoldalú bemutatására és sokirányú etikai vonatkozásaiak megjelenítésére.

NYERTÜNK A LOTTÓN!

Értesítés

Értesítjük, hogy nyereményét, 678.480.000 forintot a mai naptól kezdve, 30 napon belül veheti át a Központi Bankban. Nyereményét felveheti készpénzben, valamint átutalhatjuk az Ön által megjelölt bankszámlára. Cégünk biztosítja személyiségi jogainak védelmét, kérésére teljes titoktartást nyújtunk.

²⁴ Az esettanulmányok, tanmesék, tantörténetek pedagógiai feldolgozásáról Robert Fisher ír már említett műveiben bőséges pedagógiai útmutatót, ezért itt most módszertani ajánlások nélkül, csak a feldolgozandó esetek leírását közöljük.

Kérdések, feladatok

1. Kinek szólnál arról, hogy telitalálatod volt a lottón?
2. Mire költenéd a nyereményedet? Írj listát azokról a dolgokról, amelyeket a nyeremény segítségével megvásárolnál!
3. Kiknek adnád a nyereményből?
4. Mit gondolsz, mennyiben változna meg az életed a nyeremény hatására a mostani viszonyaidhoz képest
 - 1 hónap múlva,
 - 1 év múlva,
 - 10 év múlva?

LEVELEK***Kedves Asszonyom és Uram!***

Bocsássanak meg, hogy ismeretlenül zavarom Önöket, de már csak Önök segíthetnek rajtam. A férjem tavaly halt meg hosszú szenvedés után, egyedül maradtam három kis-korú gyermekemmel. A fizetésem nagyon kevés, ezért takarítást, gyermekfelügyeletet vállaltok esténként, de még így sem tudunk megélni. Mivel hónapok óta nem tudjuk kifizetni a számlákat és az OTP-tartozást, ezért 916 ezer forint hátralékunk keletkezett. A díjbeszedő vállalat már elrendelte a villany és a gáz kikapcsolását, és kilakoltatással is fenyegetőznek. Többször voltam az Önkormányzatban, ahol kaptunk ugyan kisebb segélyeket, de ott is csak azt mondták, hogy ha továbbra sem fizetünk, akkor elvehetik a lakást is, sőt, még a gyermekeimet is intézetbe küldhetik. Könyörgök, segítsenek rajtam és a gyermekeimen. Nem akarom elveszíteni őket. Ha segítenének kifizetni a tartozásomat, életem végéig nagyon hálás lennék Önöknek. Takarítok, kertet ápolok, bármit megcsinálok, hogy megháláljam a segítségüket. Elküldöm a felszólításokat és a fizetési papíromat is, hogy lássák, nem hazudok. Könyörgöm, higgyenek nekem és segítsenek...

Bonczó Józsefné, egy végsőkéig
kétségbeesett anya

Kérdések, feladatok

1. Alkossatok csoportokat és beszéljétek meg először csoportokban, majd közösen, hogyan reagálnátok erre a levélre!
2. Milyen szempontokat igyekeznének feltárni, hogy dönteni tudjatok?
3. Mi a különbség a fenti levél és az utcai kéregetés között?
4. Mit gondoltok, kinek a felelőssége a kölcsönök visszafizetésével küszködő emberek segítése?

Hát idefigyeljenek!

Gondolhatnának már a szegényebbekre is. Tudjuk, mekkora mázlijuk volt, tudjuk, hogy nagyon sok dohányt nyertek. Ha kedves maguknak egyetlen unokájuk, Misu élete, és azt akarják, hogy épen és egészségesen nőjön fel, akkor sürgősen fizessenek tíz milliós-kát. Hamarosan jelentkezzünk, hogy hová vigyék a pénzt. Ha nem fizetnek, nagyon megbánják. Figyeljük magukat, ha a rendőrséghez fordulnak, senkinek nem kegyelmezzünk. Nem riadunk vissza semmitől!!!!

Kérdések, feladatok

1. Mit tennétek, ha ilyen fenyegető levelet kapnátok? Gyűjtsétek össze csoportokban a lehetséges lépések előnyeit és hátrányait, majd pedig közösen beszéljétek meg a teendőket.
2. Hogyan védenétek meg magatokat, illetve a hozzátartozóitokat? Mit tennétek, hogy ne kelljen félnetek?

Drága rokonaim!

A híradóból értesültem a szerencsétekről. Gratulálok! Ilyenkor úgy melegszik az ember szíve, hogy néha jó helyre is megy az a fránya pénz. De ugye nem fogtok hátrat fordítani a családnak meg a régi jó barátoknak? Ugye ti nem fogtok más emberek lenni, attól, hogy gazdagok lettetek? Ne hagyjátok, hogy a pénz megváltoztasson benneteket! Hiszen tudjátok, a régi jó barátok, meg a család, az az igazi, abban nem csalódhattok. Itt mindig a régi szeretetet találjátok. Ha emlékeztek még rá, már évek óta tervezzük, hogy ezt a kis házat felújítanánk, hogy megfelelően tudjunk vendégül látni, ha erre jártok. Nem tudnátok pár milliócskát kölcsönözni abból a sok pénzből, persze csak kölcsönről van szó, hogy mi is megvalósíthassuk szerény terveinket?

Szeretettel csókol és mindig vár: Bélus

Kérdések, feladatok

1. Hogyan reagálnátok egy ehhez hasonló levélre?
2. Összegeztétek mindazokat a gondolatokat, amik a lottónyeremény felhasználása kapcsán felszínre kerültek!

TANMESÉK

A tanmesék a hagyományos népmesei történetek modernizált változatai. Az általunk felhasznált tanmesék sokban rokoníthatóak a modern meseirodalom népszerű alkotóinak – Lázár Ervin, Janikovszky Éva, Gianni Rodari – világával.

*Hádé újabb története*²⁵

A félnapos áramszünet szinte teljesen megbénította Hádét. Idegesen járkált össze-vissza a lakásban. Végül rászánta magát, hogy lemenjen az utcára, de igazából nem volt kedve semmihez, csak bolyongott a városban. Alig várta már, hogy hazamehessen imádott Ernyőjéhez. Kettesével szedte a lépcsőt, hogy egyetlen pillanatot se mulasszon.

– Végre-valahára itthon. Kedves kis otthonom. Ez a közlekedés, ez a zűrzavar! Először le a nyakkendővel, másodszor a papucsom, harmadszor a fotel, kisszék a láb alá... egy cigaretta, és végre bekapcsolhatom Ernyőkét.

Ekkor fény gyúlt a szobában, és Ernyőke valóban megelevenedett.

– Hát maga meg kicsoda és honnan jött? – kérdezte riadtan Hádé egy váratlanul felbukkanó szépséges hölgytől.

²⁵ A történetet tömörítettük. A tanmese eredeti szövege Hádé első történetével együtt megjelent a Sulinet digitális tudásbázisában <http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/mesek-a-mediáról>.

– Nem ismer meg, kedves Hádé? A tévébemondónő vagyok. Bekapcsolta az Ernyőjét, és most, íme, itt vagyok.

– Már megbocsásson, de Önnek az Ernyőben lenne a helye, s nem itt a lakásomban.

– Elnézést, de mi a különbség? Akkor is, amikor az Ernyőben vagyok, az Ön lakásában vagyok, és Önnel beszélek. Óhajtja a híradó jelentéseit? – A szépséges bemondónő meg sem várta Hádé válaszát, megköszönte a torkát és elkezdte:

AZ ORSZÁG EGÉSZ TERÜLETÉN KÖRÖZIK A FÉLELMETES SOROZATGYILKOST, AKI MEGSZÖKÖTT A BÖRTÖNBŐL. A RENDŐRSÉG VÉLEMÉNYE SZERINT A BANDITA AZ ERDŐBEN BUJKÁL.

– Mesebeszéd! – szólalt meg egy érdes hang Hádé háta mögött.

– Ki az? – ugrott fel ijedtében Hádé. – Ki szólt?

– A bandita az, ugye? – kérdezte a bemondónő különösebb meglepetés nélkül. Hádé megfordult, majd kiabálni kezdett félelmében:

– Mit képzelsz maga?! Egy bandita a lakásomban! Örület!

– Nem maga hívott talán? – érdeklődött a bandita, és előjött rejtékhelyéről.

– Én? Én aztán nem! Kijelentem, hogy akaratom ellenére tartózkodik itt. Hölgyem, Ön a tanú.

– Nem tehetek semmit Önért, Hádé úr! – mondta a bemondónő. – Ön kapcsolta be az Ernyőt.

– Rendben, rendben! – ült vissza foteljébe Hádé. – Megértettem, hogy én itt nem számítok.

– Akkor folytatom a híreket – mondta a szépséges bemondónő személytelen hangon: **A BLATVIAI CSAPATOK FŐPARANCSNOKA KIJLENTETTE, HOGY FOLYTATJÁK AZ OFFENZÍVÁT A BLITVÁN KIRÁLYSÁG ELLEN, HOGY MÉG KARÁCSONY ELŐTT BEFEJEZŐDJÖN A HÁBORÚ.**

– Ez így pontatlan – üvöltötte egy újabb hang és kitárult a szekrény ajtaja. Hádé ismét felugrott.

– Micsoda?! Hát ez nagyszerű! Mit keres a szekrényemben, tábornok úr?

– (...)

(...) ahogy a bemondónő haladt a felolvasásban, a lakás megtelt mindenféle emberekkel: éhezők tömegeivel, menetelő hadseregekkel, rossz időben elakadt autósokkal, vitatkozó politikusokkal, vágató vadlovakkal... kiáltások keveredtek a legkülönbözőbb nyelvű káromkodásokkal és robbanásokkal.

– Elég! – kiáltotta Hádé. – Árulás! Magánlaksértés! Elég!

TANTÖRTÉNETEK

Ebbe a kategóriába a viszonylag rövidebb gondolkodtató történetek tartoznak, amelyeknek az esetek többségében valóságos alapjuk van: megélt tapasztalatokból vagy a médiából vett példákban táplálkoznak. Ugyanakkor sajátos narratív struktúrákat képviselnek. Fő pedagógiai funkciójuk bizonyos magatartásformák, gondolkodási és cselekvési minták közvetítése.

A helyreállító igazságszolgáltatás²⁶

Az itt bemutatott eset a saját kultúránkétól gyökeresen eltérő igazságszolgáltatási szemléletet tükröz:

Nézzünk egy egyszerű példát: X csirkét lop Y-tól. Erre Y bíróság elé viszi őt, és X azonnal elismeri, hogy valóban ellopta a csirkét. Úgy látszik, ezzel vége az ügynek, de korántsem! A bíró most megkérdezi X-et, miért lopta el a csirkét. Itt találunk az afrikai törzsi jog titkára, itt derül ki, miért olyan sikeres és igazságos. Feltételezi, hogy normális viszonyok között az embereknek családtagok módjára kell viselkedniük egymással. Ha másként járnak el, annak van valami oka. Bármilyen legyen ez az ok, meg kell találni és megszüntetni, a helyes baráti, családi kapcsolatot helyre kell állítani. Büntetésre itt ritkán kerül sor.

A „tolvaj” tehát megkérdezi, miért lopta el a csirkét. Lehet, hogy nagyon becsületesen válaszol: azt mondja, szántszándékkal lopta el, hogy rákényszerítse Y-t, állítsa őt a bíróság elé. Ez még különösebbnek látszik, így újra megkérdezik, miért tette. X azt mondja, hogy a lelki nyugalma megzavarodott, mert úgy hiszi, hogy Y rosszakat mond róla a háta mögött. A bíró ekkor Y-hoz fordul, és megkérdezi, valóban rosszakat mondott-e X-ről; az pedig, ha gyors felfogású, nyugodtan igent mond, és megvárja, hogy szokás szerint megkérdézzék az okát. Ekkor valami régi sérelmet hoz fel, melyet talán nem is X, hanem valamelyik családtagja okozott, és ezzel indokolja meg, hogy a lelki nyugalma megbomlott. Lassanként egyre több ember keveredik bele az ügybe, mely néhány napig is elhúzódhat. Mind ugyanazt a játékot játsszák, egyik sérelmet a másik után hozzák fel. Amint azonban ezek napvilágra kerülnek, már el is vesztik az élüket, hiszen a nyilvánossággal a bűnösöket hatékonyan a közvélemény felügyelete alá helyezték, és elrettentették a hasonló magatartástól a jövőben. Ha ugyanis valakit másodszor vádolnak ugyanazzal, a bíróság már egészen másként bánt vele.

Még valamit kell tenni: helyre kell állítani azt a pozitív jó érzést, melynek a családtagok között uralkodnia kell. Nem elég csak a rossz érzést kiküszöbölni. Így a bíró, mérlegelven a sérelmek súlyát, esetleg annak az embernek a javára hozza meg az ítéletét, aki az első csirkelopást követte el! De ez nem egyszerű ítélet, meg sem említi a lopást. Valószínűbb, hogy a tolvaj lelki nyugalmanak felborulására hivatkozik. Ezért a bíró határozata szerint Y köteles egy kecskét adni X-nek (aki ellopta az ő csirkéjét!). Y borús arccal fogadja az ítéletet, de a bíró folytatja: nem jó az embernek egyedül kecskehúst enni, tehát X köteles megosztani a kecskét Y-nal, de a közös vacsorához X-nek kell sört főznie.

Kérdések, feladatok

1. Meséljétek el a saját szavaitokkal a történet minden szakaszát!
2. Gyűjtsetek minél több kérdést a történettel kapcsolatban!
3. Fogalmazzatok meg, hogy miben különbözik az európai gondolkodásmódtól ez a joggyakorlat?
4. Idézzetek fel és játsszatok is el egy, az osztályban történt konfliktust és annak az afrikai joggyakorlat alapján történő megoldását!

²⁶ M. Turnbull (1968): *Afrikai törzsek*. Gondolat, Budapest, 112–113. o. nyomán

A lepusztult lakótelep

1980-ban költözött be az első lakó a Tarnamenti lakótelepre, amely sokáig a város büszkesége volt. A néhány négyszintes háztömbből álló lakótelep a beköltöző családok számára nagyon barátságos és élhető helynek tűnt. Örültek tiszta és világos otthonaiknak, a házak közötti nagy térnek, a lakótelep mellett kezdődő erdős ligetnek, folyópartnak. Bár sok helyről költöztek ide az emberek, viszonylag hamar megbarátkoztak a környezettel és egymással. Parkosítási akciókat kezdeményeztek, közösen építették a játszótereket és a pihenőhelyeket, nagy autóparkolót alakítottak ki a lakótelep szélén, vigyáztak a rendre és tisztaságra. Ezek az akciók összehozták az embereket: a kismamák gyermekfelügyeletet, továbbképzéseket szerveztek, hétvégeken mindig pattogott a labda a foci- és kosárpályákon, a presszó és a cukrászda mindig tele volt emberekkel.

Mindez az elmúlt években fokozatosan megváltozott. A lakók egy része kicserélődött: sokan kertvárosba költöztek, s a helyükbe új családok érkeztek. Az itt élők egyre kevésbé ismerik egymást, és egyre kevésbé törődnek a környezetükkel, a szomszédaikkal. Mindenki bezárkózik a lakásába és hagyják „lepusztulni” a lépcsőházakat, parkokat és játszótereket. Évek óta senkit sem lehet rávenni egy hétvégi, önkéntes munkában történő tereprendezésre, egy közös lépcsőházfestésre vagy lomtalanításra. Mindenki éli a maga életét és nem törődik másokkal. Ráadásul az itt élő emberek egyre inkább rettegnek a telepen bandákba verődve randalírozó fiataloktól. A mind gyakoribb rablások miatt a lakók vastag rácsokkal veszik körül magukat, az emberek szorongva hagyják el az otthonukat, ha elmennek vásárolni. A szülők nem szívesen engedik ki a gyermekeiket játszani – a szabadtéri játékok zömét amúgy is elpusztították –, mivel az utóbbi időben drogkereskedők tűntek föl a környéken. Néhány lakó és a helyi önkormányzat képviselője elhatározta, hogy összefog a rendőrséggel, hogy megpróbáljanak megoldást találni a problémákra ... de mit teygenek?

Kérdések, feladatok

1. Alkossatok csoportokat és egy független szakértői csoport nevében készítsetek „javítási tervet” az ott élők számára! A csoportok feladata a következő:
 - 1. Adjatok nevet a szakértői csoportnak!
 - 2. Minden csoport dolgozzon ki egy tíz pontból álló „Javítási tervet”: *Hogyan lehet javítani a lakótelep lakóinak életminőségén?* címmel. Minden javaslatnak 12 hónapon belül megvalósíthatónak kell lennie. A csoportok indokolják meg minden egyes javaslatukat és vizsgálják meg azok előnyeit és hátrányait!
 - 3. A csoportok mutassák be javaslataikat a többieknek, akik a lakók, az önkormányzat, illetve a rendőrség nevében kérdéseket tehetnek fel a javaslatokkal kapcsolatban.
2. Vitassátok meg a lakótelep működésével kapcsolatos felelősség kérdését!
 - 1. Mit gondoltok, miért érezték jól magukat az emberek korábban a lakótelepen?
 - 2. Szerintetek ki tehet arról, hogy a lakótelep lepusztult és lakhatatlanná vált?
 - 3. Kinek a felelőssége, hogy egy ilyen lakótelep otthona legyen mindenkinek?





BÁLINT ANNA

Természetes gyermekkor

Céline Alvarez a francia oktatás új mentőangyala?

KITEKINTÉS

A francia iskola azok számára, akik azt belülről élik meg, gyakran végtelenen centralizáltak és hagyománykövetőnek tűnik, és ráadásul sokuk szerint elavult ideológiákra épül. Ugyanők kiábrándítónak tartják a PISA-eredményeket is – kiváltképp a rendszer hátránykompenzációs képessége – vagy inkább képtelensége miatt.¹ Mindennek tetejébe az a közvélekedés – és ezt támasztotta alá a legfrissebb PISA-vizsgálat is –, hogy a francia gyerekek osztályról-osztályra haladva egyre kevésbé érzik jól magukat az iskolában. Aki tehát annak ígéretét hordozza, hogy ezeken változtatni tud – legyen politikus, közoktatási szakértő vagy „csupán” tapasztalt pedagógus –, megkülönböztetett figyelemre számíthat.

A francia oktatási szférával kapcsolatban azt is fontos látni, hogy elenyésző

a magánóvodák² száma, és az alternatív pedagógia bármilyen formája, iskola-típustól függetlenül, kevésbé van jelen. Mégis rendszeresen azt tapasztaljuk, hogy a szülők, habár nem maradéktalanul elégedettek a köznevelési állapotokkal, alapvetően az ingyenes, állami iskola (hagyománya) mellett teszik le a voksukat. Ebbe a kissé resignált, mégis kissé nyugtalan, kérdésekkel átitatott közegbe robbant be 2014. táján *Céline Al-*

varez, aki a *Montessori*-féle megközelítésből kiinduló reformpedagógiai módszerek és neuropszichológiai alapvetések felhasználásával közvetít egy sajátos oktatási-nevelési tervezetet.³ Alvarez programja, noha alapjaiban változtatná meg a francia iskolát, a szerző szerint mégsem nevezhető struktúrált rendszernek, mivel ő csupán az „alapszabályokat” fektette le, a programot pedig

ő csupán az „alapszabályokat” fektette le

¹ Franciaország 2016-ban is nagyjából a sokéves átlag szerint teljesített: a középmezőnyben végzett, például Belgium, Spanyolország vagy Lengyelország mellett. Ugyanakkor a francia teljesítmény átlagértékei mögött hatalmas teljesítményszakadékok fedezhetünk fel, mely Magyarországhoz közelítő helyezést eredményez, ha az oktatási rendszereket szelektivitásuk felől vizsgáljuk. (<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/05/18052015Article635675266865860624.aspx>)

² Az általános iskolában és a gimnáziumban is hasonló a helyzet. Az óvodák nagyjából 15%-a nem állami fenntartású, de ebben a magán fenntartásúak mellett az egyházi óvodák is szerepelnek. (Ld. *Bajomi*, 2005)

³ Céline Alvarez eredetileg nyelvész és pedagógus diplomával rendelkezik. (Franciaországban egyazon képesítéssel kell rendelkezniük óvodapedagógusoknak és tanítóknak.) Hírnévre mindösszesen három év kísérleti óvodai pedagógiai gyakorlat elbeszélése és elemzése révén tett szert. Azóta, mindmáig, a sikere kiváltotta pedagógiai mozgalom vezetője, szervezője, elemzője.

az ezekre épülő kölcsönös tisztelet hozza majd lendületbe.⁴

Manapság ritka, hogy egy pedagógus – Franciaországon innen és túl –, kitörve az iskolai keretek közül, nagy tiszteletnek és közkedveltségnek örvendő, megbecsült tanárszellemmé, vagy akár sztártanárrá váljon. Sokszor azt tapasztaljuk, hogy áldozatos (és kimerítő) munkájuk mellett fennmaradó energiájukat arra használják fel – arra kénytelenek felhasználni – a tanárok, hogy megpróbáljanak lépést tartani a rohanó világban előttük járó, előttük szaladó tanulóikkal. A pedagógusok arra panaszkodnak, hogy nem találják meg a hangot a tanítványaikkal, nem tudják, hogyan egyensúlyozzanak egy felhőtlenebb gyermekkor és a szülők, illetve a vezetés felől érkező (elsősorban teljesítménykényszer iránti) nyomás között. Az Alvarez által kínált megoldási lehetőségek sokak számára váltak komoly ihlető forrássá. A tanárnő elgondolásai révén nem csupán a szakmai közeg, hanem az egész francia nyilvánosság érezte megszólítva magát.

Azért, hogy a forradalmi gondolatok szélesebben terjedhessenek, kétségkívül a francia sajtó is megtette a magáét – számos szakértő szólalt meg a témában, és egyikük sem maradt Alvarez programja iránt közömbös. Jelen írás egyik mellékszála épp az a változatos visszhang, amit a fiatal, teljes ismeretlenségből előlépő pedagógus keltett;

az egész francia nyilvánosság érezte megszólítva magát

az a tanításából (a szó mindkét értelmében) táplálkozó vita tehát, mely talán ugyanannyira figyelemreméltó, mint maga a diskurzus kiindulópontja. Írásunkban arra

keresünk választ, hogyan váltak világszerte pedagógusok százai Alvarez invenciózus követőivé, mi lehetett a személyes motivációjuk, és mennyiben tudtak, tudnak hazájuk

közoktatására hatva, annak keretrendszerét mindvégig tiszteletben tartva alternatívát felmutatni.

A HÁTTÉR

Céline Alvareznek 2011-ben sikerült az Oktatási Minisztériumnál elérnie, hogy kísérleti óvodai csoportot indíthasson Párizs egyik szegényes elővárosában, a hírhedt Saint-Denis mellett fekvő, kisebb zavargásoktól manapság sem mentes Gennevilliers-ben. A helyszín egy tipikus „ZEP-intézmény,”⁵ az egyéb körülmények azonban némiképp mesterségesek voltak. Alvareznek ugyanis (honlapja tanúsága szerint)⁶ beleszólása volt a csoport összetételébe, az óvoda többi csoportjától eltérő napirendet követhettek, és egy év után is együtt maradhattak.⁷ Ezenkívül kiválaszthatta magának a teljes munkaidőben rendelkezésére álló asszisztensét (a magyarral ellentétben a francia rendszer nem két

⁴ La maison des maternelles: *Quelle école pour demain?* című tévéműsor. Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=RZ3WKjC-maU> (2017. 04. 05.)

⁵ A Zones d'Éducation Prioritaire, azaz Kiemelt Oktatási Körzetek – olyan hálózatot jelent, melybe a területileg hátrányos helyzetű iskolák tartoznak. A ZEP-iskolákban a tanulók lemaradását többletforrások segítségével próbálják lefaragni, így küzdve az iskolák között tátongó szakadék ellen.

⁶ <https://www.celinealvarez.org/>

⁷ A francia gyerekek már óvodás korukban évenként tantermet és óvónőt váltanak, épp úgy, mint később iskoláskorukban. Az ilyen óvoda, ahogy a hirdetőtábláján is ott díszleg, nem garderie, azaz gyermekmegőrző, hanem école maternelle, vagyis „anyai”, első iskola.

egyenrangú pedagógussal dolgozik). Végül, de egyáltalán nem utolsósorban nemcsak teljesen szabad kezét kapott szakmai értelemben, hanem komoly anyagi forrásokat is rendelkezésére bocsátottak, amiből többek között a különböző egyedi taneszközök beszerzését vagy elkészítését tudta fejezni.

Alvarez a gyermeki gondolkodás természetes képlékenységből, a gyermek határtalan imitációs és befogadóképességéből indul ki.⁸ Ez a természetesség egyébként nem összetévesztendő a magyar kutatók által kidolgozott, a csecsemők korai értelmi fejlődésén alapuló „természetes” pedagógiával. Ugyanakkor nem is áll tőle távol, ami az ösztönös tanulással kapcsolatos megismeréstudományi alapvetéseket illeti. Montessori révén Alvarez egyébként a rousseau-i (a természetesség elve), vagy a Pestalozzi-féle hagyományok (természetes állapot a társadalmi ellenében) követőjének is mondható, noha ő maga nem hivatkozik rájuk.

A tanulási folyamatot négy alapvetés köré szervezi, melyek a következők: *Váljunk példaképpé! Mutassuk meg, mit kell csinálni! Mutassuk meg többször is! Keverjük a korcsoportokat!* Hosszan értekezik továbbá az érzelmi kapcsolatok, az elfogadó, harmonikus légkör elsődleges szerepéről, a felnőttek (szülők és pedagógusok) felelősségéről vagy épp az emlékezőtehetség, az önfegyelem fejlesztésének fontosságáról. A fenti eszmékhez viselkedésmintákat is rendel, melyek többek között az „utánoztatásra”, az ismétlésre, a kortárscsoporttal

való kommunikációra építenek. Alvarez igyekszik egy tanár- és tanulóközpontú pedagógia között egyensúlyozni; a francia oktatásban viszonylag mélyen fészkelő tekintélyelvűségnek is új értelmezést ad akkor, amikor a felnőtt minta keretet adó, határokat kijelölő szerepét hangsúlyozza.

Munkájának másik pillére a már említett Montessori-pedagógia, mely az Alvarez által magának vallott alapelveken túl, a gyakorlati megvalósítás szempontjából is lényeges ihlető forrás. A

mintegy 100 éve összeállított reformpedagógiai tevékenységek sorát – a képességfejlesztő, kölcsönös segítségnyújtásra épülő, önállóságra nevelő és más gyakorlatokat – Alvarez az ismert montessoris keretek között alkalmazza. A gyermekek vegyes

csoportokban, a szabad mozgás és kommunikáció lehetőségével, megfigyelő, mintát adó, de nem mintakövetésre kényszerítő pedagógus felügyeletével tevékenykednek. A tevé-

kenységek megtervezésében az orvosként végzett Montessori neuropszichológiai alapvetéseit használja fel (eszerint a tanulási folyamat mozgatórugója a gyermekek ösztönös megismerési vágya, ami akkor működik a legintenzívebben, ha a fejlődési periódusának megfelelő tevékenységre nyílik lehetőség).

Az Alvarez-láz részben az érintettek-re gyakorolt hatásában ragadható meg. Rengeteg franciaországi tanár küzd a rosszabbul teljesítő tanulók lemorzsolódása, az elsősorban a bevándorlók körében tapasztalt nyelvi akadályok, a rendszer

⁸ *Les enfants de Gennevilliers*, 2015. Letöltés: <https://www.celinealvarez.org/les-enfants-de-gennevilliers> (2017. 03. 10.)

túlszabályozottsága, a különböző tanulási nehézségek helytelen kezelése vagy saját kiegésük ellen. Ezek a leggyakrabban előforduló nehézségek, melyekkel Alvarez feltűnése óta, úgy érzik, (könnyebben) fel tudják venni a harcot. Nem kizárólag módszertani sajátosságok révén, hanem annak köszönhetően, hogy tanári szerepük új, pozitívabb megvilágításba került. – *A tanítás újra szexi lett; Átérezzük végre a tanári szerepben rejlő felelősséget; Céline révén teljesen felülvizsgáltam oktatásról alkotott elképzeléseimet; Újra élvezem a tanítást! Visszakaptam az önbecsülésem – s most szeretném én visszaadni azoknak, akiket tanítok* – ilyen és hasonló megnyilvánulásoktól hangoz Alvarez honlapjának fóruma, akárcsak a vonatkozó Facebook-oldal.

Az említett fórumon az érdeklődő pedagógusok tapasztalatot cserélhetnek, megoszthatják egymással ügyes-bajos dolgaikat (például mindennapos küzdelmeiket feletteseikkel vagy a felettes szervekkel), és jó gyakorlataikat – így saját kezűleg kidolgozott játékaikat, feladataikat is. Biztatják egymást, szervezkednek – egy szóval közösségük, és azon belül kisebb, helyi közösségeik folyamatos mozgásban vannak. Alvarez lelkesedése, ahogy fogalmaznak, „ugródeszka”, „megvilágosodás”, melynek segítségével képesek lesznek az elméletet gyakorlattá váltva, módszereiket fokozatosan kiterjeszteni egész pedagógiai működésükre, hosszú távon pedig egész iskolájukra. Továbbá a pedagógusok és egyéb szakemberek mellett az otthoni egyéni fejlesztést végző, vagy akár otthon-

oktató szülők is a fórum aktív tagjai – bár az otthoni megvalósítás során a program közösségi tényezője mindenképpen csorbul, és gyakorlati szempontból is több nehézség merülhet fel.⁹

Rokonszenves gesztus az is, hogy ingyen és virtuálisan gyakorlatilag minden segédanyag (elméleti szövegek, videók, feladatlapok) elérhető. A videók, noha kissé idealizált módon, de egytől-egyig bemutatják a különböző alaptevékenységeket, melyek segítségével a legkisebbek is hamar nagyfokú önállóságra tehetnek szert (ld. a kanál, a ruhacsipesz vagy a cipzár használatának begyakoroltatása). A fórumbeli visszajelzések alapján pedig a pedagógusok különösebb nehézség nélkül saját igényeikhez és az adott körülmé-

nyekhez tudják igazítani, mit valósítanak meg mindebből. A felvételek ezenkívül látványosan és nagy alaposággal mutatják be, milyen lépésekkel lehet a hagyományos tanrendből indulva eljutni a program által kínált alternatívához – akár a kezdeti gyakorlati kihívásokról, akár a várható szülői reakciókról beszélünk. Videók sora mutatja meg, miként ajánlott az újdonsült ovissokkal a szokásos szabályokat és az egyedi irányelveket elsajátíttatni, mindvégig az önállóság kialakítását hangsúlyozva (pl. hogyan húzzunk ki és tegyük finoman a helyére egy széket, vagy azt, hogy meg kell várni, míg a társunk befejezi a tevékenységet és visszatér a hozzá tartozó tálcát, csak aztán vesszük újra elő). Megragadó (és némiképp irigylésre méltó) az a lelkesedés, amivel a gyerekek ezeket a sokszor nem is

a tanítás újra szexi lett

⁹ Alvarez ugyanis nem győzi hangsúlyozni a kortársak szerepét, amin nem is csupán egy-két, utánzásra ösztönző gyermek modell szerepét érti, hanem nagyobb, vegyes életkorú csoportok belső világát, a gyerekek közötti interakciók minden hozadékával. Gyakorlati szempontból nehézséget jelent továbbá a Montessori-eszköztár beszerzése is. Mindazonáltal a természetes környezet, a felnőtt mint segítőtárs és vezető, a lehetőség az elmélyült, koncentrációt igénylő munka végzésére amellet szólnak, hogy a program – legalább részben – otthon is megvalósítható.

kifejezetten izgalmas vagy látványos eredménnyel járó, viszonylag kötött keretek között megvalósuló feladatokat végzik. Bizonyíték arra, amire amúgy is, újra meg újra ráébredünk: még (és már) egy háromévesnek sem mindig a sok és nagy, hangos és színes játékra van szüksége, hanem inkább nekünk kell számára megteremteni azt a közeget, ahol szabadon választhatja ki az aktuális igényeinek megfelelőit.

Az *Új Pedagógiai Szemlében* nemrég megjelent körkép (Bálint, 2016) felvázolta a francia közoktatás aktuális kihívásait, égető problémáit és megtalálta örök veszteseit – a tanulókat. A rendszer sajnos valóban kevés figyelmet tud fordítani az individuumra (egy-egy óvodai csoportban nem ritka a 30 gyerek sem), pedagógusait pedig hajtja a kényszer: az oviban az elemire, az elemi iskolában a gimnáziumra kell felkészíteni a tanulókat. Ez ellen próbál Alvarez azzal tenni, hogy a gyerekeket nem az iskolára készíti fel, hanem gyermekéletük teljességének megélését szolgálja, a felkészítés nyitott program, minden gyermek a maga egyéni ritmusában vesz benne részt, így belefér, így fér bele igazán az iskolai jövő is. 2016 őszén megjelent könyve (Alvarez, 2016) szakkönyv mivoltának dacára sokáig vezette a franciaországi sikerlistákat. A vastkos kötet mindenekelőtt az oktatás túlszabályozottságát kárhoztatja: a cél tehát nem más volna, mint felismerni a minden egyes gyermekben rejlő egyéniséget, tudásvágyat, valamint felkelteni benne a megismerés iránti érdeklődést.

EGY MAGYARORSZÁGI PÉLDA AZ ADAPTÁCIÓRA

2017 januárjában látogattuk meg *Virginie Foulont*, aki a budapesti francia iskola óvodai szekciójában dolgozik, és aki 2016 nyarán – Magyarországon elsőként – úgy döntött, átvesz és alkalmaz bizonyos alvarez-i eljárásokat.

A terembe belépve rögtön felismerhetjük a Montessori eszközrendszer

legemblematikusabb elemeit: a tálcákat a különböző eszközökkel (például torony, építőkockák, kis kancsók, seprűk), melyek mind-mind egy bizonyos ismeret vagy képesség kialakítását és fejlesztését segítik elő. A helyiség abból a szempontból sem hétköznapi, hogy Virginie a játékokat és foglalkoztatókat a fejlesztendő készség szerint csoportosította. A legtöbb helyet (saját benyomásom szerint) a vizuális nevelésnek a szabadság élményét szolgáló eszközei foglalják el, miközben egy-egy hagyományosabb elem, így kifestők is előfordulnak közöttük.

Szintén egy szokványosabb óvodai szobára emlékeztet a kiskonyhás étkezősarok és a „kisbolt”, melyeket az óvodapedagógus szándékosan tartott meg: hiszen az önálló életre való nevelést a klasszikus szerepjátékok is segítik – s ez a legkisebbek beilleszkedésének kiváló eszköze.¹⁰

Virginie a saját elképzeléseivel teljes összhangban, egyben az adott körülményekhez igazítva, és az óvoda általános

egy háromévesnek sem mindig a sok és nagy, hangos és színes játékra van szüksége

az önálló életre való nevelést a klasszikus szerepjátékok is segítik

¹⁰ A gyerekek vegyesen kis- és középső csoportosok, tehát két és fél és négy év közöttiek.

szabályait tiszteletben tartva alakította ki a foglalkozások új terét – beleértve a szükséges eszközök és feladatok mellett a kisebb napirendi változásokat is. Minden- nek megtervezése a nyári szünetidőben zajló hosszú, átgondolt előkészítő munkát kívánt. A nap szabad játékkal kezdődik: a gyerekek, ahogy folyamatosan érkeznek, ő és asszisztense, *Annik* felügyelete mellett önállóan választanak tevékenységet és vég- zik azt, a legtöbbször mindvégig egyedül.

A pedagógus csak akkor avatkozik be, segítve, ha látja, hogy a vállalt feladat valakinek meghaladja a képességeit, vagy nem rendelkezik kellő rutinnal annak önálló elvégzésé- hez. Ilyenkor az érintett

gyereknek vagy mást ajánlanak fel, vagy, különösen, ha a rutin hiányzik, első alka- lommal módszeresen vezetik végig az adott tevékenységen.

Egy alig hároméves kislány például ottjártamkor épp először választot- ta ki a csepegtető¹¹ játékot, mely a finommotorikát fejlesztő, nagy koncent- rációt igénylő feladat. Virginie először megismertette a kislánnyal magát a felada- tot, megnevezte külön-külön az alkotóele- meket, megmutatta működésüket, utána együtt dolgoztak, végül, noha még csak a feladat egy egyszerűsített változatát végezte el, a kislány teljesen magára maradt az átlá- gos óvodai környezettől elűtő eszközökkel. Ami ebben a jelenetben engem megfogott, az a kölcsönös bizalom és a kitartás: a fel-

ami ebben a jelenetben engem megfogott, az a kölcsönös bizalom és a kitartás

nőtt részéről, hogy a gyermek nem fogja felborogatni a fiolákat, másra használni az eszközöket, vagy másra figyelni közben. A gyermek részéről pedig, hogy türelmesen és figyelmesen kívárta, amíg ő maga is el nem kezdhette a csepegtetést.

A fenti szakasz viszonylag hosszan tart – az intézmény többi csoportjában, akárcsak más francia ovikban a világ minden táján, ezt az időt, ha nem is ki- zárólag tanítással, de többnyire irányított

közös tevékenységekkel, foglalkozásokkal szokták eltölteni. Akármennyire is szabad, játékos fog- lalkozásnak tűnik, ami itt zajlik, mégiscsak egy aktív tanulási folyamat is egyben, melynek során

egy-egy gyerek koncentrációja csökken, fi- gyelme lankad: előfordult, hogy néhányan az egyik sarokban elkezdtek például viháncolni. Ha nem is azonnal, de egy idő után Virginie közelebb lépve felszólította őket, válasszanak valamilyen tényleges elfog- laltságot.¹² Végül a „renitensek” nem egy montessoris játéknál kötöttek ki, hanem „olvasgatni”¹³ kezdtek az erre kijelölt sa- rokban. Ebben a jelenetben is a szabad vá- lasztás lehetősége nyilvánult meg – adott, következetesen meghatározott keretek között. A gyerekeknek dönteniük kellett – lehetett az bármilyen elfoglaltság, csak a többiek figyelmét ne vonják el, és maguk is fejlődjenek közben. Ezeket a kisebb „kilen- géseket” leszámítva meglepően nagy csend és nyugalom honol a gyerekek között: tevé-

¹¹ A feladat során színesített vizet tartalmazó fiolákból kiöntött folyadékot kell pipettával felszívni, majd adott for- mába (például tapadókorongos szappantartó mélyedéseibe) belecsepegtetni.

¹² Alvarez írásai tanulmányozása során nem találtam részletekbe menő kifejtést arról, mi a teendő azokkal a gyere- kekkel, akik esetleg valamilyen okból nem tartják be a közös játékszabályokat. Általánosságban elmondható, hogy a szeretet nyelve és a természetesség jegyében a Virginie által is tanúsított szelíd, de határozott, a keretek között lehetőséget adó hozzáállás a követendő.

¹³ Ez részben tényleges olvasást jelent, mert a francia gyerekek olvasástanítása már öt éves korban megkezdődik.

kenységről tevékenységre haladnak, ahogy a felnőttek is gyerekről gyerekre, eligazítva ott és azt, akinek épp szüksége van rá. Mint kiderült, egyesek heteken keresztül kitartóan ugyanazzal foglalatoskodnak, míg mások, ahogy a franciák mondják: pillangóként szállnak játékról játékra.

A szóban forgó iskola (ami tehát a bemutatott óvodai csoportot is magában foglalja) egyik különlegessége, hogy bár teljes mértékben a francia oktatási rendszer előírásait követő francia intézmény, a gyerekek közel ugyanolyan arányban francia- és magyarajkúak, illetve kétnyelvűek. A franciát épp még ízlelgető gyerekekkel, miközben önállóan végzik tevékenységüket, lassan, ismételtetve megneveztetik az adott tárgyakat. Virginie, aki maga is kizárólag franciául tud és szólal meg, a nem francia anyanyelvű gyerekek miatt több olyan feladatot és eszközt (pl. szót képpel összepárosító kártyákat) is alkalmaz, melyek a berögzülést közvetlenebb módon is elősegítik. Annak azonban kétnyelvű – ő érti, ha magyarul szólnak hozzá, de franciául válaszol. Virginie egy kis gonggal jelzi a váltásokat – az önálló tevékenység után következik az első közös, rövid foglalkozás, mely a napi rituálé része, és az adott naphoz, héthez, évszakhoz kötődő apró szokásokat idézi fel – kis számolással, a nagyobbaknak egyszerű olvasási gyakorlattal színesítve. Utána az étkezöben elfogyasztják a tízórait, majd – akárcsak egy átlagos francia óvodában –, játékos tornaórával (szintén másik teremben), azt követően pedig kötetlen szabadtéri hancúrozással (amit iskolai mintára a franciák szünetnek neveznek) folytatódik a nap. A gyerekek valamennyit még ezután is játszhatnak a termükben, de hamarosan ebéd, majd a kisebbeknek csendes pihenő, a nagyobbaknak további foglalkozások következnek – akárcsak az intézmény többi óvodai csoportjában.

A személyes beszélgetés alkalmával kiderült, hogy az elmúlt 30 év szerteágazó óvodapedagógusi benyomásai vezették el Virginie-t oda, hogy a programot ő is kipróbálja. Többek között egy apró francia falu még apróbb óvodájában dolgozva megtapasztalta, hogy a Montessorióhoz hasonló keretek, pl. a vegyes csoport okán, természetes módon is ki tudnak alakulni. Személyes motivációja itt Magyarországon, hogy a szülők rohanó világát, túlhajszolt életmódjukat egy felszabadult, befogadó, egyéni ritmust elősegítő légkörrel ellenponzza. Ehhez társul még az a néhány, általa elkészített és bevezetett gyakorlat, melyek a magyar anyanyelvű kisgyerekek nyelvi beilleszkedését segítik elő. Összességében azt tapasztalta, hogy bár a módszer a megszokottnál több céltudatos figyelmet követel, pedagógusi munkája mára mégis stresszmentesebb lett: kevesebb idő telik el fegyelmeléssel, vagy akár csak a szükséges csoportkoordinációval.

KRITIKUS HANGOK

A követők mellett, ha nem is ugyanolyan arányban, de sokan szkeptikusak. Néhányan eleve megkérdőjelezik Alvarez hitelességét kevéske szakmai tapasztalatára hivatkozva (három év után nem kapott új óvodai csoportot Gennevilliers-ben, de máshol, hagyományos keretek között se folytatta pedagógusi munkáját.) Mások azt vetik a szemére, hogy elképzelései nem egy kiforrott, önállóan kialakított pedagógiai programba tagozódnak be. Egyrészt általános neuropszichológiai alapvetésekre támaszkodnak (ráadásul anélkül, hogy pontosan idéznék forrásait) (*Garnier*, 2016; *Marbœuf*, 2015); másrészt Maria Montessori pedagógiájára – anélkül, hogy egyéb kapcsolódó reformpedagógiai irányzatokat

is figyelembe venne. Tehát nem kellő mértékben eredeti és reflektált – noha nem is azt közvetíti, hogy Montessori követője vagy pedagógiájának megújítója volna. Sok pedagógus hiányolja a differenciálást a rendszer és az egyén szintjén egyaránt, illetve az elméletet alátámasztó színvonalas és hiteles szakszöveget a

rendkívül magabiztos, már-már kioktató hangnem helyett: úgy érzik, Alvarez olyan elvárásokat támaszt velük szemben, amit a francia oktatás bevett keretein belül neki magának sem sikerült megvalósítania (Blondieau, 2016).

Stéphanie de Vanssay köznevelési szakértő úgy véli: noha rossz szándék nincs Alvarezben, annak, aki hosszú évek óta gyerekekkel foglalkozik, sok újat se mond a tanítása (de Vanssay, 2016); könyve és honlapja fukarkodik azokkal a gyakorlatias részletekkel, melyek többek között az előkészítést vagy egy strukturált napi- és hetirend alapos kidolgozását tudnák elősegíteni. A szakértő jogosan hiányolja a tényeket, amikor Alvarez az elért eredményeket sorolja anélkül, hogy megtudnánk, valójában hány gyerek tanult meg – és hány évesen – olvasni, vagy pontosan nyomon tudnánk követni a beszédfejlődésben korábban visszamaradtak hirtelen szárnyalását.

A program, részben fejlődéslélektani alapjai, részben az ebből következő módszertani tényezők miatt, részben pedig azért, mert eredetileg is az óvodás korosztály vett benne részt, legfőképp óvodás, illetve kisiskolás évfolyamokra adaptálható. Noha Alvarez minden korosztályra kiterjesztette a szabad iskolával kapcsolatos elgondolását és nem egy gimnáziumi tanár is akad követői között, a program valójában és egészében csak óvodásokkal valósítható meg. Kérdéses az is, a honlapján sorakozó videókban miért emlegeti büszkén, a szü-

anélkül, hogy megtudnánk, valójában hány gyerek tanult meg – és hány évesen – olvasni

lőkkel kórusban azt, hogy a „laboratóriumi” osztályban a gyerekek öt éves korukra olvasni tudnak, illetve bonyolult számításokat végeznek. Természetesen, ha ez egy gyermek részéről belülről fakadó igény, akkor ugyanolyan üdvös, mint amikor különböző Montessori-eszközök által varrni

vagy lisztet szitálni tanul meg. Azonban úgy hiszem, ez önmagában még nem kifejezetten nevel önállóságra vagy fejleszt önbizalmat, hanem inkább a kárhozottatott elemi iskola elvárásainak való

megfelelni akarást fejezi ki.

ÖSSZEGEZVE

Nem tudható, hogy a program hosszútávon is működőképes lesz-e, s hogy Alvarez lendülete meddig is tart, mindazonáltal a mozgalom azt sugallja, hogy varázsütésszerűen képes megszüntetni az iskola (óvoda) minden buktatóját, melyekkel nemcsak a franciaországi iskoláknak kell(ene) megküzdeni. Így vélekednek azok a pedagógusok, akik világszerte Alvarez tanításából kiindulva próbálják helyileg megújítani az oktatás világát. Alvarez sikertörténete arra is rávilágít, hogy a francia tanárok, akár csak magyar kollégáik, nem kapnak kellő figyelmet, törődést és nyilvánosságot. A mozgalomba bekapcsolódni azért vonzó, mert közösséget teremt: a részt vevő tanároknak a virtuális tapasztalatcserén túl évente többször nyílik lehetőségük a találkozásra Alvarez előadásainak köszönhetően, illetve műhelymunkák, továbbképzések keretében. A jelszavak, melyek mentén elindultak, a médiában sem maradtak visszhang nélkül: különösen a 2016/17-es tanévnitő környékén jelent meg rengeteg cikk, riport, interjú és kritika – ami viszont

azokban, akik Alvarezt eleve felületesnek és önámítónak gondolták, inkább visszatasztotzt kellett. A fanyalgók: a megkérdőzött óvónők, az Alvarez könyvéről cinikus hangvételű olvasónaplót író pedagógusok vagy oktatási szakértők azt is felhánytorgatják Alvareznek, hogy módszere túlságosan az önálló munkára, s így végeredményben az egyéni teljesítményre koncentrált (Touret, 2016). A kooperativitás motívuma ennek értelmében kimerül egymás segítésében: hiányoznak a klasszikus óvodai közösségi játékok különböző formái, különösképp a mozgásos tevékenységek, holott ezekre egyes fejlesztési célokon túl a felesleges energiák, az óhatatlanul keletkező feszültségek levezetése okán amúgy is szükség volna.

Az egyéni teljesítmény kérdését megközelíthetjük más oldalról is: a fórum szerint bőven akad arra is példa, hogy pedagógusok, noha nem minden esetben válnak feltétlen Alvarez-rajongókká, nem forradalmasítják látványosan tanítási gyakorlatukat, nem lépnek ki az ő hatására a nyilvánosság elé, mégis rengeteg erő és ihletést merítenek a történetből: elhiszik, hogy némi önbecsülés, odafigyelés és elszánás árán ők maguk is jóval többet tudnak saját magukból és tanítványaikból kihozni (Garnier, 2016).

A másik, személyesen fontosnak vélt aspektus Alvarezvel kapcsolatban, hogy hatalmas népszerűsége folytán közérthető üzenetei, világos útmutatásai sok szülőhöz eljutnak, akik ezek segítségével valami fontosat tehetnek gyermekük kiegyensúlyozottabb gyerekkora érdekében. Az intézményes kereteken túl ugyanis rengeteg olyan rész olvasható könyvében, ami esetleg egy gyerekekkel foglalkozó szakembernek közhelyesnek tűnhet, egy szülőnek

viszont segítséget nyújt, hogy jobban megértve gyermeke igényeit, változtasson saját hozzáállásán.

Alvarez pedagógiája kétségkívül testhezálló lehet azoknak a gyerekeknek, akik a társaikhoz képest öntudatosak, önállóak, szociálisak, valamint akik nem ijednek meg a (rájuk bízott) szabadságtól, hanem épp ellenkezőleg, az inspirálólag hat rájuk. De azoknak is hasznára válhat, akik fogékonyak a mintakövetésre, vagy épp túl félénkek, visszahúzódnak ahhoz, hogy sokszereplős közösségi tevékenységekben ki tudjanak bontakozni. S még számos

gyermeki viselkedést említhetnék – a végkövetkeztetés talán óhatatlanul az volna, hogy a gyerekek megfelelő megközelítéséhez, a program értő, a helyi körülményeket is

tekintetbe vevő bevezetéséhez elsődlegesen elegendő néhány kellően elhivatott, érzékeny és nyitott pedagógusegyéniség – akik nem kizárt, hogy más módszerek alkalmazása mellett is hasonló eredményeket érnének el.

Céline Alvarezvel kapcsolatban a jelen helyzet:¹⁴ a nagyobb nyilvánosságból kissé háttérbe szorult, ami pedig a szakmát illeti, a pedagógusok talán újabb inspirációra, elméleti és gyakorlati segítségre várnak. Ha a program el is akadna, annyit már bizony elmondhatunk róla, hogy neki köszönhetően Franciaországban a hagyományos és az alternatív oktatási rendszerek, ha csak egy-egy apró lépéssel, de közelebb kerültek egymáshoz. Alvarez és követői bebizonyították ugyanis, hogy nem kell feltétlenül a feje tetejére állítani az intézményt, az óvodát, az iskolát ahhoz, hogy a gyerekek önálló, magabiztos, nyitott tanulókként kerüljenek ki az iskolapadból – vagy így jussanak el oda.

¹⁴ 2017 tavaszán

IRODALOM

- Alvarez, C. (2016): *Les lois naturelles de l'enfant. La révolution dans l'éducation*. Les Arènes, Paris.
- Bajomi Iván (2005): Az óvodai nevelés változásai Franciaországban. *Educatio*, 14. 4. sz. 716-727. Letöltés: <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00034/pdf/400.pdf> (2017. 03. 22.)
- Bálint Anna (2016): Vigyázó szemünket Jules Ferry országára...? Francia közoktatási gondok. *Új Pedagógiai Szemle*, 66. 9-12.sz. 153-158. Letöltés: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/vigyazo-szemunket-jules-ferry-oroszagara> (2017. 03. 22.)
- Blondieau, A. (2016): Pour ou contre le travail de Céline Alvarez: j'ai lu Les lois naturelles de l'enfant. (blogbejegyzés) Letöltés: <https://changerlecole.org/2016/11/23/pour-ou-contre-le-travail-de-celine-alvarez-jai-lu-les-lois-naturelles-de-lenfant/> (2017. 03. 08.)
- de Vanssay, S. (2016): Le livre de Céline Alvarez est-il plutôt inspirant ou agaçant? *Cahiers Pédagogiques*. Letöltés: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-livre-de-Celine-Alvarez-est-il-plutot-inspirant-ou-agacant> (2017. 03. 09.)
- Garnier, Ph. (2016): Céline Alvarez: Tout notre environnement scolaire est inadapté. *Philosophie Magazine*. Letöltés: <http://www.philomag.com/lactu/breves/celine-alvarez-tout-notre-environnement-scolaire-est-inadapte-17982> (2017. 03. 10.)
- Les enfants du Gennevilliers. (2015) Letöltés: <https://www.celinealvarez.org/les-enfants-de-gennevilliers> (2017. 03. 10.)
- Marboeuf, L. (2016): Pourquoi Céline Alvarez divise-t-elle tant les profs? *Franceinfo*. Letöltés: <http://blog.francetvinfo.fr/l-institut-humeurs/2016/09/11/pourquoi-celine-alvarez-divise-t-elle-autant-les-profs.html> (2017. 03. 10.)
- Tourret, L. (2016): Pourquoi tant des profs ne supportent plus Céline Alvarez? *Slate*. Letöltés: <http://www.slate.fr/story/125493/celine-alvarez> (2017. 03. 14.)





SZEMLE

MINDENKI (MAGYAR RÖVIDJÁTEKFILM) BEMUTATÓ: 2016. RENDEZTE ÉS A FORGATÓKÖNYVET ÍRTA: DEÁK KRISTÓF

Szereplők: Szamosi Zsófia, Gáspárfalvi Dorka, Hais Dorottya, Karádi Borbála, Garami Mónika. Bregyán Péter és a Bakáts téri Ének-Zenei Általános Iskola diákjai (kórusvezető: Molnár Mónika). Zeneszerző: Balázs Ádám, operatőr: Maly Róbert, producer: Udvardy Anna, Deák Kristóf.

1.

Hoffmann Rita és Flamich Mária: „Bátraké a nagyvilág”

Gondolatok az Oscar-díjas filmről, gyerekekről és pedagógusokról

„Ajánlom ezt a díjat mindazoknak az embereknek, akik jobbra tehetik ezt a világot, a gyerekeknek. Próbáljuk őket jól felnevelni, hogy büszkéek lehessünk rájuk!”
(Deák Kristóf)

A *Mindenki* mindenkiről szól. És – úgy tűnik – egy kicsit mindenki magáénak is érzi. Természetesen, hiszen mindenki volt gyerek, és találkozott pedagógussal, esetleg maga is pedagógus lett.

Vagy azért, mert az akart lenni, vagy azért, mert nem volt más járható út a diplomáig. A diplomával pedig mindenki egy fokkal magasabbra léphet a ranglétrán.

A rang valamiért ma is nagyon fontos Magyarországon. A rang, a pozíció. És persze a hatalom, amivel az ember él, vagy visszaél. Ki többé, ki kevésbé. A *Mindenki* egyik főszereplője, Erika néni például visszaél, mint ahogy sokan mások is. Biztosan nem véletlen, hogy Tolnay Erika tanár.

miért válhat a pedagógus
lámpásból az aktuális
hatalom gyenge
gyertyalángjává

Amikor először megnéztük a legjobb élő szereplős rövidfilm kategóriában 2017. február 26-án Oscar-díjat nyert filmet, azonnal mindenféle gondolatok, kérdések

kavarogtak a fejünkben. Például, hogy miért válhat a pedagógus lámpásból az aktuális hatalom gyenge gyertyalángjává, esetleg megkeseredett diktátorrá, és hogy ki állunk-e, és ha igen, mi

ad erőt ahhoz, hogy ki merjünk állni az igazunkért, vagy társaink igazáért. Vajon hány arca lehet a kirekesztésnek? A film e kérdéseket járja körül alaposan felépített szimbólumrendszerével.

A TÖRTÉNET

A *Mindenki* Budapest egyik ének-zene szakos általános iskolájában játszódik 1991-ben. A tízéves Zsófi új tanulóként érkezik az iskolába, amit először kicsit furcsának talál, és ahol őt is kicsit furcsának találják, de hamarosan összebarátkozik Lizával, az osztály legnépszerűbb diákjával. Zsófi érkezésekor az iskola híres kórusa éppen próbál. A fehérköpenyes igazgató megígéri az anyukának, hogy Zsófi is bekerülhet a kórusba, ami az igazgató számára a legfontosabb érték az iskolában.

Zsófi első alkalommal vesz részt a próbán, amikor Erika néni, a karnagy bejelenti, ha megnyerik a néhány napon belül megrendezésre kerülő országos kórusversenyt, Svédországba utazhatnak egy újabb megmérettetésre. A próba végén a karnagy csokival jutalmazza a kórustagokat, és Zsófit arra kéri, maradjon még néhány percig, hogy beszélgessenek. A próba véget ér, Zsófi marad, Erika néni pedig úgy tesz, mintha meg akarná ismerni Zsófi hangját, bár a próbán végig őt figyel. Azt kéri, énekelje el a *Pál, Kata, Péter*-t. Zsófi elkezd, de nem fejezheti be, mert Erika néni arra kéri a lányt, a következő kóruspróbától ő már csak „tátikázzon”, azaz, a fejében énekelje a műveket. Zsófi nem érti, miért kéri ezt tőle Erika néni, aki elmagyarázza, hogy azért, mert nem olyan jó, mint a többiek. Majd megkéri, a többieknek erről ne beszéljen. Zsófi és Erika néni közös titka kiderül, amikor Lizának, nehezen bár, de sikerül kiszednie barátnőjéből az igazságot, miután Liza rájön, hogy Zsófi a próbán nem énekel. A következő próbán ő is „tátikázik”. Liza kedvenc tanárnője, Erika néni azonnal észreveszi, leállítja a kórust, és felszólítja Lizát, hogy

énekeljen. Liza szembeszáll a tanárnővel barátnője és még néhány elnémított társa miatt, ám Erika néni elmagyarázza, hogy az élet olykor igazságtalan, és jobb némán részese lenni egy híres kórusnak, mint sehogy. Hogy meggyőzze a kislányt, megjegyzi, Liza szép hangja is jobban érvényesül, ha többen hang nélkül énekelnek. Erika néni eddig nem akarta megnevezni a „tátikázó” kórustagokat, de ha ez kell, hát legyen. Tessék. Jelentkezzen, akit a karnagy arra kért, hogy „tátikázzon”, majd két-három gyerek, köztük Zsófi, bátorításként jelentkezik. A próba után Liza és Zsófi megbeszéli a próbán történeteket.

Legközelebb a verseny napján látjuk együtt a kórust, indulás előtt az iskolában, aztán egy pillanatra a függöny mögött, majd a színpadon. A zenei versenyen teltház előtt áll reflektorfényben a kórus. Erika néni beint. A kórus énekelni kezd. Némán. A fejében. A tanárnő újrapróbálkozik. „Rohadékok!” – sziszegi a foga között és dühében megrázza az első sorban álló, legkisebb gyereket és feldúltan kirohan. Ekkor Liza énekelni kezd, a kórus belép. A kép elsötétül, de a kórus továbbénekel.

MEGSZÉGYENÜLÉSEINK

Pedagógusként nézni ezt a filmet nem könnyű, vagy inkább nagyon nehéz. Azonnal gondolkodni kezdünk, hátha mi is voltunk kegyetlenek, lenézőek, igazságtalanok, megalázóak. Kétségbeesetten valljuk be magunknak, magunkban, hogy igen, minket is irritált már egy-egy – látszólag jobb anyagi helyzetben lévő, vagy más miatt kirívó – tanítvány, és hogy részben mi is eredményorientáltak vagyunk, és ezért

mindent, de mindent feláldozunk. Pedig sokan, amikor pedagógusok lettünk, eldöntöttük, soha, de soha nem alázunk meg egyetlen diákot sem, minden rezdülésükre mérhetetlen odaadással figyelünk, mert mindenki számít, hiszen éppen ezért lettünk pedagógusok.

Aztán visszajönnek gyerekkori él-ményeink. Megszégyenüléseink. Apró, tanárok általi megaláztatásaink. Állunk az osztály előtt. Mindenki rajtunk röhög, és a tanár hosszasán korhol valamiért, aminek a hátteréről semmit sem tud. Mi meg hallgatunk. Mélyen. Remélve, hogy megnyílik alattunk a föld. De nem nyílik meg, nem tudunk menekülni – kicsengetésig. Akkor pedig futunk, hátunkban és szívünkben a láthatatlan, kihúzhatatlan nyíllal.

Jobb, kényelmesebb, ha visszatérünk a jelenbe. Nézzük inkább mások életét. Nézzük a filmet, és nagyon örülünk, mert szokatlan, új a téma: a kórusélet, a zene közösségformáló ereje. És persze a részleteknek is örülünk; annak, hogy mennyire része a cselekménynek a zene. Például, amikor Zsófi először megy be édesanyjával az iskolába, a kórus épp Orazio Vecchi *Néked zeng ez a dal* című művét próbálja; amikor a takarító néni felmossa a folyosót, a kórus egy népdalt énekel. Liza és Zsófi összetartozását megértjük, amikor a két lány Liza szobájában táncol Weiner *Rókatáncára*, később az utcán pedig nevetgélve dudorássza a művet. „Látod? Tudsz te énekelni, Zsófi!” Ez az élmény bátorítja Lizát, hogy kiderítse, miért nem énekel Zsófi a próbán. Liza lázadását pedig a „*bátraké a nagyvilág*” dalszöveg vezeti be. Közben egyfolytában találgatjuk, hogy miért nem engedi Erika néni énekelni Zsófit, aki egyébként egyáltalán nem énekel hamisan. Mi a kirekesztés oka? Zsó-

fi az öltözete alapján nyilvánvalóan jómódú, Erika néni és a többiek öltözete teljesen átlagos, Zsófi karkötője Bécsből való, Lizáé itthonról. Mellesleg érdekes, hogy a kötődés épp egy karkötővel kezdődik...

Vajon mi alapján dönti el Erika néni, hogy ki énekelhet, és ki nem, és milyen „pedagógiai megalapozással” gondolja úgy, hogy az a gyerek is jól érzi magát a kórusban, aki nem énekel. Különös kapcsolat ez tanár és diák között. „Ugye, nem akarsz, hogy a többiek megtudják, te nem vagy olyan jó. Még sokat kell gyakorolnod, de majd én figyelek rád. És szólok, ha már énekelhetsz.” Lekötelezettség az elkötelezett tanárnak. „Erika néni mindenre figyel, és nagyon megharagszik ám, ha nem énekelsz.”

Legtöbben közülünk, pedagógusok közül tényleg figyelünk mindenre,

és képesek vagyunk túllépni saját korlátainkon. Nagyon boldogok vagyunk, ha sikerül felfedeznünk egy-egy tehetséges gyereket, de annak legalább annyira örülünk, amikor azokat a gyerekeket bátoríthatjuk, akiket senki más nem biztat, mert ha megtesszük, biztosan rejtett kincsre akadunk, ami bátorítás nélkül sohasem kerülne elő. Szabad bevallani, ha valamit nem tudunk, de nem szabad a létező tudást nemlétezőnek gondolni pusztán azért, mert eltér attól, amit mi tudunk. A pedagóguspályának pont az a varázsa, hogy ha becsöngetnek, és becsukódik a tanterem ajtaja, sok kíváncsi tekintet néz ránk, figyel minden rezdülésünket. Végre saját magunkat adhatjuk. Nekünk, pedagógusoknak az a szerencse jut osztályrészül, hogy módunkban áll jobbá tenni a világot. Talán egy ici-picit több erre az esélyünk minden más hivatás képviselőjénél...

milyen „pedagógiai megalapozással” gondolja úgy, hogy az a gyerek is jól érzi magát a kórusban, aki nem énekel

Pedagógusként nézve a filmet, beleborzongtunk ebbe a varázssba. Különösen, mert jól tudjuk, a gyerekek kialakítják saját társadalmait, és ezek a társadalmak szélsőségesek, ugyanakkor sokfélék; az egyik kegyetlen (*A legyek ura*), a másik kirekesztő (*A Pál utcai fiúk*), vagy éppen ideálisan igazságos (*Mindenki*), és hogy felnőttként milyen társadalmat alkotnak majd tanítványaink, az tényleg rajtunk is múlik. „Próbáljuk őket jól felnevelni!” Hogy soha ne legyenek kirekesztők, hiszen a kórusban mindenki hangja számít – együtt minden dal szebben szól.

A *Mindenki* egy ideálisan összefogó gyerektársadalom bemutatásával érzékelteti, hogy ez az összetartozás felnőttkorra darabokra törhet, ha riválisokat nevelünk a gyerekekből, másrészt szorosabbá válhat, ha segítünk felismerni egymás kreativitását, értékeit, pótolhatatlanságát.

az összetartozás felnőttkorra darabokra törhet, ha riválisokat nevelünk a gyerekekből

Talán valami ilyesmire gondolhatott Deák Kristóf rendező, amikor a záró jelenetben a színpadon a karnagy, azaz Erika néni

nélkül maradt kórus Balázs Árpád műve alapján készült, Balázs Ádám, Nemes Nagy Ágnes alábbi versére írott kórusművét énekli – tisztán, egyszerűen, összhangban. Mindenki.

Nemes Nagy Ágnes: Tavasz felhők

Bodzavirágból, bodzavirágból
hullik a, hullik a sárga virágpor.
Főnt meg a felhők szállnak az égen,
bodzafehéren, bodzafehéren.
Szállj, szállj felhő,
pamacsos,
hullj le, te zápor
aranyos,
hullj le, te zápor,
égi virágpor,
égen nyíló bodzavirágból.

2.

Dobszay Ambrus: Hamis a kórus?

AZ ALAPKÉRDÉS

Deák Kristóf rövidfilmjének a sikere nagy öröm önmagában is, de egy az iskola világról gondolkodó embernek különösen az, mert alkalmat ad társadalmi vitát folytatni pedagógiai, nevelési kérdésekről.¹ Mert ebből a szempontból is fontos film a *Mindenki*.

Előre kell bocsátanom persze, hogy én nem tudom másként nézni, mint ta-

nár, korábbi iskolavezető, iskolával sokat foglalkozó ember. Nem tudom csupán filmesztétikai szempontból nézni, és ezért nem tudom megbocsátani azt sem, ha az ábrázolást iskolai szempontból itt vagy ott irreálisnak vagy legalábbis igazságtalannak érzem. Mert – ezt előre kell bocsátanom – a film dramaturgiai alapötletét, azt, hogy egy énektanár tátogásra vegyen rá egy kislányt, képtelennek, kivitelezhetetlennek tartom. Mondom ezt annak ellenére, hogy sokszor hallottam magam is a vallo-

mást: „Nekem olyan botfülem volt/olyan kappanhangom volt, hogy megkértek, a kórusban inkább csak tátozjak.” Hadd közvetítem egy tapasztalt kórusvezető felháborodott levelének részletét a maga expresszív stílusában:

„Ez a **tátikázás**, ez durva! Én egyszer sem találkoztam egész pályafutásom során ilyennel, mármint ilyen kollegával! A gyerekek nem is tudnak tátikázni, előbb-utóbb elkezdenének énekelni valahogyan... [A mi időnkben] **soha senki nem mondott volna olyat valakinek, hogy tátozjon!** Olyan előfordul, hogy annyira kiabál az úgynevezett 'fahangú', hogy megkérjük, halkítson és figyeljen a társaira. Éppen ez a szép benne: Megtanulnak egymásra figyelni, tisztelni valamit a másokban stb. Ezzel segítik egymást, és nem egy tanítványomnak ki is tisztult így a hangja! Mert azt pont a mi nagyszerű példaképeink (Kodály, Bárdos...) bizonyították be a számunkra, hogy BOTFÜLŰ gyerek és felnőtt nincsen.”

Fölvetődik tehát a kérdés, hogy a filmes dramaturgiai szempontok felülírhatják-e a pedagógusok igazságát? Miért is ne engedhetnék meg egy ilyen fikciót egy fontosabb igazság kimondása érdekében? Hogy szerintem mégis miért nem, arra a film rövid elemzése után visszatérek.

AZ ELŐKÉSZÍTÉS

A film az első képsorokban klasszikus beilleszkedési drámát sejtet. Az érkező új lány

(Zsófi) beles egy működő közösség életébe. Érzékelyük reményeit és aggodalmait. Az igazgató magatartásában felsejlenek az irodalmi és filmes közhelyek: a szülővel való kedves és közvetlen magatartás mögött a tapasztalt néző már sejti, hogy ez előbb-utóbb képmutatásnak bizonyul,

a filmes dramaturgiai szempontok felülírhatják-e a pedagógusok igazságát?

lelepleződik. E sejtésében nem is csalódik majd, bár a képmutatás konkrét valóságát nem az igazgató részéről fogjuk megtapasztalni, de nyilvánvalóan „benne van

a levegőben”. Az igazgató – látszólag mellékesen – közli azt is Zsófi édesanyjával: „Ja, a kórusunk. Elég híresek vagyunk... Mindenkit szívesen látunk a kórusban. Ez az egyik alapelvem.” E kijelentés később válik majd fontossá.

Az első osztálytermi jelenetek is abba az irányba mutatnak, hogy egy beilleszkedési drámát fogunk látni. A tanórácsontk viszont, amit látunk, ijesztően rossz, ódivatú, és e tekintetben filmes közhelynek tekinthető. Ezért inkább azzal áltatjuk magunkat, hogy bár ez ma már persze nem így van, de ez a forgatókönyvíró egyéni tapasztalata, amit követi a hajdanvolt

(’90-es évek) iskolarendszerre, hogy időjelzőként szolgáljon a filmben. (A film más időjelző eszközei egyébként viszont nagyon a helyükön vannak!)

A szociális történések szempontjából a szünet-jelenetek nyilvánvalóan igen fontosak. Ekkor van módjuk a gyerekeknek kapcsolatokat építeni, szerepekre bejelentkezni, szerepeket kiharcolni. Az első ilyen jelenet a lányok egymás közötti harcát jeleníti meg, s bár a fókuszban álló lány ebből kimarad, mégis jól jellemzi a közösségi dinamikát, amelynek erőterében ő is létezni fog. Ügyesen, hitelesen mu-

tatja be a film egy barátság épülését, hogy az a bizalmi megalapozás (összekacsintás) után a közvetlen megszólítás nehézségein keresztül hogyan fejlődik a későbbi mély és őszinte lánybarátságig. A jelenetek „jól hozzák” a félelmek és vágyak kiegyensúlyozásának, a konvencionális szociális eszközök használatának nehézségeit, amivel egy gyereknek (persze nem csak neki) meg kell küzdenie.

A film fő cselekményszála azonban az, amely az iskola kórusának életében játszódik az énektanár és a kórus interakciója során. A kórusvezető hideg kék szeme, hunyorgása az együvé tartozást, a cinkosságot hivatott a gyerekek felé jelezni, de a nézőben rossz érzések

ébrednek, hogy ugyanez az erő mikor mutatkozik majd meg másként: a közösségteremtő gesztusnyelv miként működik akkor, ha a közösség bomlását kell

megakadályoznia. A tanárnő fellépésében a karizmatikus vezér alakja sejlik fel vagy a mágus-edzőé, aki képes legyőzhetetlen erőt ébresztetni csapatában. („*Mi vagyunk a legjobb és legjobb kórus az egész országban, ugye?*” – mondja neki.) Eszköztára azonban ennél jóval gazdagabb: szépsége, magabiztossága, lezserisége, fiatalos szóhasználat mellett még „jutalomfalatokkal” is igyekszik magához édesgetni a gyerekeket. Természetes, hogy imádják őt a gyerekek, ahogyan az később majd a lányok közötti beszélgetésben előjön.

A kóruspróba után jön el a film cselekményének egyik kulcsjelenete: a kórusvezető „levizsgáztatja” Zsófit, majd megkéri, hogy „tátikáljon”, azaz hangadás nélkül legyen részt a kórus produkciójában. A néző csak azt nem érti, hogy miért is minősül ez a hang „nem elég jónak”. A filmkészítőknek talán érdemes lett volna valamilyen technikával „elrontaniuk”. Vagy épp azt jelezni

az alkotó, hogy az ilyen jó sem elég jó a tanár számára?!

A kórusvezetőnek tehát minden megnyilvánulásából világosan látszik, hogy számára a minőség nem önmagában értékes, hanem a kórus sikere, a jó versenyeredmények érdekében. Vagyis egyszerre akar megfelelni két nehezen összeegyeztethető elvnek: legyen a kórus a legjobb, és legyen nyitott MINDENKI számára. A kórus jóhangzása érdekében ezért a kórusvezető inkább a hazugságot (hogy ne mondjunk *hamisságot*) választja, és ebben a gyerekeket is bűnrészessé teszi. („*A többieknek ezt nem mondjuk el, ugye, nem akarsz, hogy azt gondolják, hogy nem vagy olyan jó, mint ők.*”)

Mint később kiderül, ezt olyan ügyesen teszi, hogy a tátikáló gyerekek egymásról sem tudnak! Ugyanakkor a „Mindenkitegye a dolgát” kijelentése innen, tehát utólagosan

válík érthetővé.

Az emberi-pedagógiai szempontok tehát másodlagosak, sőt a nevelési eszköztár is manipulációs készletté válik a kezében. Az éneklés nem önmagában jelent értéket, hanem a jutalom (dicsőség, külföldi út) fényében. Kifejezi ezt az is, ahogy az énekverseny tétjét felnagyítja: „...ez most nem *babazsúr*.”

Milyen határozottan rációfol majd a *jutalmazott* teljesítmény értékére a film néhány más későbbi jelenete, ahol valódi örömet tapasztalunk, ahol a zenehallgatás, a ritmusjáték, sőt a legvégén a közös éneklés élvezetében fürdőző önfeladott gyermekeket látunk majd!

A tanár intézkedése lesújtja Zsófit, s ebből az állapotából a formálódó barátság emeli ki, ami megalapozza azután a cselekmény későbbi fordulatát is. Magam nézőként azért aggódtam, hogy a titkolózás, a mellébeszélés kikezdi-e a bizalmat,

a nevelési eszköztár is
manipulációs készletté válik
a kezében

és kicsit el is csodálkoztam Liza türelmén és érzékenységén. S ennek kapcsán el kell mondjam, hogy bár Liza ragyogó karakter, de szerintem annyira érett, empatikus és határozott, ami már irreális. Jut eszembe: az ő gondolataiba nem is látunk bele sem ekkor, sem később, amiért az ábrázolásmódot kissé elnagyoltak, a történetmesélés alárendeltjének érzem.

Jaj, de jó volt látni a következő (udvari) jelenetben a ritmusjátékokba feledkező

gyermekeket! Az egymásra hangoltságnak, a játékba való belefeledkezés képességének, és nem utolsósorban a ritmusérzéknek ezt a harmóniáját a valóságban

csak nagyon ritkán tapasztalhatja meg az ember. Ez minden pedagógus álma. Csak éppen ez is kevésbé reális. (Nem véletlen, hogy hangalájátszással, körbeforgó kamerával operál a rendező, ami ezen a ponton elmozdulást jelent a narratív megközelítésmódtól a stilizáció felé.) A két lány közös zenehallgatása is igazi idill. Liza tátogó játéka, ahogyan korábban Zsófi tátogása a tükör előtt szinte szimbólummá emelkedik: Lehetséges-e megértés a kimondott szavak nélkül?

A kóruspróbán aztán Liza rájön Zsófi bánatának okára, s utána végre eljön a pillanat, amikor Zsófi megszegi a titoktartás parancsát, és feltárja az igazságot Lizának. Micsoda bátorság kell ehhez, vagy inkább micsoda fájdalom. Zsófi fojtott sírására kíméletlenül felel a kórus dalának szövege: „*Pajtás örvendj, vígan élj*, stb.”

A JÁTSZMA

Következnek a hatalmi játszma jelenetei. Liza lázadása, a kórusvezető manipulációja, mintha a „nem elég jók” leleplezése,

megszégyenítése valójában Liza mesterkedése volna. A kórus csendesen, zavarodottan hagyja el a termet. A tanár – úgy tűnik – győzött. Engedményt tett azzal, hogy a titkot feloldotta, de volt olyan erős (vagy olyan erősnek hitte magát), hogy a lelepleződés sem csorbítja hatalmát!

A két lány beszélgetéséből úgy tűnik, nem tartanak attól, hogy a közösség megtagadná Lizát. És bizony ez is egy olyan momentum a sztoriban, amelyet legalábbis

megoldatlannak kell ítélnem. Nem látunk kétségeket, aggodalmakat. A lányok nem taktikáznak, a gondolataik megmaradnak a sértett igazságkere-

sésnél. S a narrációban az is fordulatot jelent, hogy eltérően az eddigiektől, e ponton megszűnik a néző mindentudó pozíciója. Zsófi ugyanis előáll egy ötlettel, amely a nézők előtt titok marad. A rendező ezzel filmes szempontból mindenképpen egy konvencionálisabb irányba vált át. A szervezkedés jelenetei (s közben az idegesen, mosolytalanul figyelő tanár képe), az előző ritmusjátékokra hajazó ütemes zajhátterrel, feszültek, várakozással telik, a tanárnő alulról felvett lépései fenyegetőek. Ez a feszültség azonban nem az igazi. Érezzük ugyanis, hogy a kórusverseny csúcspontján valami történni fog. Magam nem tudtam ugyan, hogy mi fog történni, de attól én már nem tartottam, hogy ott ne a gyerekek győznének. S valóban, a zárójelenet nem okoz meglepetést abban a tekintetben, hogy meghozza a várt katarzist.

De térjünk vissza az iskola-kép irreálisához! Vajon csak az érzi annak, aki maga is pedagógus, és az volt már a '90-es évek elején is, amikor a film játszódik? Aki – ha közvetve is – de találva érzi magát?

Nos, azt semmiképpen nem mondhatjuk, hogy az énektanár nem elég jó pedagógus, hiszen kezében van minden,

amivel a gyerekekre hatni lehet. A megformált alak etikai alapállását kell éltetnünk, amely a „gyermek mindenképp felett való érdekét” alárendeli más szempontoknak; saját jól leplezett, de mégis önző céljainak. Ez a tanárna gonosz. És pedagógiai-szakmai kritikámmal itt bátorkodom kilépni szűkös látókörömből általánosabb szintre: Ez az alak kitaláltságában és megformáltságában *túlságosan* gonosz, *túlságosan* manipulatív.

Lehet, hogy az Oscar-ítélkezők számára a fikció ilyen szintje akceptálható, nekem sajnos nem. Nekem ennyi irrealitás sok ahhoz, hogy igazán szeressem a filmet.

Végül röviden ki kell térnem egy *nem mellékes* eszmei szálra: A film címe magyarul más, mint a nemzetközi forgalmazásban. Nekünk, magyaroknak ez a „MINDENKI” valóban gazdagabb jelentésű. Aki a zenepedagógiában csak kicsit is járatos, annak be kell ugrania Kodály mondatának: „Legyen a zene mindenkié.” (Ugye rímel erre a kislányok mondata: „*Úgy lenne jó, ha mindenki énekelne!*”) Nem idézhetem Kodály teljes gondolatmenetét, de arra emlékeztetünk, hogy szerinte a kóruséneklés nyújtja mindenki számára az alapot a zene szeretetéhez, a minőségi zene gyakorlata pedig megalapozza minden más képesség kifejlődését. És nincs botfülű gyerek, vagy ha mégis, hát ő pont azért botfülű, mert nem hagyták neki, hogy kiskorában együtt énekeljen a többiekkel.

Ami azt illeti, valójában a ’90-es években az énektanárok még sokkal inkább törekedtek a Kodály-örökséghez való hűségre, vagy legalábbis tudatában voltak annak, hogy egyre inkább eltérünk tőle. A „százéves terv” (ahogyan Kodály nevezte koncepcióját) ekkor még eleven élt a zene-

pedagógusok és az oktatásirányítók emlékezetében, nagyjából elvi egyetértés volt abban, hogy a minőségi zenével való *sok és aktív* találkozás révén válik a zene nyelve az anyanyelvünk részévé. A zenei aktivitás pedig az éneklést jelenti. Ma már azok az elvek, hogy ennek során kizárólag tiszta forrású zenei anyaggal, azzal viszont nagy gyakorisággal és nem passzív zenehallgató-

ként kell találkozni, nem tekinthetők evidensnek.

A ’90-es évek óta jóval megengedőbbek vagyunk, így például ma már teret engedünk a kevert műfajoknak, illetve a könnyűzenének is, és sok helyen az is nagy eredménynek

számít, ha az aktív „zenecsinalást” (értsd éneklést) sikerül zenehallgatással kiváltani. A film ehhez képest a felszínen fél-kodályi, mélységében pedig teljesen „kodálytalanított” állapotot jelenít meg.

A befejező jelenet, s ezzel az egész film viszont rehabilitálja az éneklés mint örömtévékenység, mint önmagáért való érték eszméjét. Kár, hogy ezzel a jelenettel végképp búcsút mondtunk a realitásnak, noha a film eredendően ezt ígérte.

Természetesen a film korántsem csak erről szól, hanem nagyon sokféle megközelítése lehetséges: lehet a hatalom és alávetettjei küzdelmének parabolája, lehet egyén és közösség dinamikájának vegyelemzése, vagy a gyermeklét sajátosságainak érzékeny bemutatása és sok egyéb más, amire egy iskolai történet alkalmat adhat. Iskolai emberként nekem a versenyszellem és az önmagáért szeretett, önmagáért művelt tanulásnak a kontrasztja volt benne a legfontosabb. S említett gyengeségei dacára ezért tartom a pedagógusok számára „kötelezően megnézendőnek”.

**JÁKI LÁSZLÓ: EGY OKTATÁSPOLITIKUS A XX. SZÁZAD
FORDULÓJÁN. JANCÓS BENEDEK. JANCÓS ALAPÍTVÁNY,
2016.**

Kardos József: Tanár, neveléstudós, eszme- történész és oktatáspolitikus

Jáki László, a magyar neveléstörténet jeles kutatója újabb kötettel, egy tudós tanár, Jancsó Benedek életútjának, munkásságának bemutatásával gyarapította a szakma és az érdeklődők ismereteit.

Jancsó az „oktatásügy szürke eminenciása” volt, aki az ismert nagy nevek mellett, sokoldalú felkészültségével, szorgalmas munkájával, eredményes gyakorlattal, új gondolatokkal vitte előre hivatása és tudománya ügyét. A reform Jancsónál nem elcsépett szólam, hanem a pedagógiai munka kiérlelt gyümölcse volt. Ezt bizonyítja Jáki László, amikor a szerző pedagógiai működését ismerteti.

Jancsó tanári munkásságát a Torontál vármegyei pancsovai állami gimnáziumban kezdte, ahol magyar nyelvet és irodalmat tanított. Két esztendő után, az 1880/81-es tanévtől Aradra került a Királyi Főgimnáziummal összekapcsolt Főreáliskolába. Aradon a magyar mellett németet és bölcseletet is tanított.

1887-ben Budapestre került a II. kerületi Főgimnáziumba, majd igazgatónak nevezték ki az akkor létesült I. kerületi Gimnáziumba. Bizonyára irodalmi munkássága is hozzájárult, hogy rövid ideig a miniszterelnökség nemzetiségi ügyosz-

tályára helyezték, majd 1898-tól a VI. kerületi Főgimnáziumban folytatta tanári munkáját.

Munkaterületeinek rövid és nem teljes felsorolása is bizonyítja, hogy Jancsó Benedek a középiskolák gondjait belülről, a mindennapi gyakorlatból ismerte, ezen

a középiskolák gondjait belülről, a mindennapi gyakorlatból ismerte, ezen a tudáson alapultak a könyvben ismertetett reformjavaslatai

a tudáson alapultak a könyvben ismertetett reformjavaslatai. Tervezete a nyolcosztályos gimnázium teljes átalakítását célozta. Erről szóló elképzeléseit a történelmi előzmények bemutatásával kezdte, majd a korabeli középiskolák bírálatával folytatta.

Igényes, elemző kritikáját megoldási javaslataival folytatta.

Tervezete szerint az új középiskola egységes lenne, de több fokozatból állna. Az indító alsó három osztály egységesítené az elemi iskola negyedik osztálya után következő iskolatípusokat. Ezt egy „vizsgálat féle” zárná, ami alapján egyesek szakiskolába kerülnének, az eredményesebbek pedig a középiskola felsőbb osztályába. Az egységes négy évfolyam szigorú vizsgával záródna, ami után a gyengébben végzettek mindazokba a hivatalokba kerülhetnek, amelyekre a régi érettségi jogosított, míg a sikeresebbek a középiskola befejező két éves szakaszába léphetnének, amelynek

sikeres elvégzése jogot biztosítana a felsőoktatásba való belépésre.

Jancsó gondolatainak jelentőségét bizonyítja, hogy terve a későbbiekben, így például az 1970-es évek reformvitái során is felmerült.

Jancsó Benedeknek nemcsak a középiskola szervezésére voltak elképzelései, hanem részletes javaslatot is kidolgozott a feldolgozandó tananyagra és annak elosztására. Ezek részletes ismertetése túllépne egy recenzió keretein, de azt talán érdemes megjegyezni, hogy igen részletesen foglalkozott a túlterhelés kérdésével. Álláspontja szerint a szellemi túlterhelést a testi neveléssel lehet ellensúlyozni. A játékot a testnevelés fontos részének tekintette. A német mintájú katonás drill helyett a szórakoztató játékot helyezte előtérbe.

Mindezekről Jáki László részletesen beszámol Jancsó munkásságáról szóló könyvében. Szól arról is, hogy Jancsó reformtervezetének lényeges eleme az új kívánalmakhoz igazodó tanárképző intézeti pedagógusképzés. Ismeretes, hogy 1870-ben Eötvös József megalapította a középiskolai tanárképzés sajátos egyetemi szervezetét, a tanárképző intézetet. Ennek lényege, hogy az egyetemi tudományos szakképzést a tanárképzés céljai szerint rendezze, és kiegészítse a pedagógusi hivatás igényeinek megfelelően. Ezzel szemben a korabeli gyakorlat lehetővé tette, hogy eredményes tanárvizsgálat letételével is lehetett valaki tanár. Jancsó természetesen első és legfontosabb követelménye volt, hogy az egyetem négyéves bölcsészkarának elvégzése automatikusan ne jogosítson arra, hogy a fiatal jelentkező tanári vizsgát tegessen. Ezzel

a tanárképzés háttérbe szorulását Jancsó világosan felismerte, és egyértelműen a tanárképző oldalára állt

katonás drill helyett a szórakoztató játékot helyezte előtérbe

szemben az egyetem a tanárképző helyett egyes tanárok vezetése alatt álló, szakmai és pedagógiai műveltséget nyújtó szemináriumokat indított el. A szemináriumok munkája egyre inkább a tudományos munkára való közvetlen felkészítés lett, nem

pedig a tanárképzés követelményeinek szakszerű teljesítése. A tanárképzés háttérbe szorulását Jancsó világosan felismerte, és egyértelműen a tanárképző oldalára állt. Tudta, hogy a színvonalas oktatás

alapját csak jól képzett tanárok biztosíthatják. Ezért állt ki a pedagógusképzés korszerűsítéséért, és ezért foglalt állást a szuverén tanárok értékes munkája mellett.

A pedagógusokat az irodalom sok mindenhez: fátklyához, a nemzet napszámához stb. hasonlította; Jancsó erről szóló megállapítása prózaibb, de mélyen elgondolkodtató, és mindennemű oktatás-irányítás számára mérvadó: „A tanító nem kézműves, nem hivatalnok /.../ nincs mestersége, nincs hivatala, csak hivatása” van. A pedagógusképzésnek erre a hivatásra kell nevelni a jelölteket.

Jáki László részletesen szól Jancsó Benedek szerepéről az iskolán kívüli oktatásban. Jancsó ezt a közoktatás egységes rendszerén belül kívánta

megoldani. Legfontosabb feladatnak az analfabetizmus felszámolását tartotta. Ezt az iskolában indított tanfolyami rendszerrel akarta megoldani, külön a 16–24 és külön a 24–40 éveseknek.

A felnőttnevelés kérdése politikai vihart is kavart, hiszen az oktatás világnézeti és nemzetiségi megfontolásokat is közvetített. Jáki László a korabeli körülményeket és törekvéseket, Jancsó Benedek állásfoglalását részletesen, pontosan ismerteti.

Jáki László könyvében említést tesz arról, hogy Jancsó szellemi tevékenysége során foglalkozott a nemzetiségi politikával, a román történelemmel is. Jancsó 1892-ben miniszteri megbízással Románia közoktatásügyét tanulmányozta, majd a miniszterelnökség nemzetiségi ügyosztályára helyezték. Tapasztalatait, elgondolásait a *Szabadságharcunk és a dáko-román*

törekvések (1895), *A román nemzetiségi törekvések* (1895), *A román nemzetiségi és a daco-román törekvések története és jelenlegi állapota* (1. kötet 1856, 2. kötet 1899), *A román irredenta mozgalmak története* (1920) című munkákban fejtette ki. Ezek a feldolgozások, ha nem is részei a bemu-

tatott kötetnek, a szerzőről és a koráról kialakítandó teljes képhez hozzátartozhatnak. A magyar–román nemzeti ellentétek, történelmi, területi viták és vádaskodások az iskolai oktatásban is megjelentek.

foglalkozott a nemzetiségi politikával, a román történelemmel is

A megjelent könyv egésze Jancsó Benedek példája nyomán a pedagóguspálya szépségéről, buktatóiról, az örökös megújítás igényéről, a

szakszerűségről, a tudós tanár megvalósult eszményéről szól. Jáki László jól ismerte fel az életút időszerűségét. Munkáját segítette saját pályájának példája, elméleti felkészültsége, a tanári gyakorlat pontos ismerete.



R. SZABADOS TAMÁS: MODERN HARCMŰVÉSZET AZ ISKOLAI OKTATÁSBAN. SYLLABUX KIADÓ, 2016.

Veszprémi Attila: Önismeret testközelből

R. Szabados Tamás, a MAFC¹ nindzsucszakosztályának vezetője 37 év oktatói tapasztalatait sűrítette ebbe a kötetbe, amely a fülszöveg szerint alapvetően a harcművészeti közeg és az érdeklődők számára íródott, középpontban a mai iskolai oktatásba való integrálhatóság kérdéseivel és a harcművészet-oktatás pedagógiájával. A fülszöveg egyik ajánlása azonban így szól: azoknak, „akik működő életstratégiát keresnek.”

Mi más volna a pedagógia, mint az autonóm életstratégiák kibontásához nyújtott aktív segítség? Nem harcművész olvasóként én az első pillanattól kezdve így olvastam a könyvet. Tehettem, mert miközben a szerző a harcművészetek, szorosabban a nindzsuc oktatásának és tanulásának vázlatos történeti és filozófiai hátterét és komplex módszertani képét rajzolja föl, egy általános érvényű pedagógia allegóriáját is megszövi. Ezt azért merem állítani, mert a szöttes színes képein keresztül figyelmünket *az önismeret alapját képező tudás* felé irányítja – amely az általában vett pedagógiai és tanulói tudatosságnak is feltétele. Míg e tudásnak harcművészeti-módszertani-gyakorlati megközelíthetőségéről mesél, számai bármely irányból a *valódi* én felé vezetnek. Ennek a céltételezésnek a jelentősége alapvető, noha pedagógiai berkekben ezt könnyen elfeledtetni a megszokott, mindennapi küzdelmek zaja.

Minthogy a modern harcművészet elsősorban az önnevelés eszköze, a szerző mondanivalójának állandó közege az ember testi-lelki működéséről való tudás. Az edzőtermekben gyakorolt módszerek, mozgásformák ebben a közegben eszköz-funkcióba kerülnek, és így előtűnik valódi értelmük: *támogatni* tudják az egyén törekvését a megismerésre, a hatékonyságra és a harmónia megtarthatóságára a világ és önmaga között. S mivel a mindennapok terepein – a családban vagy bármely közös-

ségben, így az iskolában is – a kulturális beidegződések és a következményes reflexek ezt a törekvést gyakran képesek akadályozni vagy félrevinni, a harcművészet alapvető pedagógiai célja (a legtöbb

tantervi didaktikával szemben) elsősorban nem „ráépítő”, hanem „lebontó”, megszabadító, tudatosító:

„Valódi énünk jóval kevesebb annál, mint akinek hisszük magunkat, csak elfedik előlünk a gyermekkorunk óta gondosan belénk nevelt feltételes reflexek. [...] A harcművészet a fizikai tapasztalatok útján vezet el önmagunkhoz. A jól felépített rendszer nem csupán a test-test elleni küzdelem világába avatja be a gyakorlót, hanem egyúttal saját lelkének mozgatórugóit is feltárja az ember előtt.” (29)

¹ Műegyetemi Atlétikai és Football Club

Minél inkább sikeres ez a folyamat, az egyén – például a tanuló vagy a pedagógus – teljesítőképessége és önérvényesítési képessége annál kevésbé függ majd a változó külső körülményektől.

TÖRTÉNETI ÉS FILOZÓFIAI HÁTTÉR

A könyv *Alapok* című első fejezete röviden felvázolja, hogy a 19. század eleje óta miképp változott az iskolai oktatásba integrált sport szerepe Európában, hogy mi (és mi nem) a harcművészet, illetve hozzá képest mit érdemes mozgásművészetnek nevezni, és mindez miben különbözik a küzdősporttól. A hagyományos harcművészetekről kiderül, hogy alapvetően *pedagógiai rendszerként* születtek meg, még hozzá nyugati hatásra; „arra törekedtek, hogy az iskolai oktatásba tökéletesen illeszkedő tantárgyat formáljanak a régi közelharcrendszerekből” (14).

A könyv célja ennek megfelelően az, hogy olyan harcművészeti pedagógiai rendszert állítson fel, amely megfelel a 21. századi iskola céljainak, támogatja azokat, így óriási haszonnal lenne integrálható annak rendszerébe. Így volna képes szolgálni a célokat egymással karöltve a keleti és a nyugati (nagyon leegyszerűsítve: a belső és külső megoldásokra törekvő) nevelő-önnevelő szellemiség és gyakorlat:

„Míg a harcművészetek az ember belső harmóniájának elérésére törekednek, addig a nyugati társadalom az egyenlő esélyek megteremtése révén próbálja feloldani az egyén és a társadalom lehetséges konfliktusait – aminek egyik alapvető pillére a modern iskolarendszer.” (20)

A kultúrtörténeti részek között talán a nindzsucuról szóló alfejezetek a legizgalmasabbak a könyvben; minden bizonnyal jó pár tévhitet tisztáznak a nindzsákkal kapcsolatban. (Forrásokat egyébként nem igen ad meg a kötet, csak utal létezésükre, illetve legenda-voltukra – az adatolt bemutatás esetleg egy másik, más célú írás egyik feladata lehetne.) Emellett világossá válik, hogy a modern nindzsucu természetes módon simulhat napjaink pedagógiájába:

„A nindzsucu valójában olyan elv, amely a gyengék és kiszolgáltatottak számára jelent túlélési esélyt a harcosok rendjének hatalmával szemben. (22) [...] A nindzsza folyamatosan alkalmazkodik a változó körülményekhez.

Ez nagyfokú önismeretet és helyzet-elemző készséget igényel. A nindzsucu szokatlanul tűnő megoldásai nem túlhajtott extravaganciából fakadnak [...], hanem abból, hogy nem a készen kapott mintákat próbálja ráerőltetni az adott helyzetre, hanem igyekszik megtalálni a leghatékonyabb választ. A stílus nem az elegáns győzelemre, inkább a hatékonyságra és a túlélésre törekszik. A nindzsucu csapatmunkára épül [...] Viszonylag korán megjelenik a közös problémamegoldás [...]. Arra törekszik, hogy a tanulók reálisan lássák önmagukat. Az egyes technikákat különböző élethelyzetek modelljének tekinti [...]” (25–26)

A felsoroltak láthatóan azonos irányba mutatnak, mint a 21. századi nyugati pedagógia elhivatott problémamegoldó elképzelései és gyakorlatai. A gyengék és kiszolgáltatottak harcképességének kérdése pedig a már egy ideje formálódó – rendkívül erőszakos – világtrendet tekintve „tár-

sadalompolitikailag” sem mondható épp irrelevánsnak.

A BELSŐ CÉLOK

A *Belső célok* fejezet az ember testi-lelki működésének irányításával kapcsolatos kulcsfogalmak kibontásával, egymáshoz illesztésével, átfedésével, a mondanivalót újra- és újraírni képes bekezdésekben világítja meg az egyén fejlődési lehetőségeit egy saját magával, másokkal vagy épp egy intézménnyel folytatott esetleges harc sikerének – vagy még inkább a konfliktus sikeres elkerülésének – érdekében. A fejezet olvasása közben szinte lehetetlen nem gondolni saját iskolai vagy családi élettörténetünk bizonyos emlékezetes epizódjaira, pedagógiai és tanulási helyzetekre, elakadásokra, fájó töresékre, váratlan vagy elvárt sikerekre.

A harcművészeti nevelődésben megszerezhető tudás legnagyobbbrészt *konfliktusmegelőzésre és konfliktuskezelésre* való. És semmiképpen nem való a harci helyzet keresésére. Ezért kell mindenekelőtt harmóniába kerülnünk valódi önmagunkkal – de a tanult beidegződéseinkkel és a külvilággal is. A harcművészet pedagógiájának „lebontó” jellege tehát soha nem azt jelenti, hogy szétfűzünk, megsemmisítünk valamit az általunk hurcolt vagy kitermelt, illetve minket körülvevő körülmények, hiedelmek, vélemények, szokások közül. A könyv szóhasználatával élve: nem küzdünk a *jelenségek* ellen. A „lebontás” sokkal inkább azt jelenti, hogy megtanulunk úgy élni, hogy felismerjük a jelenségeket a maguk valójában, hogy azok ne tudjanak uralni minket. (A pszichológiában a

pedagógiai érvényű reziliencia fogalma áll ehhez közel: kelfeljancsiként felülkerekedni azon, ami le akar minket győzni.) Megkeressük az *egyensúlyunkat*, képessé tesszük magunkat a változó körülmények közt időnként (akár sokszor) elveszített *harmónia* állandó visszaszerzésére, a *testtudatos-ságra* (ez az önismeretnek legmegbízhatóbb beléptetőkapuja), a problémákra történő válaszadásra ítékezés nélkül, az *elfogadásra*, az *alkalmazkodásra*, illetve a konfliktusok megelőzésére, szükség esetén pedig az *agresszióban* és az *egóban* rejlő örök tudatos, értelmes kihasználására. Ezek nyomán pedig olyan *életstratégiát* vagyunk képesek követni, amelyben saját céljaink

után megyünk, és képesek vagyunk felismerni, visszaverni, illetve egyszerűen csak összeomlás vagy idomulás nélkül elviselni (együtt élni azzal), amikor ezeket a célokat valaki erőszakkal vagy önhatalmúlag meg akarja

változtatni. Persze korántsem a reflexek egyszerű lecseréléséről van itt szó. A harcművészet egyaránt tanít beidegzett megoldások éles helyzetekben való gyors, intuitív alkalmazására, illetve (a beidegződésekhez is elvezető) türelmes, analitikus gondolkodásra, figyelemre.

A *Belső célok* fejezetben újra és újra lényeges követelményként kerül elő a valódi én és a bennünk működő énkép megkülönböztetésének szükségessége (azaz megismerni és elfogadni magunkat annak, amik vagyunk). „Amíg ezt nem tudjuk megtenni, a belénk nevelt reflexek irányítják az életünket.” (38) Hogy ez mennyire alapvető tudás a mindenkori társadalmi – többek között az iskolai – együttélés és együttműködés sikeréhez (vagy egyáltalán: esélyéhez), arra a következő mondatok világítanak rá:

„Valójában mások velünk kapcsolatos reakciói sem bennünket céloznak. [...] Éppen azért próbál[nak] meg formálni, hogy minél könnyebben beilleszthetők legyünk az általuk megélt alternatív valóságba. Bármit mondanak vagy tesznek mások velünk kapcsolatban, az valójában nem ránk irányul, hanem pusztán arra, hogy megóvják álmvilágukat. A legtöbb konfrontáció abból fakad, hogy az egyik (vagy mindkét) fél a saját illúzióit próbálja védelmezni.” (38–39)

A pedagógus olvasó itt elsősorban önmagával, önmaga pedagógusi működésével nézhet farkasszemet. A fejezet, azon túl, hogy minden hókuszpókuszt mellőzve közelebb visz a harcművészet szelleméhez, valóságérzékelésünkről szóló izgalmas vitairatként is olvasható.

így a biztos körvonalú, lehatárolt feladat jellemzően nem engedi a feladatvégzés eredményét összemósódni a tanuló fejében azzal, aminek önmagát látja

érdemjegy is azt mutatja meg többek közt, hogy a tanárnak mennyire sikerült megértetni az elvárásokat). Így a biztos körvonalú, lehatárolt feladat jellemzően nem engedi a feladatvégzés eredményét összemósódni a tanuló fejében azzal, aminek önmagát látja. Világos, hogy nem a tanulónak, hanem a feladat végrehajtásnak kell 100%-osnak lennie. Így sem a személyiség (ön)értékelése nem keveredik a feladat végrehajtásának értékelésével, sem hasonlítás nem történik más személyekhez. (Vessük ezt össze az érdemjegyek büntető gyakorlatával, vagy azzal a gyakran hallott felsőközéposztálybeli szülői in-telemmel, hogy „mindegy, mit tanulsz, csak te legyél benne a legjobb”).

A második alfejezet arról beszél, hogy a harcművészet: *döntések* sorozata. Az oktatásnak ezt is folyamatosan tudatosítania és gyakoroltatnia kell. A

küzdelemben – de akár egy jó autószerelő műhelyben is – a döntések gyorsak, intuitívek (rengeteg gyakorlás eredményeképp). A *felelős* döntést azonban nem érdemes megérzésekre alapozni. Felelős döntés például, hogy valódi énünk és fizikai adottságaink vagy állapotunk miféle harcra – éles helyzetek bevállalására vagy inkább azok ügyes kerülésére – tesznek minket képessé, hogy kitől akarunk tanulni, kit fogadunk el mesterünknek, illetve folytassunk vagy ne egy fejlődési utat. Ezzel összefüggésben a pedagógiának is úgy kell viselkednie, hogy az egyéni különbségeket és azok érvényesíthetőségét komolyan veszi.

A harcművészet az *együttműködés* alapvető kontextusa is. A szerző kimondatlanul is a horizontális pedagógiák egyik legfőbb célkitűzéséről, az együttműködés mélyebb valóságának felfedezéséről beszél: „Gyakorlás közben derül ki, kinek milyen pe-

OKTATÁSI CÉLOK, MÓDSZERTAN, TEMATIKA

A könyv következő fejezete „oktatási célokat” sorol. Az első alfejezet a *feladat* fogalmáról, pontosabban a 100%-os feladatteljesítés képességének kifejlesztéséről beszél. Azonnal észrevehető, hogy a „feladat” harcművészeti értelmezése – a 100%-os teljesítés követelményén túl a moduláris jelleggel és a szintező építkezéssel – a modern pedagógia játékosítás-konceptiójához hasonló, a feladatvégzőt autonómiára tanító elv. Mindkettőben hangsúlyos az az elem, amely *nevelési* szempontból jelentős mértékben elválasztja őket a megszokott feladatadási mechanizmusoktól: a tanuló-nak *teljesen egyértelmű, számára is tudatosított célú* feladatot kell végrehajtania (ezzel kapcsolatban, ahogy a szerző mondja, az

dagógiai vénája van. A két ember ilyenkor nem verseng egymással, hanem csapatot alkot. [...] Még csak nem is az edzőtársikkal, hanem önmagukkal versenyeznek.” (66) A kezdőknel a beléjük nevelt korlátok áttörése a kihívás, a haladóbbaknál inkább az új, immár releváns korlátok megtartása, főként a másik testi épségének megőrzése érdekében. A küzdés gyakorlatai tulajdonképpen a kölcsönösség tudatos átélését és beidegződését segítik.

A *nyitottságot és toleranciát*, amely a hagyományosan merev hierarchiában gyakorolható harcművészetekre látszólag nem jellemző, a módszertan mindenkorai gyakorlatközpontúságán és alkalmazkodókészségén keresztül világítja meg a szerző. Az *esélyegyenlőséget* pedig – talán mert elébb már szó esett általában a „kis” és „nagy” emberek különböző küzdési „szükségeleiről” – a női önvédelem pedagógiájával, illetve annak maszkulinizáló csapdáival.

Az önkéntesség a modern nindzsucuban a valódi belső megküzdési és tanulási motiváció ébredésének alapvető feltételeként jelenik meg. (És az önismeretről írottak alapján sejthető, hogy máshol is az volna.) A *csoportépítésről* szóló alfejezetből pedig azt gondolhatjuk végig, hogy egy valódi közösség alakításának első lépése miért épp az *egyének* önismerete, helyzetfelismerő képessége és stratégiai gondolkodása (vagyis a hagyományos harcművészetek alapvető pedagógiai céljai), illetve miért hullanak szét egy idő után azok a csoportok, amelyekben az egyén önazonossága nem feltétel, és amelyek általában a klasszikus recept szerint – közös célok, közös megpróbáltatások, kiválasztottság-tudat és ellenségkép megfelelő adagolásával – alakulnak.

MÓDSZERTAN ÉS TEMATIKA

Az utolsó két nagy fejezet talán a legizgalmasabb a könyvben – és ha eddig elfogadóan és figyelmesen olvastunk, ha filozófiája már ismerősnek hat, akkor alighanem adaptációra csábítanak. Szinte minden mondatuk új tudáselemet tartalmaz, amely egyben – sokszor metaforaként – egy általában vett pedagógiai viselkedéselemet is tudatosít vagy körvonalaz. Alább csupán összefoglalom a tartalmukat:

A *harcművészet módszertana* cím alatt a hagyományos harcművészetek ellentmondásait is körüljáró módszertan-történeti

kitekintés után szó esik a technikák modellként való alkalmazásáról, a testmechanikai tudásról (benne élettani, anatómiai ismeretek szükségességéről), a hatékonyság érdekében folyamatosan változó edzésmódszerről és technikáról, az egyéni

határok elfogadásáról (amely alig-paradox módon épp hogy kitágítja az egyén *gyakorlati* lehetőségeit, harmóniába kerülve önmagával), az állóképesség fejlesztéséhez szükséges fájdalomról és a biztonságról (azaz a félelemmel való biztonságos szembenézés képességéről).

Az utolsó fejezet (*Az órák tematikája*) testközelből és tételesen mutatja be a küzdelem fizikai, lelki és intellektuális tényezőit. Bár az alfejezetek címében megnevezett fogalmak (*egyensúly, alátámasztás, tömeg, távolság, szögek és irányok, egyenes és köríves technikák, időzítés, kontroll, meditációs technikák, fókusz, szándék, váltások, olvasás a mozgásból, meglepetés, környezet*) szinte tantervi pontosságú rendszert rajzolnak ki, a szöveg itt is ugyanolyan élvezetes, filozofikus, helyenként tanakodó,

az önkéntesség a modern nindzsucuban a valódi belső megküzdési és tanulási motiváció ébredésének alapvető feltételeként jelenik meg

ellentmondásokat fölvető marad – ráadásul egyre inkább gyakorlati küzdőhelyzeteket látunk magunk előtt. Képszerűen, szinte fizikailag átélhetően vezet a testi és lelki tudatosság felé, a mozgásformák, a verekedés, a *harc* fizikailag is átélhető elemeinek érzeteit újra és újra visszavezetve az ember adottságaira és lehetséges mozgatórugóira.

AZ INTEGRÁCIÓ LEHETŐSÉGE

A *Modern harcművészet az iskolai oktatásban* úgy járul hozzá a mai pedagógiai diskurzushoz, hogy a mindenkori önismerethez vezető út jellemzőiként tárja fel a világban való eligazodáshoz tudatosítani szükséges célokat, és megadja hozzá a modern nindzsucu módszertani kereteit, illetve „eszközparkját”. Ezzel a harcművészetet az *egyén fejlődését szolgáló, egész életén át használható*, iskolai oktatásba integrálható pedagógiai és önnevelési rendszerként láttatja – a 21. századi pedagógia alapvető oktatási-nevelési céljainak megfelelően. Szellemisége által pedig minderről olyan gondolkodásra szólít, amely a tanári és tanulói tevékenység formáinak és formáló eszközeinek osztályozása és értékelése helyett a *formálódás mechanizmusainak tudatosítására* koncentrálna.

Mindezzel a szerző korszerű és újszerű módon újjáéleszti a pedagógia *művészeti ethoszát* is, némiképp eltolva a pedagógiát a tudományosság felől az átélés felé. Hogy az összefüggést megértsük, ne a nyugati iskolai művészetfelfogásra gondoljunk itt. „A harcművészeteket [...] a sajátos távolkeleti művészetfelfogás is összeköti, ami a

tökéletességet nem a műalkotásban, hanem az alkotóban kívánja megvalósítani.” Tehát „a harcművészet attól művészet, hogy nagyon pontosan megfogalmazott pedagógiai céljai vannak.” (8-9)

Bárki rátekint iskolája, iskolarendszere, embertársa vagy önmaga állapotára – láthatja, milyen fontos tudásról van itt szó. Az iskolai életben történő *harc* persze mindenkinek kicsit mást jelent (azaz más és más képzetek társulnak hozzá), de egy esetben sem lehet mellékes. Hogy hogyan, mikor harcol, az még annyira sem. Mert ezek a harcok, amelyek sokszor újra és újra megismételtetik velünk régi hibáinkat, erősen befolyásolják a pedagógusi és tanulói tevékenység hatékonyságát, végső soron pedig az egyén boldogságát. R. Szabados

Tamás könyve nem értékel és nem hasonlít – a tévedések tudatosításának és a megoldásoknak lehetőségeire világít rá a harcművészetek gyakorlása közben megszerezhető tudáselemek rendszerbe szedésével. A könyvben

más pedagógiai módszerek, berendezkedések, viták, álláspontok kritikájának nyomát sem találni. A harcművész szerző nem harcolni jött. Ebben a könyvben az önismeret vektorai állnak dinamikus, érthető, a tanulást, oktatást megsegítő rendszerbe.

Tantervfejlesztők és döntéshozók számára is nyitott a lehetőség: a könyvet újra- és újraforgatva, az abban foglaltakat értelmezve elgondolkozhatnak arról, hogy ez a harcművészeti szellem és tevékenység milyen segítséget tudna nyújtani tanárnak, diáknak egy okos, türelmes, valódi párbeszédekkel kísért iskolai integráció eredményeképp.

ebben a könyvben az önismeret vektorai állnak dinamikus, érthető, a tanulást, oktatást megsegítő rendszerbe

ABSTRACTS

VIDA, GERGELY: How the diagnosis of learning disability becomes a stigma – or what is more important: the diagnosis or children?

A lot of criticism has been levelled against the Hungarian system of complex diagnostics for special educational needs to the effect that it practices “over-diagnosis”, resulting in irrationally high numbers of children diagnosed with learning disability in Hungary. It is, however, difficult to compare Hungary with other OECD countries, as the structure of the diagnostics and care system is different in several essential aspects (Vida, 2014). This is due to the fact that the basis for defining the range of children with special educational needs differs from the practice of OECD countries. Diagnostics in Hungary is of high standard, accurately predicting school performance. Nevertheless, it is uncertain how effective the educational system is in terms of performing the integration. The SNI status increasingly serves as a basis for discrimination. While it was previously considered as an advantage in the process of school admissions, it has become a cause for disqualification in many parts of the country. There is a multitude of reasons, but one factor clearly stands out: the distrust in the expected performance of children with special educational needs originating in repeated misunderstandings of the system of exemptions from, and assistance provided in, certain courses. More and more institutions exclude from their articles

of association the option of enrolling children with learning disabilities; one of the reasons having to do with decreasing levels of support provided for integration through additional financial resources offered by the education financing system. A number of practice schools working with teacher training institutions also refuse to enrol children with special educational needs. Legal, financial, management and methodological factors also play their part in this complex process, in which special educational needs – with learning disability among them – can become a stigma.

It would be of utmost importance to incorporate the observations of the diagnostic professionals performing the diagnoses into the legislation process in order to close the divide between the categories of legal classification on the one hand and the definitions used by the profession on the other hand. In a similar vein, teachers’ observations should also be duly considered, since they are the professionals performing the practical work, i.e. the implementation of the integration process itself. A comprehensive process of harmonisation is required, in which professional, legal, financial and quality assurance principles must be prevalent at the level of systems development and management as well.

Keywords: *SNI, learning disability, diagnosis, system of care for children with special educational needs, integration, inclusion*

MORVAY-SEY, KATA – MITZINGER, KITTI – VASS, LÍVIA: The education „Martial arts, self-defense” topic survey, longitudinal study among physical education teachers in Pécs

The „Martial arts, self-defense” as a curricular theme got into the Physical Education and Sport section of the National Curriculum in 1998. This topic as a content has been in the public education for 18 years. We can often meet PE teachers who have declared that they are reluctant or do not teach this content, despite the fact that if physical education is chosen, it is compulsory at advanced level and optional (instead of swimming) at standard level of General Certificate of Education. Even as a reason why they do not teach the curriculum materials provided by the equipment-infrastructure and staffing conditions are the most frequently mentioned. They do not feel sufficiently prepared, confident to teach this topic. The study aims at presenting a comparative, longitudinal study, in which the teachers of Pécs were asked about the „Martial arts, self-defense” curriculum content and its practical implementation. The three-tiered follow-up study, in every six years including academic years

of 2002/2003 (n = 83), 2008/2009 (n = 65) and 2014/2015 (n = 115) using questionnaires is about to introduce the changes of teaching „Martial arts, self-defense” in Pécs (N = 263). In the study above several factors were examined: place of graduation, degree of education and the analyzed data relating to the acquisition of combat sports as well. It can be seen that there are two vital roles in the perspective of application in school: the teacher’s degree of education (university, college), and whether he or she met this topic during the teacher training. The following practical implementations in the school were examined: educational willingness, taught content and changes in the number of hours spent on the content as well. The contents taught in physical education classes met the recommendations of the curriculum frame (2012). Those contents are typical that require no special tools (tatami), nor knowledge (combat sports and exercises).

Keywords: *martial arts, self defense, national curriculum, staffing and equipment conditions*

Bálint Anna – Veszprémi
Attila

„A legokosabb, ha több
Homéroszt olvasó
villanyszerelőt képzünk.”

*Beszámoló a 125 éves MPT
konferenciájáról*

2016. november 29-én, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen rendezte a Magyar Pedagógiai Társaság és a BME Tanárképző Központ a jubileumi év zárókonferenciáját *A pedagógia új dimenziói* címmel.¹

A TÁRSAS TANULÁSI KÉPESSÉGEK NEUROFIZIOLÓGIAI ALAPJAI

Az első előadó **Topál József** idegtudományi kutató volt. Az emberi agy elképesztő mértékben plasztikus – kezdte az előadó. Szinaptikus (sejtközi) kapcsolatainak száma kb. 1000 milliárd. Potenciálisan végtelenek a kapcsolódási lehetőségek, a kapcsolatok folyamatosan változnak; az agy folyamatosan átépíti, újraképezi magát. Egy

terhelés hatására bizonyos funkcionális és strukturális változásokkal reagál

kb. 10 éve lezajlott vizsgálat kimutatta, hogy a londoni taxisok hippokampusza – amely többek közt a térbeli tájékozódásért felelős – nagyobb, mint a londoni buszsofőröké, mert *nem mindig ugyanazon az útvonalon közlekednek*. Az agy tehát terhelés hatására bizonyos funkcionális és strukturális változásokkal reagál. Az agy „szerepe”, feladata többek közt az ingerfelvétel, illetve a válaszadás (vagyis a viselkedés) kialakítása, ez utóbbi alapmechanizmusa pedig *a tanulás*. E tekintetben a rendszer sajátos idődinamikával működik. A szenzoros memóriából a rövid távúba a figyelem „ik-

tatja” az információt, innen a hosszú távú memóriába pedig a rögzítés.

A klasszikus elvárás/eltérés modellhez képest (mely szerint – tömören – az elvárásokhoz

képest észlelt eltérés indítja meg a tanulás folyamatát az agyban) ma inkább úgy gondoljuk, hogy a dopamin-feltárás, azaz a (kémiai) *jutalmazás* kapcsolja tanulási üzemmódba az agyat. Ősi, elsődleges örömszerző ingerek aktiválják a jutalom-szerző rendszert. Az embernél pedig *társas* ingerek tömege kapcsolódik ehhez; a másodlagos örömszerző ingerek nyomában másodlagos jutalmazó hatás jön létre. Például amikor közgazdasági játék során észleljük, hogy valaki megpróbál becsapni, dopamin termelődik, és beindul a tanulás (egyfajta stratégiaváltoztatás érdekében). Vagyis az érzelmi állapot mellett a *társas*

¹ A plenáris előadások és *A tanulóképesség határai és csatornái – a szociális determináció* című szekció összefoglalóját Veszprémi Attila írta, a *Hierarchikus tudás, demokratikus megosztás – mission impossible?* című szekcióét Bálint Anna.

ingerek nagyon erősen kontextualizálják, befolyásolják az egyén tanulását. A társas interakciók ingerei tanulásra ösztönözhetnek.

A TERMÉSZETES PEDAGÓGIA A KOGNITÍV PSZICHOLÓGIA NÉZŐPONTJÁBÓL

Ezután **Király Ildikó** kultúrantropológus előadását hallgattuk meg. Hiperszociális lények vagyunk, nem tudunk társas környezet nélkül létezni – idézte az előadó *Topál József* szavait. De hogyan járul hozzá a környezet, hogy a gyerek a közös tudást, „a tudás szövedékét” megismerhesse? Ezen belül: milyen nyitott és funkcionális előkészítettség van a gyermekben, ami kiaknázható és megformálható? Többek között ezzel foglalkozik a természetes pedagógia elmélete.²

A másik embert is *tudó* embernek látjuk. A *tanulás képességére* „elő vagyunk huzalozva”. Az embergyerek szenzorokkal képes észlelni, *mikor* kell tanulni, azonban ehhez a társas környezetet is figyelnie kell. Ezért működik bennünk a kommunikáció egy speciális fajtája is: találkozásainkkor *monitorozzuk, hogy van-e közös tudásalap* kettőnk között. Ha nincs, akkor arra fókuszálunk, hogyan lehetne megteremteni. Ez az interakciót is beindítja: már az újszülött is rendelkezik olyan képességekkel, amelyekkel a felnőttekből reflexszerűen vált ki egy viselkedésformát, amelyre rá tud kapcsolódni még elemi állapotú képességeivel. És a kapcsolódásban nagyon gyorsan partnerré válik.

Amikor „kicsivel” találkozunk, tudatosság nélkül átalakulunk: ösztönszerűen dajkanyelvre váltunk, és ún. osztenzív (kb.: rámutató) kommunikációba kezdünk: *a tanulás beindulásának érdekében*, elemi figyelemfelkeltő jelekkel „külön” ráirányítjuk a csecsemő vagy kisgyermek figyelmét a témára, amiről beszélünk. Vagyis *kijelöljük a gyerek számára azt az információs teret, amelyről mi, felnőttek, tanítani szándékozunk nekik*. Gyerekeknél és felnőtteknél is így működik az osztenzív kommunikáció. Kultúránk rengeteg alpműveletet szabályoz az étkezéstől a nyelvhasználatig. Amikor kommunikációba vonjuk a gyerekeket, sokkal jobban figyelnek ezekre az állandó *(-ként felmutatott) tulajdonságokra*, ha

pedig nem irányítjuk őket, sokkal jobban figyelnek az „itt és most”-ra. Érdemes fölfigyelni arra is, hogy ha a kicsi egy tipikus *kommunikatív helyzetben* tanult vagy szeretett meg egy tárgyat vagy cselekvést, akkor *elvárja másoktól*, hogy ők is *úgy* szeressék.

Mindez fölveti a kérdést: valójában ki a jó tanár? A tanulás szempontjából ugyanis a fentiek tükrében meghatározó, hogy olyan személytől tanulunk-e, aki saját kultúránkhöz tartozik. Ha a kicsi gyerekünk elé egy miniatűr csúszdát teszünk, akkor megpróbál lecsúszni rajta, mert hitelesnek fogadja el, amit tanult – és ez *felülírja még azt is, amit lát*. Mondhatni: annyira elfogadja a kultúra, a hagyomány közvetítette tudást, hogy még a szemének sem hisz. Ez a fajta saját kultúrán belüli (el)tévedési lehetőség még a legelemibb, egalitárius társadalmakban is jelen van.

hitelesnek fogadja el, amit tanult – és ez felülírja még azt is, amit lát

² Csibra Gergely és Gergely György (2009): Natural Pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences*, 13. 4. sz., 145–153.

KONZERVATÍV PEDAGÓGIA A 21. SZÁZADBAN – ISMERETMEGŐRZÉS, HÁLÓZOTT TUDÁS, KÉPI GONDOLKODÁS

Harmadikként **Nyíri Kristóf** filozófus professzor lépett közönség elé.³ „A témát a konferencia szervezői javasolták, mert ismernek. Régen rájöttem, hogy én valamiképp konzervatív vagyok, azóta foglalkozom azzal, hogy kidolgozzam ehhez a lelki alkathoz adekvát filozófiát” – hangzott el az előadás bevezetőjében.

Mit őriz a konzervatív ember? A jövőt. Azt a tudásteljeséget, amely a jövő nemzedékek életlehetőségeinek megteremtéséhez szükséges. Ez tehát eleve *pedagógiai* program. Emellett alapvetően politikasemleges, miközben egyaránt szembeszegül a kisebbség és a többség tudásterrorjával; az öntörvényű, decentralizált tudás szószólója.

A konzervatizmus *paradoxonokat* hordoz. Kevésbé nyitott az új tapasztalatok iránt, egyértelműségekre tör, igényli a rendet, az átláthatót, az állandóságot a változás helyett, az egyszerűséget az összetettel szemben, kerüli az ismeretlent, inkább szabálykövető, mint kreatív, és inkább hűséges, semmint lázadó. (Ez a leírás persze liberális szerzőé, de számomra is helytállónak tűnik – tette hozzá az előadó.) A konzervatív ember alázatot érez a teremtett vagy keletkezett világ iránt, kötelességtudat vezérli, jogokra akkor tart igényt, ha kiküzdötte és kiérdemelte azokat. A konzervatív gondolkodású ember a késleltetett jutalmazás híve. Régen a liberalizmus

kivételes és üldözött volt, ma a konzervatív lelki alkat van visszaszorulóban, és el is veszítette kapcsolatát a mával. Hogy visszaszerezze, a jelent hitelesen értelmező elméletre kellene szert tennie. Ez az elmélet nemigen lehet más, mint valamiféle *liberális konzervatizmus*. De lehetséges-e ez az ötvözet? Megbízható kalauzunk-e ebben például a fiatalon liberális *F. A. von Hayek*, aki idős korában arról ír: civilizációnk fenntartása érdekében csak akkor fogadhatunk el valakit a társadalom tagjaként, ha *a mi* társadalmunk szabályait képes követni. A konzervatív társadalomképben gondolkodó művészetpszichológus *Rudolf Arnheim* a gyermekrajzban az avantgárdot képviseli – s vajon megbízható kalauzunk-e, amikor arról beszél, hogy a lineáris perspektívát

és a naturalista ábrázolást nem követő gyermek mélyebben realista lehet, mint a kamasz? A magát „régimódi feministának” valló *Susan Haack* filozó-

fus saját maga szerint sem tud mit kezdeni a „gender” szempontú tudás relativista-társadalomkonstruktivista eszméivel – vajon jó kalauzunk lesz-e, ha a hitelesen időszerű liberális konzervatizmust keressük?

Mit őriz a konzervatív gondolkodás? Ha azt mondjuk, hogy „a fennállót”, akkor ezzel azt mondjuk, hogy „bármit”. Ha viszont azt mondjuk: „ezt” vagy „azt”, akkor egy-egy elmúlt világot igyekszik újratementeni. Ezek azonban mind-mind képzelt aranykorok. Ha pedig a konzervatizmust a hagyományok tiszteltével azonosítjuk, beleütközünk a ténybe, hogy a hagyomány: szájhagyomány. (És paradox a valahai szóbeliség viszonyaira támaszkodni a könyv és digitális kultúra korában.)

Mit őriz a konzervatív ember?

³ A felolvasott előadás jegyzetelt szövege megtalálható itt: https://www.academia.edu/30231592/Conservative_Pedagogy_in_the_21st_Century_in_Hungarian_.pdf [magyar nyelven] (2017. 01. 10.)

A paradoxonokat a *tudáskonzervatizmus* fogalma oldhatja. Amit a konzervatív gondolat őriz, az a felhalmozódott tudásteljesítés, ami nélkül a jövő bizonytalanná válik. (Például: a képernyőre írás és olvasás csak kognitív veszteségekkel lehetséges, ezért egy felelős pedagógiának ma bátorítania kell a papíralapú írás-olvasást, újságok, könyvek kézbevitelét.) A konzervatív őrző azonban más-más korban más-más módon törődik ezzel. Régen a konzervatív ember arra törekedett, hogy a gyermekei úgy nőjenek fel, ahogy ő vagy a szülei. A könyv korában a hamis eszmék általi radikális változásoktól féltette a fiatalokat és a kultúrát. A mai elektronikusan behálózott korban a konzervatív részéről a szélsőséges kiszámíthatatlanságnak, az ismeretlen jövőnek szól a félelem.

Mindez hogyan egyeztethető össze a *decentralizált tudással*? Abból kell kiindulni, hogy tudásunk nem önkényes konstrukció; különböző személyes tudásokból áll össze ugyan, de világunk összefüggő egész. A decentralizáltság nem mond ellent az egésznek. A tudást a konzervatív ember nem központosíthatónak gondolja, hanem eloszlottnak. Nem pusztán arról van szó, hogy az egyes emberek bármiféle központi hatalomnál jobban tudják, mi a jó nekik – hanem hogy ez a tudás összefonódik életük minden rezdülésével, attól nem elválasztható. Nincs elméleti tudás gyakorlati tudás (kézségek) nélkül. De ebből egyáltalán nem következik, hogy ma készségeket kell tanítanunk és nem tartalmat. Hatékonyan tartalmat keresni (az interneten is) csak az képes, aki kissé már ért ahhoz, amire

amit a konzervatív gondolat őriz, az a felhalmozódott tudásteljesítés, ami nélkül a jövő bizonytalanná válik

a tudást a konzervatív ember nem központosíthatónak gondolja, hanem eloszlottnak

rákérdez. Továbbá világos, hogy az új ismeretek áradatában csak az igazodik el, aki meglévő ismereteihez kötheti azokat, a kánont pedig, a tudás egyfajta megállapodott egységét, az eleven emberekből álló hálózat segít fenntartani (mint a sokat emlegetett finn iskolapélda esetében).

Mindeközben egyfajta *vizuális hazatérésnek* vagyunk tanúi. Az emberi tudás összefüggésszerkezete maga is hálót alkot, és pedig olyat, amelyben bizonyos tudás-

tartalmakhoz különösen sok kapocs vezet. Ezeket a tartalmakat egyre gyakrabban nemcsak szövegek, hanem képek, mozgóképek alkotják. A verbális tudás szegmensei között ma egyre inkább *vizu-*

ális tartalmak teremtenek kapcsolatot. A könyv évszázadai ennek – az őseredetinek – nem kedveztek. A digitális kor viszont ezt újra elérhetővé, illetve ismerőssé teszi. Az alaptételek a következők: 1. A kép a gyakorlati tudás átadásának jóval alkalmasabb eszköze. 2. A kép konzervatív, mert rögzít is valamit, illetve radikális igazság-hordozó: képekkel hazudni még mindig

nehezebb, mint szavakkal. 3. A kép az ismeretlen jövő jó szimulációjára is alkalmas. 4. A képek könnyebb teremthetősége és elérhetősége megoldást kínál a fentebb jelzett problémára, ti. hogy ma a konzervatív ember

hogyan boldoguljon a hagyományok dilemmájával. A szavak közegében a hangzó hagyomány és az írásban rögzített szövegek is tekintélyt parancsoltak, a képek közegében azonban *közvetlenül* megmutatkozik az, hogy milyen a világ. A hagyományok nélküli konzervatizmus – a huszonegyedik század konzervatizmusa. A szavak rábeszélé-

ló képessége és a szöveges-rationális érvelés mellett a kognitív architektúránkban eleve megalapozott képi realizmus igazságaival él.

Igaza van-e tehát *Hayek*nek: többre kell-e értékelnünk saját társadalmunkat másokénál? Válasz: ha olyan társadalommal találkozunk, amelytől tanulhatunk: tegyük. Igaza van-e *Arnheim*nek a gyerekrajzok különös realizmusát illetően? Válasz: igen, de a lineáris perspektíva jelentőségét sem tehetjük viszonylagossá. És igaza van-e *Susan Haack*nek, amikor elutasítja a társadalmi nem fogalmát? Válasz: a társadalmi nem fogalma olyan elgondolás, amelynek révén kultúránkról a korábbiánál radikálisan helyénvalóbb tudást alkothatunk, melyet a konzervatív pedagógiának üdvözlőnie és közvetítenie kell. A társadalmi nem: társadalmi konstrukció, ennél fogva teljes tudományos objektivitással leírható. A genderelmélet semmiféle ismeretelméleti relativizmust nem alapoz meg.

A PEDAGÓGUS ALAKJA A MAGYAR IRODALOMBAN

A plenáris előadások sorát *Bengi László* (ELTE BTK) zárta. Az elvárás/eltérés témájához fogok kapcsolódni – kezdte az előadó. A téma közelebbről: hatalom, tekintély és megtévesztés a 19–20. század tanárregényeiben. Ebben az időszakban képződnek azok a sztereotípiák a tanárt illetően, amelyek a mai napig meghatározók. Utalva *Király Ildikó* előadására: ha nem reflektáljuk a sémákat, amiket felénk közvetítenek, akkor elveszhetünk bennük! Márpedig a jelzett korszak művei meglehe-

tősen egységes képet adnak a tanárról. Ugyanakkor nemcsak a tanárról alkotott társadalmi elgondolásokat tükrözik, hanem sokszor részt vesznek azok előállításában! Például amikor kötelező olvasmánnyá válnak, és ezeket a sémákat közvetítik számunkra. Ez három módon is megtörténhet:

Az első sémaközvetítő kontextus: a tanár, *aki fönntart egy bizonyos rendet*. Gárdonyi *Az én falum* című regényében sajátos határhelyzetben van az elbeszélő tanító. A közösség része, de kívül is van rajta. Hatal-

mában áll alakítani annak diszkurzív szerveződését. Más művek tanáralakjai pedig saját szerepük kiszolgáltatottjaként tűnnek fel. Móricznál *kimondottan* is színjáték, szereplés

a tanárság.

Egy másik sémaközvetítő erő lehet, hogy a tanárság és tanítás alapvetően *nyelvi problémaként* jelenik meg. Gárdonyinál például a tanító hatalmához hozzátartozik, hogy képes fordítani a tanító „városit” „falusira” és fordítva.

A tárgyalt időszak irodalmi műveinek egy harmadik sémája a nagyon erős ironia a tanáralakok felé, a már-már kegyetlen gúny. Erre példa lehet Kosztolányinál *Seneca* alakja (*Nero, a véres költő*), vagy a *Pacirta* bölcs latintanára, aki mindig részeg.

Mi lehet a sémák forrása? A személyes iskolai élmények mellett mindezt értelmezhetjük írói önkritikaként is; amit az irodalom a tanításról mond, azt sokszor önmagáról is mondja. Az irodalom is tud példázatos, tanulságközpontú, rossz tanári attitűdhöz hajolni. Az irodalomban is szétválék szerep (írás) és valóság (az író maga). Ez sok kérdést felvet; például azt, hogy életszerű-e a tudás, amit közvetít az irodalom (és ugyanígy: a tanár)? A fikciónak (vagy a konstrukciónak) mi köze

van a valósághoz, ami a világban zajlik? Irodalom és pedagógia közös legitimációs problémája ez.

Az irodalom – amely mindezt felmutatja – egyre inkább azt sugallja mindezzel: *a tudás a tanítás után kezdődik*. Valójában akkor tapasztalhatja meg a tudását mindenki, *amikor felismeri, amit tud*. Az irodalom pedig rendelkezik egy olyan hatalommal, amivel azoknak, akiknek ez a fölismerés nem sikerül, meg tudja mutatni, hogy milyen az, amikor sikerül. Tehát lehetséges, hogy ilyen értelemben a valódi tanárrá váláshoz az írói távolság, látásmód is kell.

A TANULÓKÉPESSÉG HATÁRAI ÉS CSATORNÁI – A SZOCIÁLIS DETERMINÁCIÓ (SEKCIÓ)

Kraiciné Szokoly Mária (ELTE PPK) egyetemi oktató felvezetésében összefoglalta: a szekció célja egy rövid keresztmetszetet adni arról, hogy a különböző hátrányos helyzetű csoportokat miként segíthetik a szakmai intézmények, az egyházak vagy épp a civil szervezetek. *Trencsényi László* hozzáfűzte: a pedagógiát megtermékenyítő tudományok közül ezen a beszélgetésen a szociológiáé, a szociológiai nézőponté a főszerep. Jogos-e a különböző társadalmi csoportok tudását egyenértékűnek mondani – vagy előnyben kell-e részesítenünk valamelyiket közülük? „A csoportkultúrák, rétegekultúrák és a kánon viszonya: ez foglalkoztat engem.”

Czakó Kálmán (Pannon Egyetem) első hozzászólóként a szociális determináció pedagógiai vonzatairól beszélt a tanulóké-

pesség tükrében. A szociális meghatározottságról a tanárnak tudnia kell, *meg kell tanulni a gyereket*, akire hatást akar gyakorolni, meg kell ismerni a történetét. Mégis sokszor inkább mindenféle kutatás nyomán „tudja meg”, mit akar neki mondani. A gyerekeknek szüksége van ránk, az általa *elvégezhetetlen, bejárhatatlan dolgot nekünk kell elvégezni, bejárni*, és ezzel neki segíteni. Ha szükséges, mások segítségével.

Derdák Tibor iskolaigazgató (Dr. Ámbédkar Iskola) szerint Sajókázán érettségire korábban senki sem gondolt. 14 évesen véget ért az iskolai karrier. Most közülük sokan nagyon büszkék, amikor eljutnak az érettségiig. Mindettől az egész életstratégiájuk, például a szerelem-fogalmuk is megváltozik. Moziba menni, teázni? Eddig ez ismeretlen volt számukra. A sajkókázaihoz hasonló középiskolai programmal dolgoznak például Alsószentmártonban, Alsószolcán, Rakacán, Gilvánfán, a lányok itt sem szülnék 15 évesen, mert szeretnének leérettségizni. A pedagógia tehát képes megváltoztatni az életstratégiát. Nem azt mondják a lányoknak, hogy „szülj később”. Sokkal fontosabb megmutatni nekik: van reális esélyük arra, hogy változtassanak életvezetésükön.

Gyarmathy Éva szakpszichológus a diszlexiások óriási csoportjának lehetőségeiről beszélt. A statisztika szerint a tanult emberek tovább élnek – az iskola tehát két módon veheti el a jövőt a gyerekektől: elveszi a tanulás örömet, illetve elveszi azokat a „jogosítványokat”, amelyek egy-egy gyerek életpályája múlik.

A „tanulási zavarokat” inkább úgy hívhatnánk: „nem nyilvánvaló eltérések”. Nagyon erős ugyanis a környezeti háttér befolyása. És nem mindegy, milyen kör-

a szociális meghatározottságról a tanárnak tudnia kell, meg kell tanulni a gyereket, akire hatást akar gyakorolni, meg kell ismerni a történetét

nyezeti háttérrel *alakul ki az idegrendszer*. Amikor ez a sokféleség megjelenik az olvasásban, bizonyos részeit elnevezzük diszlexiának. Az, hogy az olvasástanítás ehhez a sokféleséghez egyre inkább alkalmazkodik, jó tendencia. A következő nagy problémánk azonban a diszkalkulia lesz,

mert a matematikatanítás egyáltalán nem alkalmazkodik, sőt, e tekintetben visszafejlődni látszik. Pedig a diszkalkuliának nevezett állapot nem jelentene semmilyen problémát *később*, ha olyan ütemben és úgy

tanulhatna a gyerek, ahogy tőle telik. Egyre inkább úgy tűnik, hogy *a diszkalkuliát mint problémát az iskola maga hozza létre, mert egy, az elvártakhoz képest éretlen idegrendszerrel találkozunk, s kényszeríti arra, amire még nincs felkészülve*. Ez dominóhatást generál. „Az iskolának a tanulást, és nem a tudást kellene tanítania vagy ’csak’ segítenie. A tanulás lehetőségét kellene adni. És a felejtését – hogy

újra és újra tudjon és szerezzen a gyerek tanulni!

Ugyanis *azok nyernek, akik megszeretik a tanulást*. Én

„örülök” neki, hogy egyre több gyerek nem felel meg

az oktatási rendszernek! Hátha utóbbi egyszer észhez tér ettől. 35 százalék (!) a tanulási zavarral küzdő gyerekek aránya, az integrációval pedig lényegében visszateszszük a gyereket abba a rendszerbe, amely kivetette. Amíg az iskola nem fog máshogy működni, addig ez így lesz. A ’zavarosak’, a ’különlegesek’ azonban már mutatják a jövő iskolájának lehetőségeit.

A jogosítványokról: az a gyerek, aki nem kapja meg a papírjait – például egy

egyre inkább úgy tűnik, hogy a diszkalkuliát mint problémát az iskola maga hozza létre

ami kellene, az az akadálymentes vizsgák rendszere

nyelvvizsgáról –, el van vágva a világtól. Nemsokára bejutni sem lehet majd az egyetemre nyelvvizsga nélkül. Noha köze sincs a nyelvtudáshoz a nyelvvizsgának. Amiben a gyógypedagógusoknak ma gondolkodniuk kell, az a felmentés. De csak amíg nincs más. Ami kellene, az az

akadálymentes vizsgák rendszere. Ahol úgy lehet vizsgázni, ahogy a vizsgázó képes. Ehhez az akadálymentes tanulás is szükséges. A mostani rendszerben még azt sem tudjuk, ténylegesen mit

tanulnak *meg* a gyerekek. És mit tudnak kezdeni vele. „Knausz Imre pesszimizmusában osztozom.”⁴ Aztán: „Nem diagnózist kell adni a vizsgálatok nyomán, hanem látni, hogy *mi fogja előrevinni* a gyereket. A pedagógus szíve mellett a szeme a legfontosabb. *Az elvárttól való különbözést* azonnal vegyük észre! Manapság a gyerekek képességstruktúrája gyorsan és nagymértékben

átalakul. Néhány, régebben jó hatásfokúnak bizonyult tesztet ma *mindenki* megcsinál, és néhányon *mindenki* elbukik. Ezzel párhuzamosan: nem osztályzatokat kell adni, ha-

nem megismerni a gyereket. Én az utóbbi időben egy Atipikus Fejlődés Módszertani Központ létrejöttéért küzdök, ahol segítenek a gyerekeknek, tudomásul véve *a bajok sokféleségét* – ahogy a gyerekek sokféleségét is. Ahol nem ítéletet hoznak róluk, hanem profilvizsgálatokkal segítik őket.”

Gloviczki Zoltán (PPKE) hozzászólásában föltette a kérdést: vajon az-e a dolgunk, hogy kihúzzuk a kultúrájukból az embereket – vagy az, hogy

⁴ Utalás egy 2016. november 23-i konferencia-előadásra, amely az ezredforduló utáni általános műveltségkép megváltozásáról, annak következményeiről és a pedagógia lehetséges (radikálisan megváltozó) szerepéről szólt. Az előadás megtekinthető itt: <https://www.youtube.com/watch?v=mvDANKTjWPw&t=1s>

multikulturizáljuk az iskolánkat? Ez a tanárképzés szempontjából nagyon érdekes probléma. „Katolikus intézményben tanító tanárként az az érzésem, hogy az interkulturális tudás az, amire szükség van.” El kell távolodnunk attól, ami rég az egyházi iskolákról eszébe jutott az embernek... A '60-as években a második

vatikáni zsinaton hangzott el: „menjete oda, ahol a szükség van”. De – finoman szólva – azóta sem nagyon ihletődtek meg ettől az egyházak és az egyházi iskolák. Ma pedig – részben mindenféle oktatáspolitikai

csetlés-botlás következtében is – tálcán kapják ezt a feladatot. „Mi az iskolánkban nem nagyon szeretjük, ha a tanítványaink rövid gyakorlatra a II. kerületbe mennek, sokkal inkább küldjük őket cigányok vagy migránsok közé.” „A multikulturalizmus-tól élesen megkülönböztetném az interkulturális megismerés szükségességét. Sajnos a pedagógusképzés egy mókuserék, ahol a fiatalok kedvet kapnak arra, hogy ugyanazt csinálják majd pedagógusként, amit ott velük csináltak. Ebből a mókuserékből ki kell lépni.

Úgy tűnik, hogy az állami fenntartás ügyetlenségéből fakadóan az egyházi iskolák előtt van erre a lehetőség.”

Hegy-Halmos Nóra (ELTE PPK) az életen át tartó tanulás dimenziójáról beszélt. Ma már úgy tartjuk: a pálya nem „választott”, hanem *konstruált*. Felmerül tehát az életút-támogató pályaaorientáció (LLG; *lifelong guidance*) kérdése. Ennek talán legjobb terepe az iskola. Azon belül is azoknak a kompetenciáknak a fejlesztése, amelyek segítségével *tervezni* lehet! Mindez felkészülést jelentene az atipikus jövőválasztásokhoz. Ahhoz, hogy egyáltalán fel tudjuk ismerni a döntési helyzeteket, szük-

séges volna az önismeretre, a pályaismeretre, a munkaerőpiac- és képzéspiac-ismeretre és így tovább. Egy működő LLG-nek további kritériuma volna egy olyan intézményrendszer, amelyhez mindenkor fordulhatunk. Ezt a feladatot minden országban máshogy osztják szét, de megegyeznek abban, hogy az iskolának nagy szerepe van

az életút-támogató pályaaorientációban. Van, ahol tantárgyakba integrálva jelenik meg, van, ahol külön tantárgy. Franciaországban pedig ugyan kivonult belőle az iskola, de a feladat ellátására

létrejött egy nagyon komoly intézményhálózat. Magyarországon nincs egységes gyakorlat. Ötszáz gimnáziumi pedagógust kérdeztünk erről nemrég. Az életút-támogató pályaaorientáció fogalmát is elsősorban a továbbtanulással azonosítják a magyar pedagógusok. És sajnos cseppet sem érzik magukat felkészültnek a témában. Pedig szívesen mennének tanfolyamra, szívesen fejlődnének.

A referátumokat követő kérdések nyomán *Derdák Tibor* beszélt az etnikailag homogén vagy egyre homogénebbé váló települések jövőjéről. „Magyarországon a települések nagy részében

ugyan 'van néhány ilyen homogén utca' – az iskolarendszerben azonban egyre durvább az elkülönültség. Ott 'óvodától közmunkáig és közmunkától a sírig' más életpályát futnak be a különböző csoportok tagjai. És ez veszedelmes játék. „A homogén jellegesen oldani kéne. Egyelőre azonban ellenkező irányba haladnak a dolgok. Pedig föl kéne használni az iskolarendszer elemeit arra, hogy a 'különböző színű' állampolgárok és a migránsok együtt nevelkedhessenek – és megtanuljanak együtt-

azoknak a kompetenciáknak a fejlesztése, amelyek segítségével tervezni lehet

'óvodától közmunkáig és közmunkától a sírig'

működni. Először tantermekben, aztán a munka- és lakóhelyeken. *De a pedagógiára – bár rettenetes mulasztásokat halmozott fel ez ügyben – nem lehet rátestátni, hogy oldják meg mindezt a társadalom többi szereplője helyett.* Mi annyit tudunk tenni, hogy ha látjuk ennek az elkülönülésnek a kialakulását, odamegyünk egy érettségit adó programmal. De hogy a lakosság nagy része megnyíljon e felé a gondolat felé – attól nagyon távol vagyunk.”

A hallgatóságból egy apa elmondta, hogy a gyermekei kijelentették: szívesen megtanulnának cigányul. Mert rájöttek, azért félnek tőlük, mert nem ismerik őket. „Tehát nagy dolog, amit Sajókázán tesznek, de a többségi társadalmat is meg kéne ismertetni mindezzel.” *Derdák Tibor* egyetértve hozzáfűzte: „Belső készítésem, hogy elmondjam: napi tapasztalatom, hogy a kirekesztettek igenis *akarnak* integrálódni. Őket nagyon mélyen bántja, hogy elkülönítik őket. Egy ilyen család büszkén megy az érettségire, mert a gyermekük végre 'olyan, mint bárki más.'”

Gyarmathy Éva szerint a gyakorlati megoldások hiányával és a pedagógusképzéssel nagy baj van. „Szeretném, ha a pedagógushallgatók fél vagy egy évet pedagógiai asszisztensként dolgoznának. [...] Két-három napjukat ott töltenék egy intézményben – a többi a megbeszélések ideje lenne. Különböző helyekre mennének, így nagyon hamar szelektálnának azok, akik úgymond 'nem bírják a gyerekek szagát' vagy más módon szembesülnek azzal: nem a pedagógia az útjuk. Ezek a fiatalok azonban közben *tudnák segíteni az integrációt.* A pedagógusok ugyanis tönkremennek ebbe az integrációsdba – kell melléjük a segítség! Induljon tehát ezzel a képzés, a gyógypedagógiai képzés is! Akik nem mennek el, akik ott maradnak – azokkal már nem lehetne elhithetni akármit.”

az integrációhoz
akadálymentesített
pedagógus és iskola kell

Trencsényi László (ELTE PPK) ehhez még hozzáfűzte: ez volt a bolognai tanárképzés, ami most nincsen. Az integrációra pedig ne haragudjunk annyira, hisz a törvények maguk is mindig arról szóltak, hogy az integrációhoz akadálymentesített pedagógus és iskola kell, de ezek közül egyikről sem beszélhetünk, még manapság sem. Hiányuk lényegében folyamatos törvénytértésnek mondható.

HIERARCHIKUS TUDÁS, DEMOKRATIKUS MEGOSZTÁS – MISSION IMPOSSIBLE? (SZEKCIÓ)

Fábri György (ELTE PPK) azzal a felvetéssel indított, hogy manapság a tudás, pontosabban a tudásteremtés többféleképpen is hierarchizálódik. Egyrészt ösztönösen felnézünk oktatóinkra: kialakítottuk a mesterfigura toposzát. Másrészt járulékosan hierarchizálnak minket az oktatási szabályok és a normák, vagy épp az a berögzült képzet, hogy a tanuló a tanártól átveszi a tudást. A tudásszerzés emellett *demokratizálódik.* A parttalan hozzáférésen túl egyre hangsúlyosabb a (személyes) döntés szerepe: mi magunk választjuk ki, melyik a jó, illetve melyik a szükséges tudás. A tudás piac viszont folyamatosan összeütközik egy konzervatívabb misszióval.

Setényi János oktatáskutató vitatta, hogy a tudás gyarapítása önmagában a javunkat szolgálná; a *tudásátadás* gesztusát is többre tartja a *tudás személyes voltánál.* Manapság különösen nagy szükség van olyan tanárookra, akik a tanterembe belépve pusztán lényükkel „teszik oda” magukat – a magas szintű tudásbirtoklás ugyanis nem évül el. A kérdés csak az, lehetséges-e ilyen pedagógusokat „gyártani”.

A közönség soraiban ülő *Nyíri Kristóf* a világhálót hozta fel (ellen)példaként, mely képtelen ténylegesen demokratizálódni, sőt, a látogatottsági szűrő egyfajta *Máté-effektus*⁵ tart benne fenn. További veszélyt rejteget az, ha nem keresünk elég tudatosan, vagy nem is tudjuk, pontosan mit keresünk. *Fábri György* azonban úgy látja, az információtenger már a világháló előtt túlduzzadt.

Mi több, a hatvanas évek, de inkább *Merton* (*Robert K.*) tudományszociológiai elmélete óta tudjuk, hogy erős tudással rendelkezünk,

azaz röviden: képesek vagyunk az információ hasznosságát magunk megítélni.

„Mi itt Európában úgy csücsülünk, mint egy múzeumban” – mondta *Setényi János*. Figyelünk és mintákat követünk. Mindeközben a távol-keleti (elsősorban indiai és kínai) egyetemek „kitermeltek” mintegy 100 millió diplomást, akik internethasználatban előttünk járnak. A túlhierarchizált Európa mégis kiállta a próbát.

Szeszler Anna iskolaigazgató felidézte: A Lauder Javne Iskolát annak idején azoknak a gyerekeknek hozták létre, akik tudnak választani. Tanáraikat nem maga a tudás, hanem a tudásátadás motiválja. A tanári munka alapja itt nem a tekintély, hanem a tanítás mint közvetítés. *Szeszler Anna* szerint a mai magyar tudóstársadalomban kevés az interdiszciplinárisan gondolkodó fiatal tudós – ezért is kell már az iskolai keretek között erre szoktatni a tanulókat, és egyúttal az egymásra figyelést a mindennapok részévé tenni.

A továbbiakban a tudásátadás új dimenziójáról, a szükségképpen interdiszciplinaritásról, a véglegesen össze-

kuszálódott tudásuniverzumról, a digitális pesszimizmus meghaladási esélyeiről folyt a beszélgetés, megállapítva, hogy zárt rendszerű, tantárgyi alapú oktatás ebben a helyzetben működésképtelen.

Végül *Setényi János* egy történettel, Londonban tanító ismerőse esetével zárta az eszmecserét, akinek bangladesi diákja a

dolgozatában ugyan azt írta, hogy a villámlást elektromos kisülés okozza, otthon mégis azt vallja: a villám sárga szellem. Vagyis fel sem merül benne: választania kellene

a két lehetőség közül. Sajnos – tette hozzá *Setényi* – ma sok esetben *interiorizálás nélkül* adják vissza diákjaink a „megszerzett” tudást. Ezért a legokosabb, ha több Homéroszt olvasó villanyszerelőt képezünk.

Földes Petra – Veszprémi Attila: X. Miskolci Taní-tani Konferencia – A teljesítmény művészete

EGY SZERETHETŐ KONFERENCIA

Tíz év alatt sokan megtanultuk: ha február, akkor Miskolc, Taní-tani konferencia. Ahol a szellemi mellett érzelmi feltöltődés is vár, méghozzá a legjobbkor, a téli vizsgaidőszak utolsó napján. Oktatóként és hallgatóként is jólesik megállni, levegőt venni, a következő időszakra hangolódni. De az időpont megválasztása más szempontból is tökéletes: a lehető legjobbkor érkezik a konferencia decemberi meghirdetésébe csomagolt szellemi kihívás. A minden év-

⁵ Az Újszövetség *Máté evangéliumának* talentumokról szóló példabeszédére utaló metafora: „Mert annak, akinek van, még adnak, hogy bőven legyen neki; akinek meg nincs, attól még amije van is, elveszik” (Mt 25.29).

ben újabb elgondolkodtató kérdéssel, dilemmával támadó témakiírás kifejezetten provokálja az év végi személyes összegzést, és a január eleji csendes napokra eső készüldés időszakában ki-ki megválaszolhatja a kérdést: „Vajon én mit tudnék ez alkalommal megmutatni, mivel tudnék a szellemi közösséghez hozzájárulni?” Mert a Tanítani konferencia attól működik és azáltal tölt fel, hogy ott szenvedélyesen kereső, a „kutatás” szó valódi értelmét tiszteletben tartó szakemberek avatják be egymást az okok, válaszok, jelentések, megoldások keresése során szerzett legfrissebb tapasztalataikba, legújabb felismeréseikbe.

Meglehet, a szervezők – a *Miskolci Egyetem Tanárképző Intézete* munkatársai – nem olvassák osztatlan lelkesedéssel a fenti sorokat, hiszen ők nem elsősorban és nem kifejezetten tanárképző konferenciát álmodnak évről évre. Már a kezdetek kezdete óta az elmélet és a gyakorlat találkozásának igyekeznek megalkotni a legmegfelelőbb keretet:

Szándékunk az volt, hogy közös szakmai programon legyünk együtt általános és középiskolai tanárokkal, a pedagógusképzésben és a doktori iskolákban tanuló hallgatókkal, főiskolákon és egyetemeken képző oktatókkal. Reméltük, gyakorlati és elméleti szakemberek osztják meg egymással gondolataikat, tapasztalataikat. Konferenciánk középpontjába a „tanítani” szót állítottuk. Egyszersmind igyekeztünk szélesre tární a kapukat, hogy senki se szoruljon ki, akinek a tanításhoz-neveléshez bármi köze van.¹

S bár nem elsősorban a résztvevők összetétele által, a fenti célkitűzés mégis meg-

valósul a konferencián. A túlnyomórészt felsőoktatásból érkező szakemberek nyitott, kérdező, problémaorientált szekcióelőadásaiakon saját maguk mutatják fel az elmélet és a gyakorlat találkozását, de ezt a találkozást tükrözik a konferencián bemutatott, üdítően friss szemléletű hallgatói kutatások is, nem beszélve a – kisebbségben bár, de évről évre jelen levő – iskolai szakemberek inspiráló, mindig reflektált és mindig továbbgondolható tudósításairól.

A X. konferencia kiemelt témája a *teljesítmény művészete* volt, közelebbről:

Mi számít teljesítménynek? Mit tud kezdeni az iskola a másfajta teljesítménnyel? Mi áll a teljesítmény mögött? Kik fognak jól, és kik gyengén teljesíteni? Lehet-e szimulálni a teljesítményt? És mi a teljesítmény következménye? Mindig azok járnak jól az életben, akik jól teljesítenek az iskolában? Egyáltalán mérhető-e a teljesítmény? Vannak-e itt tantárgyi különbségek? És van-e olyan területe a pedagógiának, ahol egyáltalán nem számít a teljesítmény? És a pedagógusok? Hogy lehet számba venni az ő teljesítményüket? Szükség van-e erre? Aztán itt van a kérdések kérdése: hogy teljesít a magyar iskolarendszer napjainkban?²

LÉNÁRT ÁGOTA: TELJESÍTMÉNY: ISZONY ÉS VISZONY

A *Testnevelési Egyetem* docense, sportpszichológus plenáris előadásában felhívta a figyelmet a környezet – többek között a megerősítés, illetve a megfelelő terhelés – szerepére a magas teljesítményre képes sze-

¹ Forrás: I. Miskolci „Tanít-tani” konferencia. Részletes program. Tartalmi összefoglalók. Letöltés: <http://www.eduscience.hu/I-MTK-kotet.pdf> (2017. 02. 21.)

² Részlet a konferencia beharangozó dokumentumából, forrás: http://www.tanarkepzo.hu/x_konferencia (2017. 02. 21.)

mélyiség megalapozásában, illetve a nem megfelelő környezet felelősségére a teljesítményzavarok kialakulásában. Az előadó gyakorlati kontextusban tárta elénk sportoló gyerekek és élsportolók körében szerzett tapasztalatait, így azok adaptálhatónak tűntek bármely tanítási folyamatban. Az alapvető kérdés ez volt: akar-e és tud-e teljesíteni a gyerek? De még

fontosabb: kell-e vagy kell-e

úgy teljesíteni, ahogyan azt pedagógiai, nevelői, edzői reflexeink szerint elképzeljük? Ezek megválaszolásához minden gyereknél sze-

mélyre irányuló figyelem, érzékeny differenciálás szükséges. A tehetséggondozás, de a „hétköznapi” iskolai élet szempontjából is kimagasló fontosságú például az a tény, hogy a magas teljesítménymotiváció nem föltétlen párosul versenyszellemmel. (Potenciális olimpikon is rádőbrent már, hogy őt a *versenyzés* nem érdekli, míg vannak gyerekek, akik már morzsalesőprésben is elsősk akarnak lenni.) A jó teljesítményhez és annak öröméhez alapvetően a gyerek *megelevő* motivációs bázisából és személyiségjegyeiből kell kiindulni, a külső motivációt is erre kell építeni. Nem lehetnek egyformák a fejlesztés, a megküzdés módszerei, mert nem egyformák a hozott történetek: a szorongások, a rögzült pozitív és negatív megküzdési minták, a segítő vagy romboló szülői attitűdök (erről különösen sok és sokféle szó esett, felkavaró példákkal) és mások a környezeti tényezők, a biológiai adottságok, az érettség foka vagy a fizikai állapot. Egy bátorító és eredményes pedagógia alapvetése, hogy a „hibajavításra” lehetőséget adjunk a gyerek, a tanuló személyes történetén *belül*, s a sikerre vezető mintákat együtt modellezzük. Hogy fel-

ismerjük és elismerjük a „kifacsarás” személyes határait is, hogy a sportolók, tanulók pontosan érezzék azt maguk is (azaz tudják, „hogy mikor *kell* lógni”), hogy a teljesítmény növelésének folyamata sikeres és örömteli, az eredmény pedig optimális és konkrét lehessen.

Az előadásban sok-sok történet, példa

villant fel a gyorsérlelő villant fel a gyorsérlelő vastagkolbász és a márkás szalámi különbségétől, a magzatjucikkal programozottan zenét hallgató anyáktól, az óvodai felvételre (!) rohanó szülőktől a hülyéző edzőn

és az alkalmatlannak nyilvánított profi focicsapaton át a gyermekét remek tanácsával egy életre megsegítő apáig. *Lénárt Ágota* egy jól használható, személyesen és őszintén motiváló, aktívan segítő pedagógiai-pszichológiai megalapozottságú szempontrendszert vázolt fel érzékletesen, nem tagadva a pedagógus érdekeit és határait sem. A videofelvétel is megtekinthető előadás – különösen az előadó nyersebb kijelentéseit tekintve – kiválóan alkalmas arra is, hogy a sokszor üresen romantikus pedagógiai közhelyekbe belefáradt (vagy épp az azokhoz egyre inkább idomuló) nevelők gondolkodását, figyelmét felfrissítse.³

FENYŐ D. GYÖRGY: HOMO PAEDAGOGICUS – HOMO POLITICUS

Az *ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium* tanára már előadásának címével jelezni igyekezett a pedagógus jelenlétének politikai-morális dimenzióját. Visszatekintő történeti elemzésében először az 1970-es, '80-as évek

³ Az előadás itt megtekinthető: <https://www.youtube.com/watch?v=4tf3LwaAhk0>

magyar iskoláiban egymás mellett élő politikai beszédmódokat mutatta be: az állami politikai szocializáció meghatározott értékekre vonatkozó direkt beszédmódját, a család vagy a tankönyvek által képviselt, depolitizálás felé hajló, de politikai tartalmú „rejtett tantervi” beszédmódot, illetve a „szabadság kis köreire” jellemző ellenbeszéd dimenzióját. Ez utóbbi emblemikus mondata, egyben a ’70-es, ’80-as évek iskoláinak legtipikusabbja is: „Ha becsukom magam mögött az ajtót, ott már azt csinállok, amit én akarok”. Vagyis egy szűkebb, intimebb pedagógiai körben – és csak ott – megvalósítható a szellemi szabadság.

Az előadó felidézte a rendszerváltást követő évek – kezdetben örömteli módon és nyíltan – politizáló iskolai légkörét, majd a szabad véleményütköztetés természetes feszültségétől megriadó társadalom reakcióját, amely aztán az 1993-as közoktatási törvény iskolát depolitizáló állásfoglalásához vezetett. Az „akkor inkább ne beszéljünk róla” így létrejött konszenzusa 2010-ig tartott. Az ezt követő években megindult az iskola újrapolitizálása. A 2011-es köznevelési törvény egyfelől deklarálta az oktatás elcsorlított nevelést – így törvényszerűen a politikai szocializációt is újralegitimálta –, másfelől a politikamentes iskolát már nem kívánta állami szinten garantálni. Az egyetemesítő törekvések, az államba koncentrált tankönyvpiac, a kötelezően kifüggesztendő nyilatkozat, hitvallás vagy épp a pedagógus etikai kódex mint gesztusok pedig ahhoz vezettek, hogy a direkt módon szocializáló

a direkt módon szocializáló politikai beszédmód újraéledt, a rejtett tantervi üzenetek felerősödtek

politikai beszédmód újraéledt, a rejtett tantervi üzenetek felerősödtek, a pedagógusoktól pedig ismét egyre gyakrabban hallható a mondat: „Ha becsukom magam mögött az ajtót, ott már azt csinállok, amit én akarok”.

Az előadás második felében – ha maradt volna rá idő – Fenyő D. György arról beszélt volna, hogy a tanár milyen értékeket tud átadni azzal, hogy ő maga politizál; illetve mi történik akkor, ha nem politizál – milyen magatartásokat, attitűdöket, ál-

lampolgári viselkedéseket közvetít azzal, hogy nem engedi a politizálást az osztályban, iskolában. Végül – magyartanárként – két regény, Erich Kästner *A repülő osztályának* és Móricz Zsigmond *Légy jó*

mindhalálig című regényének párhuzamos bemutatásával készült megvilágítani állításait.⁴

A TELJESÍTMÉNY MINT PROBLÉMA (SZEKCIÓ)

A szekció⁵ előadásaihoz, bár nem elsőként hangzott el, *Lubinszki Mária*, a Pszichológia Tanszék vezetőjének, a Tanárképző Intézet tanárának és a hallgatók pszichológiai tanácsadójának filozófiai közelítése egyszerűen adott tágas gondolati keretet és tűpontos fókusz: a teljesítményszorongás egzisztencialista megközelítése, a Daseinanalízis sajátos terápiás nézőpontja, a „legsajátabb lenni tudás” heideggeri fogalmának értelmezése elvezet a teljesít-

⁴ Nem sokkal később, 2017. március 7-én, a budapesti Szabadság téri Eleven Emlékműnél Fenyő D. György hasonló témájú előadásában és az azt követő beszélgetésben fejtette ki gondolatait.

⁵ A szekcióbemutatók csak ízelítőt jelentenek a konferencia gazdag programjából, és a szerkesztőség munkatársainak szekcióválasztását – és terjedelmi korlátainkat – tükrözik. A konferencia teljes programja innen letölthető: http://www.tanarkepzo.hu/sites/default/files/programfuzet_2017.pdf

ményszorongás és az örömképesség, a megélés (hiánya) összefüggéseinek felismeréséhez.

Az előadó azzal kezdte: a teljesítményszorongás az ő életének is része. Pszichológusként, tanárként tehát „gyökereimhez nyúlok vissza” – fogalmazott. Amiből dolgozom és „amitől működnek a hétköznapiak”, az pedig a filozófia által nyújtott tudás, szorosabban a 20. századi egzisztencialista filozófiák, az egzisztenciális szorongás témaköre, illetve maga a Daseinanalízis, amely a heideggeri filozófia és a freudi pszichoanalízis alapjain született az 1900-as évek elején. Azt keressük általa – pszichoterápiás kontextusban –, hogy mi az életünk értelme, és hogyan lehetne azt jól és örömtelien megélni. Erre az értelmezési horizontra láthatóan egyre nagyobb szükség van. A teljesítményproblémák gyökere ugyanis a „legsajátabb lenni tudás” szem elől tévesztése. A hajsza a teljesítmény – a diploma, a nyelvvizsga – után, a *Lénárt Ágota* által is említett óvodai felvételi vizsga örölete végigkísér minket, e mintákat pedig azért ismétéljük vég nélkül, mert *nem értjük, hogy mi történik velünk*. Ezen kell változtatni. A teljesítményértékeken túl kellenek a jó beszélgetések és a jó hallgatások is.

Fontos tisztázni, hogy a teljesítményhelyzetekben fellépő szorongás: reális érzélem. Mi, emberek ugyanis jellemzően vagy a múltban vagyunk (gyakorlatilag a múlt tematizálja és strukturalja a jelen megélését, illetve meg nem élését), vagy a jövőben (várjuk, hogy legyünk már túl valamin). Ez önmagában szorongást szül. Heideggernél a „bűn” nem morális, hanem egészen-

ciális értelemben használatos. Születésünk-től a halálunkig folyamatosan *tartozunk* magunknak, mert rengeteg lehetőségünk van arra, hogy a legsajátabb lenni tudásunkig jussunk. A szorongás: a bűnösség érzete a meg nem élt lehetőségek miatt.

Azonban lehetőségünk van észrevenni,

hogy *nincs* „nagybetűs élet”. Az élet *most* van. Ez a szemszög segít, hogy az összes velünk történő eseményt – a „jót” és a „rosszat” is – integrálni tudjuk az életünkbe, vagy másképp: *jelen legyünk* benne.

Amikor jelen vagyunk az életünkben – azaz saját határainkat őrizve, de éppen *az aktuálisan lehető legjobb verzióban* vagyunk –, az kitüntetett állapot. Ezek az állapotok oldják az egzisztenciális szorongást.

Érthető hát, hogy a konkrét teljesítményproblémákon relaxációs és más „nyugtató” technikák önmagukban nem segítenek. Mélyebbre kell menni. Mélyebbre, mint maga az érzelmi probléma; meg kell találnunk a szorongáshoz való opti-

mális viszonyunkat. És fel kell deríteni, hol van az életünk megélésének valódi helye, melyek azok a terek, kik azok az emberek! Heideggernél a „lelkiismeret” az, ami ahhoz a teljesítményhelyezethez

szólít, amelyben nincs más választásom, mint hogy én magamat válasszam. Szintén kulcsfogalom nála a „halál”, amely arra hív, hogy nincs idő várni, nincs idő arra a gondolatra, hogy „egyszer majd önmagam leszek”! Most kellene jól csinálni és megélni az életet.

Grastyán Endre, a pszichológia nagy alakja többször elmondta, hogy a játék képessége ugyanazon az idegrendszeri struktúrára alapozódik meg, mint az öröm-

nincs idő várni, nincs idő arra a gondolatra, hogy „egyszer majd önmagam leszek”

a teljesítményproblémák gyökere ugyanis a „legsajátabb lenni tudás” szem elől tévesztése

mel tanulás és az örömteli munkavégzés. Ugyanaz tehát az egzisztenciális vetületük is: megélni a pillanatot.

A szekcióban külön blokkot képezett *Kerényi Kata* és *Braun József*, a *Zöld Kakas Líceum* munkatársainak két előadása.

Kerényi Kata Értékelni, ami értékes címmel mutatta be az alternatív középiskola értékelési dilemmáit. Fő kérdése: Mit kezdünk a kreativitással? Példákkal támasztotta alá, hogy egy-egy dolgozat értékelése során gyakran elmegyünk a valódi teljesítmény mellett: egy stílusosan megformált földrajsszé vagy egy figyelemre méltó rajz az angol dolgozatban felkeltheti a magyartanár, a rajztanár érdeklődését – már amennyiben tud róla. Ezért a Zöld Kakasban a szaktanárok ilyen esetekben bevonják az értékelésbe a kollégákat, s így szükség esetén különböző szakos tanárok adnak visszajelzést, akár érdemjegyet is egy-egy dolgozatra. De nemcsak „szaktárgyi” értelemben születnek olyan teljesítményértékek az iskolában, amelyek bár elsőrendűen fontosak, a hagyományos iskolai keretek között nehezen értékelhetők. Megismertük például „Anna” esetét, aki kilencedik osztályban érkezett a Zöld Kakasba – most fog érettségizni. Soha nem jelentett neki kihívást a kitűnő bizonyítvány „előállítás”: elképesztő memóriájának köszönhetően bármilyen tesztet, feladatsort kiválóan elkészít. *Nem ez az ő valódi teljesítménye, hanem az, hogy a korábbi évekkel ellentétben már nem remeg, nem izzad, ki tud ülni a bizottság elé, tud válaszolni, saját ötleteit el meri mondani, és nem próbálja*

már nem remeg, nem izzad, ki tud ülni a bizottság elé, tud válaszolni, saját ötleteit el meri mondani

nem ő a megkérdőjelezendő, hanem a törvényi és iskolai értelmezési tartományok érvényessége

meg inkább a feladatlap keretei közé bepréselni azokat.

Braun József atipikus tehetségekről szóló előadásának legfőbb tézise szerint az egyenetlen fejlődésű gyerekeket gyakran az elmaradó képességterület szerint SNI-ként diagnosztizálják. Példák sokaságával mutatta be, hogyan buknak el ezek a gyer-

rekek, kiemelkedő képességeik ellenére, az iskolai értékelési rendszerben. Elkerülhetetlen tehát a teljes képességprofil feltárása, elfogadhatatlan csak a hiányok azonosítása.

Nagy a felelősség, hiszen

Einstein, Edison, Tesla vagy Steve Jobs példája mutatja, hogy az egyenetlen képességprofil, az iskolai sikertelenség nem jelzi előre az egyén teljesítőképességét. Az előadó többek közt elmondta: 13 hónapja kezdtek meg egy kísérleti programot. „Kicsikkel kezdtünk foglalkozni, hogy megtudjuk, milyenek voltak azok a gyerekek, akikből ilyenek születtek, mint akiket [Kerényi] Kata említett.” Majd megis-

mertük „Dani” esetét.

Az ő írni tudása például aligha volna értékelhető a köznevelési törvény értelmezési keretén *belül*. Ugyanis Dani a *G H J K L* betűsort, tanára legnagyobb elképedésére *X X X X X*-ként másolja le

(teljes elégedettséggel), ám amikor a tanár hirtelen ötlettel az *X X X X X* betűsort kéri tőle másolni, Dani odaírja: *G H J K L*.

„Akkor most Dani tud írni vagy nem tud írni? Ismeri a betűket vagy nem?” – kérdezte az előadó, és hozzátette: Dani *tud* írni. Nem ő a megkérdőjelezendő, hanem a törvényi és iskolai értelmezési tartományok érvényessége. Ha olyan jelenséggel találkozunk, amely az értelmezési tartományon

kívül van, akkor nem föltétlenül a jelenség inadekvát, hanem az értelmezés *alkalmatlan* ennek a helyzetnek az értékeléséhez.

(Érdemes megemlíteni *Kerényi Mária*, a *Zöld Kakas Líceum* igazgatója *Pedagógia: mesterség, tudomány, művészet* című előadását, ami, bár nem ebben a szekcióban hangzott el, hitelesen kiegészíti a Zöld Kakasnak a teljesítmény értékelésével kapcsolatos viszonyát.

Kerényi ugyanis saját szekciójában a pedagógusértékelés titkát igyekezett megfejteni oly módon, hogy a saját iskolájából származó hiteles idézetekkel, példákkal állította viszonyba a nyolc

pedagóguskompetenciát.

Amikor felteszi a kérdést, hogy „Mit tekintünk tanulásnak”, hasonló kérdést

teszget, mint *Kerényi Kata*

a korábban bemutatott prezentációban. Az iskola egy pedagógusát idézve: „Rájöttem, hogy az én tudásomra senkinek nincs szüksége. A gyerekek a saját tudására van szüksége.” S a tanár akkor tudja a tanulót a saját tudásához hozzásegíteni, ha ismeri őt. Márpedig a tanuló megismerése folyamatos tanulás, vagyis az iskola legalább annyira színtere a tanárok tanulásának és személyiségfejlődésének, mint a diákoké. *Kerényi Mari* előadásában egy olyan reflektív pedagógiai műhelyt ismertünk meg, melynek nézőpontjából a pedagóguskompetenciák normatív megszövegezése vajmi kevésbé értelmezhető; e tekintetben tehát az intézmény – a Zöld Kakas Líceum – ugyanazon a személyközpontú úton jár, mint a tanulók értékelése esetében.)

A szekció további két előadása a teljesítmény és a problémák viszonyában kevésbé az intrapszichés, inkább a környezeti tényezőkre koncentrált: *Villányi Györgyné* az óvodai nevelés, *Kelemen Gabriella* pedig az iskolai motiváció kérdéseit elemezte a gyö-

keresen megváltozott környezeti hatások tükrében.

Villányi Györgyné óvodapedagógus-
oktató és kutató az IKT által áthatott
gyermeki környezet problémáiról szóló
előadásában felidézett egy továbbképzésen
született dolgozatot, melyben kollégája
leírta: nem tudott képet lapozni a
mobiltelefonján, egy nagycsoportos kislány
mutatta meg neki, mire ő e következtetést
vonta le: „meg kell tanulnom az IKT-
eszközök kezelését, hogy meg tudjam
tanítani a gyerekeknek”. Megdöbbenem
– reflektált az előadó –, mert véletlenül

sem arról beszélt a kolléga, hogy „most tanultam valamit a gyerektől – és milyen jó ez.” A családi minta hasonló elválasztottságot mutat. Az IKT-

eszközök használata otthon nem közösségi tevékenység. Anyu és apu átöleli egymást, de anyu közben telefonál is. Vajon mit von le ebből a gyerek? Összekötődik-e számára telefon és a szeretet? Lehet egymás mellett nyomogatni a gombokat, de ez nem közös élmény. Egy dologgal foglalkozni együtt – az igen. Az eszközök tiltása vagy használatuk késleltetése is rossz megoldás. Hiszen látja a gyerek, hogy mindenki használja ezeket az eszközöket, s a tiltás nyomán azt hiszi: őt a felnőttek, nagyobbak kizárják a világ(uk)ból. Az IKT-eszközöket, mobileszközöket az óvodai tevékenységtől sem kell távol tartani – de célnak tételezni sem. *Segédanyagként* használhatók fel, amelyek mellett a gyermek az életkorának megfelelően tevékenykedik. Egy ilyen szemléletű módszertant kell kidolgozni az óvodapedagógus-képzés számára. Fontos, hogy a segédeszközök is – például a szoftverek – *szakmai* csoportmunka eredményei legyenek. A játékgyártók termékeinél ugyanis többnyire nincs jelen pedagógiai ellenőrzés.

PERIFÉRIÁN (SZEKCIÓ)

Ebben a szekcióban Kerényi Mária előadása mellett – az influenzajárvány miatt – sajnos csak két hallgatói kutatás beszámolóját ismerhettük meg. Ezek azonban kárpótlak az elmaradt előadásokért: *Makrai Kata* Sajókazán hat, mélyszegénységben élő roma család gyermekeinek szocializációját vizsgálta, s beszámolójában egyszerre reflektált a kutatás módszertani tanulságaira, a feltárt eredményekre és saját kutatói szerepére csakúgy, mint *Lőrincz Andrea*, aki *Börbe varrt sorsok* címmel vizsgálta egy miskolci gyermekotthonban élő fiatalok tetoválással kapcsolatos attitűdjét, szokásait. A kutatók téma iránti elköteleződése, őszinte érdeklődésük, személyes és kutatói kíváncsiságuk összeforrott hitelessége tette beszámolóikat eredményeik érdekességén túl érzelmileg is mélyen felkavaróvá.

TISZTELET ÉS SZEMÉLYESSÉG

Az idei konferencia újítása, hogy a két szekciósáv között, az interaktivitást fokozandó, másfél órás műhelybeszélgetéseket terveztek; a három párhuzamos beszélgetés témája a PISA-mérések, az innováció és a művészeti nevelés volt. Ezekhez a beszélgetésekhez a téma avatott szakembereinek rövid felvezetését követően⁶ mindenki hozzászólhatott, s nemcsak a felvezetésre, hanem egymásra is reflektálhatott. A műfaj tapasztalataink szerint beváltotta a hozzá fűzött reményeket; a sokszínű közönség

résztvételével a témához kapcsolódó ismeretek, tapasztalatok élő szövétté alakultak. És nem utolsósorban, a beszélgetésnek ez a formája megteremtette az aktív részvétel, a személyes hozzájárulás élményét.

De talán mégsem a beszélgetésnek ez a szintje a legfontosabb: a Taní-tani konferencia kapcsán nem lehet nem beszélni az esemény személyességéről, otthonosságról, a találkozások érzelmi erejéről. És ez nemcsak azon múlik, hogy rég látott

kölcsönös tisztelet
és támogatás

szakmai és személyes barátok vannak jelen a közös térben és időben – sőt talán nagyobb részt nem azon. A plenáris előadások után bemuta-

tott, Trencsényi László 70. születésnapját ünneplő videóüzenetekben megszólaló szeretet, tisztelet és személyesség mintha nemcsak Trencsényiről és Trencsényihez szólna – mintha ez a beszédmód ennek a közegnek az anyanyelve lenne. Ezt a hangot halljuk a szervezők közötti elcsípett beszélgetésekben, ezen a hangon szólnak a személyes és hivatalos üdvözlő szavak, ezen a nyelven beszél a szervezők saját kezével megterített büféasztal, s ezen a hangon szól a szünetek végét jelző sürgetés is. Ahogy a kölcsönös tisztelet és támogatás példája az a hagyomány is, hogy a konferencia megnyitásának és bezárásának szerepét a tanszék munkatársai megosztják egymás, a generációk között.⁷ S hogy a zárszóból soha nem hiányozhat a vendéglátó kollégáknak és önkéntes hallgatóknak szóló köszönet. A Taní-tani hangulata, személyessége, a szervezők *jelenléte*, egymás iránti szeretete és respekta az, ami mindenkire kisugárzik. És ezzel mintát adnak.

⁶ Nahalka István, Halász Gábor és Gaul Emil felvezetésével, Knausz Imre, Varga Attila és Trencsényi László moderálásával

⁷ A megnyitót az intézetigazgató *Ugrai János*, míg a zárszót a korábbi intézetigazgató *Knausz Imre* tartotta. Abban az időszakban, amikor *Knausz Imre* vezette az intézetet, ő nyitotta és *Trencsényi László* zárta a konferenciát.

Toldi R.



SZERKESZTŐI JEGYZET

Lapunk hátlapján Sütő András- és Méliusz József-idézet olvasható a neves református kollégium múltjának, küldetésének, szellemi tágasságának, közösségi elkötelezettségének felidézéseképpen. Jelezve például azt, hogy az „idegenszívú” reformáció, noha Bethlen Gábor még német professzorokat is idecsalogat, gyökeret eresztett, és nemzeti vallássá, a nemzeti tudás virágzó fájává terebélyesedett.

Sütő és Méliusz szövegeinek van több különös, láthatatlan érintkezési pontja. Legelőször is az, hogy Sütő András 1944-ben a kollégium diákja, vagyis Méliusz hallhatta (volna) éppen őt is a Kodályt éneklő fiatalok között.

A másik közös eleme a két emlékezésnek szinte ünnepi emelkedettségük, ami mindkettőjük írásának egyébként csak egy-egy apró részlete az egész művek súlyosan reménytelen szövegeiben. Hiszen Méliusz 1944-ben pártmegbízatásból járt Dél-Erdélyben, folytonos szorongásban, félelemben az otthoniakért, önmagáért, közösségéért, és ennek az utazásnak a regénye lett a nemzeti megmaradás fájdalmas, kritikai eposza. A könyvet 1946-ban bezúzták, majd ’56-után, miután a szerző szabadult a börtönből, saját maga által megcsonkítva, meghamisítva majdnem kiadták, végül ’73-ban jelent meg újra, a regény és az író regényes történetével együtt, amikor is mintha már kimondható lett volna a kimondhatatlan, ez volt az álcázás-ként íródott regény utolsó fedezéke.

Sütő pedig a *Nagyenyedi fügevírág* című esszéjében fiktív levelet ír Bethlen Gábornak, hogy elpanaszolja azt, amit

jelen időben ki nem mondhat; régi nyelvi köntösbe öltöztetve, rejtve írja meg az erdélyi magyarok fájdalmait.

A két írás egyaránt 1973-ban jelenik meg (Sütő esszéje az *Istenek és falovacskák* című kötetben.)

Az iskola történetében tovább keresgélve a hetvenes évekbeli jelenről szó esik Beke György: *Nyomjelző rokonság – Barangolások nagyapámmal Fehér megyében* (1979) című szociográfiájában. Egyik jelenete egy önképzőkori ülés:

A kört a diákok vezetik, ők javasolják az ülések témáit, ők készítik el, olvassák fel a dolgozatokat. Nemegyszer százan is részt vesznek az üléseken, igen sokan kérdeznek, vitatkoznak. A szavalatokon kívül népdalt énekelnek, furulyán, gitáron, hegedűn játszanak, lemezeket hallgatnak. A nyelvi és zenei művelődés összekapcsolódik, mindkettő a tanítói munka létfeltétele. (16–17.)

(Az író nagyapja, aki egykor maga is kollégista volt – így lehetett elbeszélései révén az unokája kísérője –, beszél saját diákideje önképzőköréről, mely akkor Kemény Zsigmond nevét viselte, s a Kollégium kiválóságainak gyűjtőhelye volt). Innen már egyetlen lépés volt a jelen: van-e még önképzőkör a tavaly alapos felújításon átesett nagyenyedi Bethlen Kollégiumban? Hamar kiderült, hogy sokadik alakváltozatban újraéledt és működik ma is, mégpedig alighanem nagyon jól, hiszen a Fenichel Sámuel Önképzőkör alighanem a műfajában az egész Kárpát-medencei magyar iskolai világ egyik legaktívabb szellemi közössége. Például diákjai dolgozataiból az elmúlt években 48 pályázaton

díjazott) dolgozat jelent meg a hazai *Természet Világa* című lapban (a legutóbbi: Váradi Róbert: *Egyes Nagyenyed környéki gombák radioaktivitása* címmel idén márciusban).

Ennek a felfedezésnek (kissé bánatosan ismerem be, hogy felfedezés volt) köszönhető, hogy a kör vezetője, Dvoráček Ágoston kérésünkre lapszámunkban elbeszéli az önképzőkör történetét a kezdetektől máig. (Vagyis ezúttal a múlt volt az útikalauzum a mába. Mi sem jellemezhetné jobban a szerkesztő lelki helyzetét, szorongását a távoli, távolodó jelen miatt.)

Lapszámunkban ismét foglalkozik egy írás a *Kockás könyv*vel, ezúttal a szakképzés mai helyzetét elemezve. Közoktatásunk mai állapotában kötelességünknek tartjuk az iskolai vitákat nem lezárni, hanem folytatni, sőt, szélesíteni. (Természetesen nemcsak a *Kockás könyv* kérdései felől.) Abban a reményben, hogy a viták hullámai egyszer csak összeérnek. Azt gondoljuk, hogy semmilyen terv, átalakítás, program nem működhet, ha nincs folyamatos, nyílt szakmai, kritikai párbeszéd az érintettek között, márpedig még korántsem tartunk itt. Várjuk és kérjük az újabb írásokat.

2017. április 22.

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

Indulás a Kollégiumba

Vagyis az történt, hogy érdeemben összefogtak a szolgálatos kezek: apám a viszszaütközéstől kék körmű kezével útiládát tajkolt, a tiszteletes úr kérvényeket írogatott, anyám inget varrt, foldozott; egy jóindulatú kéz – a Kemény Béláné méltóságos asszonyé – megcirógatta a kobakomat, majd azután, hogy a dolognak haszna is legyen, báró Kemény Anna kelengyéből válogatott nekem paplanlepedőt és párnahuzatokat. Koronás-monogramos holmi volt, minek láttán az internátusi mosónő egészen tavaszig, makacsul – s hangjában egy eljövendő kisajátítás ígéretével – báró úrfinak szólított engem; akkor sem riadt, már-már tolvaj-lelkiismeretű tiltakozásaimat sokallta meg, hanem az elképesztő különbséget aranycímeres párnahajam és egyéb ruházatom között. Ingemen, harisnyámon ugyanis, anyám hervadatlan ujjainak művészi kivitelezésében, családom ősi címere is ott volt látható: foltok, stoppolások egész csillagraja. Ezzel nyertem kegyelmet s úsztam be a mosónő jóindulatának kék ege alá.

Részlet Sütő András: Nagyenyedi fügevirág című írásából

Ének Enyeden

Az udvaron csend támad. A diáksereg előtt egy fekete ruhás férfi meglendíti magasba emelt karját, és felzengnek az alkonyatban a szopránok, a fiús altok, az ifjú tenorok, a baritonok és a még mutáló fiatal basszusok.

Kodály!

Mi minden visszhangzik ebben az öblös és angyali szárnyalásban! Nem tudom elfogódottság nélkül hallgatni. /.../

Nem tudom, hányan, de nagyon sokan vannak, egész Jerikót döntő sereg, ahogyan énekelnek.

Kodályt énekelnek.

Behunyom a szemem. Egészen, ellenállás nélkül, önmagam feladva oldódom fel az énekben, ahogyan hallgatom. Egyszer majd talán így húzódom meg ismét itt fent, titkolt érzésekkel, egy oszlop mögött, s hallgatom a fiam szopránját, hangjával beleolvadón a „kismagyarok”, parasztfiúk, munkásgyerekek, iparoscsemeték kórusába. Kodályt énekelnek majd, mint ezek a fiúk most, itt az ősi skóla udvarán, a szabad ég alatt, mert odafenn a magas messziség, az ég, talán még szabad s nem megszállt terület. Az az ének mindent betölt majd, múltat és jövőt, s még diadalmasabban hallatszik, mint most, zúg majd, mint az orgonazengés, melegen ellepi a vérlátott hegyet, az ősi fák rügyező sűrűjét.

Részlet Méliusz József: Sors és jelkép avagy egy erdélyi utazás regénye ezerkilencszáznegyvenháromban tizenkét fejezetben elbeszélve



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG