

UD SZ

UJ
Pedagógiai
Szemle

2017 / 5–6.

A ROMÁK OKTATÁSÁNAK KÉRDÉSEI AZ
ISKOLAELEMÉLETEK TÜKRÉBEN
KEREKASZTAL AZ OLVASÓVÁ NEVELÉSRŐL
Projektekkel a hatékony természettudományi
oktatásért

A drámapedagógia elméleti kérdései
A Gyermekbarát mozgalom 100 éves múltjáról
Két írás a fogyatékoságtudományról
Szülői elbeszélés a tehetséges gyermek nevelésének
nehézségeiről
Egy tengerentúli francia megye oktatásügye
Szemle, Napló



LÁNYI ANDRÁS, FÖLDES PETRA,
VESZPRÉMI ATTILA A KÖZÖS
NEVEZŐ KEZDEMÉNYEZÉSRŐL ÉS
KONFERENCIÁRÓL

A képekről

Kísérőlevél a képekhez

A főszerkesztő úr megkért, hogy az egykori iskolaváros, Mezőtúr iskoláiról készítsék fényképeket, hiszen a számban olvasható egy ismertetés a városunkról megjelent tanulmánygyűjteményről.

Az első kép mégsem mezőtúri. 1992-ben Kákicson táboroztam tanítványaimmal. Az Ormánság a harmincas években Kiss Géza, Kovács Imre, Fülep Lajos, Móricz Zsigmond írásai által vált egy nép élni nem akarásának, a népességfogyásnak szimbólumává. Voltunk a közeli Mónosokoron is (ma Okorág településrésze), ahol akkor már összesen két idős ember lakott. Akkor úgy gondoltam, a falun már nem tudunk ugyan segíteni, de a tanítványaink hatha: egy év múlva visszavittem őket, hogy legalább egy délelőtt erejéig takarítsanak a templom körül. (Ekkor készült a címlapon látható felvétel. A templom azóta is elhagyottan és gondozatlanul áll.)

Mára Ormánsággá tettük az egész országot. Így aztán az egykori iskolaváros, Mezőtúr iskoláiról készített felvételek sem a feltétlen boldogságot tükrözik. Számomra legszomorúbb az a kép (a 69. oldalon), amely mutatja Mezőtúr menthetetlenségét: az alsó tagozatos iskolám, amelyben csak a 3. b osztályba negyvenen jártunk a szintén negyvenes 3. osztállyal délelőtt-délután felváltva, most idősek otthona.

Vannak tehát képek az elhagyatott, kiürült, szerepet váltott épületekről. De igyekeztem a szépet is meglátni. Sajnos július közepén csak az épületeket tudtam fényképezni az utcáról (alighanem a belső képekhez fenntartói engedély kellett volna...). (A képek a 7., 13., 19., 60., 69, 86., 92., 107., 122., 126. és 130. oldalakon láthatók.)

Természetesen a legtöbb képet saját iskolámról készítettem: 1965-ben jártam a Teleki Blanka Gimnáziumban először, amikor édesanyám ott kezdett tanítani. Odajártam én is, ott tanítok 36 éve, odajárt a feleségem, négy nagyobbik lányunk, és odakészül az ötödik is.

Mezőtúr, egykori iskolaváros. Lehet-e még valaha újra virágzó iskolaváros? Népesség, gyerekek nélkül nem. Abban sem hiszek, hogy amikor már csak ketten lakunk itt, valaki idehozza táborozni tanítványait, hogy körbe-kapálgassák romos épületeinket.

Ez a kis fotóösszé még folytatódik az egyes oldalakon látható képek alatt. Töredékesen, egyes szám első személyben.

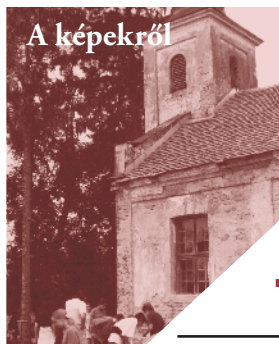
Achs Károly



67. évfolyam
2017 / 5–6.

TARTALOM

A képekről



LÁTÓSZÖG

Közös nevező kezdeményezés

5 LÁNYI ANDRÁS: Miképpen lehetséges egyetértés, amikor nincs?

8 FÖLDES PETRA: Beszámoló a Közös nevező konferenciáról

14 Közös nevező – Az oktatáspolitikai pártfüggetlen alapelvei

TANULMÁNYOK

20 BOGDÁN PÉTER: A román oktatásának kérdései az iskola-elméletek összefüggéseinek tükrében 1978 és 1998 között

KEREKASZTAL

31 Az olvasóvá nevelésről – Csájiné Knézics Anikó, Farkas Andrea, Kollár Árpád, Steklács János és Tóth Krisztina beszélgetése Pompor Zoltán vezetésével

MŰHELY

43 NAGY-CZIROK LÁSZLÓNÉ: A természettudományos gondolkodás fejlesztése projekteken

61 KAPOSÍ JÓZSEF: Drámapedagógia a tudományok fókuszában

70 RÉVÉSZ GYÖRGY: Gyermekbarátok: tegnap, ma, holnap

ISKOLA-VILÁG

79 ANTAL ZSUZSANNA: Kölcsönös tisztelet és nyitottság – Partecipatív beszámoló egy fogyatékoságtudományi kutatásról

PEDAGÓGIAI JELENETEK

87 TRENCSENYI IMRE: Ha jól emlékszem... A Gyermekbarát mozgalom 1945–46-ban

93 KERÉNYI MARI: A negyedik gyermekünk – Szülői elbeszélés

KITEKINTÉS

- 102 NÉMETH TIBOR:** Mayotte – Integrációs problémák Franciaország tengerentúli megyéjében

SZEMLE

- 108** Könczei György és Hernádi Ilona (szerk.): Az esélyegyenlőségtől A Taigetoszig? Fogyatékoságtudományi Eredmények a „másik oldal” megértéséhez (Földes Petra)
- 116** A Pesti Magyar Színiakadémia 2017. március 15-i ünnepi előadása diákoknak (Veszprémi Attila)
- 123** Kerényi Kata: Nem tudom, hogyan kell másnak lenni (Földes Petra)
- 127** Forray R. Katalin, Kozma Tamás, Molnár Ernő (szerk.): Mezőváros új szerepben (Somodi Imre)

131

ABSTRACTS

NAPLÓ

- 132** FÖLDES PETRA: Atipikus tehetőségek – műhelykonferencia a Zöld Kakas Líceumban
- 136** VESZPRÉMI ATTILA: Közös nevező konferencia – Gloviczki Zoltán, Arató László és Victor András felszólalása a „Tartalomfejlesztés: tanterv, tankönyv, tananyag” szekcióban

144 Szerkesztői jegyzet

A címlapon és a belső oldalakon Achs Károly felvételei láthatók

- B4** Részletek dr. Ducza Lajos iskolai évkönyv kötetbemutató beszédéből

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: 500 példányban

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

INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

ACHS KÁROLY

matematika-magyar-dráma szakos tanár | Teleki
Blanka Gimnázium | Mezőtúr

ANTAL ZSUZSANNA

participatív kutatótárs | ELTE BGGYK I Budapest

BOGDÁN PÉTER

tudományos segédmunkatárs | MTA TK
Kisebbségkutató Intézet | doktorjelölt | ELTE PPK
Neveléstudományi Doktori Iskola | e-mail: bogdan.
peter@tk.mta.hu; bogdan.peter1979@gmail.com

FÖLDES PETRA

tanár | mentálhigiénikus | szerkesztőségi munkatárs |
Új Pedagógiai Szemle

KAPOSI JÓZSEF

tudományos tanácsadó | EKE OFI

KERÉNYI MARI

igazgató | Zöld Kakas Líceum | Budapest

LÁNYI ANDRÁS

filozófus | habilitált egyetemi docens | oktató | ELTE
TÁTK Humánökológia Mesterszak (alapító)

NAGY-CZIROK LÁSZLÓNÉ

mesterpedagógus | matematika-fizika szakos általános
iskolai tanár | MA andragógus tanár | szaktanácsadó |
intézményvezető | Kiskunhalasi Fazekas Mihály
Általános Iskola

NÉMETH TIBOR

tanár | kutató | KLIK, Budapest

RÉVÉSZ GYÖRGY

ny. matematika-fizika-informatika szakos tanár, úttörő
csapatvezető | Gomba | kuratóriumi elnök | Múltunk
Öröksége Alapítvány | elnök | MPT
Mozgalompedagógiai Szakosztály

SOMODI IMRE

doktorandusz hallgató | Pécsi Tudományegyetem BTK
Filozófia Doktori Iskola

TRENCSENYI IMRE

magyar-történelem szakos tanár | dramaturg |
kulturális újságíró

VESZPRÉMI ATTILA

szerkesztőségi munkatárs | Új Pedagógiai Szemle



LÁNYI ANDRÁS

Miképpen lehetséges egyetértés, amikor nincs?

Egy oktatáspolitikai konferencia bevezető előadása

LÁTÓSZÖG

Az alábbi előadás a Közös nevező című konferencián hangzott el, amelyet a Karátszon Gábor Kör¹ rendezett a Párbeszéd Házában, Budapesten, február 24-én.² Az oktatáspolitikai konszenzus alapjait tartalmazó javaslat az ott elhangzottak alapján készült.³ A résztvevők – s még inkább azok, akik a közreműködést elhárították – kérdésesnek tartották, van-e létjogosultsága egy olyan vállalkozásnak, amely közös elvi alapokat kínál az egymással, úgymond, kibékíthetetlen álláspontok képviselőinek. A kezdeményezők meggyőződését tükröző felszólalás mellett érvel, hogy nem valamiféle bal- és jobboldali pedagógiai értékrend között kell választani, hanem a döntéshozatal kétféle módja közt: az egyik az értelmes egyet-nem-értés és a jóhiszemű vitában születő megegyezés, a másik az engedelmisség a mindenkori hatalom kénye kedvének.

Elnök úr! Tisztelt Kollégák!

Kínoztá-e már önöket a kétely, hogy esetleg még sincs igazuk? Aki nem ismeri ezt a gyötrő érzést, ne árulja el, ugyanis ez minden tudományos teljesítmény kiindulópontja; így az illető nem volna képes tudományos teljesítményre. Önök tehát ismerik ezt az érzést. Azt is mondhatnánk: az intellektuális tisztesség alapja, hogy elismerjük, előfordul, hogy nem nekünk van igazunk. Ezért szükség esetén

hajlandóak vagyunk tanulni egymástól, azaz átvenni valamit vitapartnerünk álláspontjából. Vitatkozni csak azoknak érdekes, akik képesek és hajlandóak erre. Mert

elméleti vitába annak reményében bocsátkozunk, hogy az igazság létezik, hogy a résztvevők képesek a felismerésre, s hogy összeköti őket a közös cél,

az igazság kiderítése. Az igazság kiderítésére tett közös erőfeszítés során pedig az álláspontok óhatatlanul közeledni fognak egymáshoz. Lépésről lépésre egyetértésre

¹ A Karátszon Gábor Kör a civilizáció globális válsága iránt érzékeny értelmiségiek alapították 2016-ban: „Az értelmiséget súlyos felelősség terheli: kicsinyes önzésünk, gyűlölködésünk, gyáva meghunyászkodásunk akadályozza az őszinte párbeszédet. Most olyan embereket szeretnénk megnyerni, akik hisznek abban, hogy a tennivalók felismerése csak lelkiismeretes és elfogulatlan vizsgálódás eredménye lehet, és úgy gondolják, hogy van mit tanulniuk egymástól.” A Kör tevékenységéről a <http://kgkor.blog.hu/> címen lehet bővebben tájékozódni.

² A konferencia meghívója a programmal és az előadók névsorával a következő címen olvasható: <http://www.parbeszedhaza.hu/program/kozos-nevezo>

³ A javaslatot a 14. oldalon közöljük: Közös nevező – Az oktatáspolitikai pártfüggetlen alapelvei címen. A konferencia tartalomfejlesztési szekciójáról külön beszámoló olvasható Napló rovatunkban. (A szerk.)

kell jutniuk legalább abban, hogy miről érdemes és miről nem érdemes vitatkozniuk a továbbiakban. Vagyis hogy milyen alapon folyhat a felek közt értelmes párbeszéd, olyan vita, amely további igazságok kiderítésére alkalmas. Nos, ezt nevezzük közös nevezőnek, és ezt a közös nevezőt keressük ma a magyar közoktatás ügyében.

Szememre vethetik, hogy én az egyetértés elméleti lehetőségét bizonygatom, azonban a politikai viták természete egészen más. Valóban más. A politikai viták, ha egyáltalán vitának nevezhetjük őket, nem a tiszta ésszerűség jegyében zajlanak, hanem a harc logikája szerint. A küzdő felek számára itt az egyetértés még csak nem is kívánatos: hiszen ha egyetértésre jutnának, elveszítenék létjogosultságukat. A politikai vetélkedés célja tehát nem az igazság kiderítése, hanem az ellenfél pozícióinak megsemmisítése mindazokkal a törvényes eszközökkel, amelyek felett hatalmat szereztek.

Ebből a felismerésből az következik, hogy a politikai viták hatókörét korlátozni kell. Ha létezik a meggyőződéses és érdekek kibékíthetetlen ellentéte – márpedig létezik –, akkor ezek nyilvános, politikai vetélkedése szükségszerű ugyan, de meg kell védeni e küzdelem kíméletlen logikájától a társadalmi együttélés számos területét: alapvető jogainkat például, vagy az ország képességét az önvédelemre, vagy a magánélet háborítatlanságát, nehogy a harcosok a küzdelem hevében letiporják ezeket a kényes és nélkülözhetetlen jószágainkat.

E kényes jószágok közé tartozik az iskolarendszer is, amelyen a leginkább múlik a felnövekvő nemzedék tudása: gyermekeink képessége arra, hogy az életben majd helytálljanak. Működésének megkérdője-

lezhetetlen alapelveit már csak azért is rögzíteni kellene, mert maga a rendszer nem viseli el a hirtelen változásokat, csak kiszámítható keretek között tud eleget tenni feladatának. Az egymást követő kormányok az elmúlt évtizedekben – az újítás eltöklét szándékától vezetve – bizony, semmibe vették ezt a követelményt. Eljött az ideje, hogy véget vessünk ennek a tarthatatlan állapotnak.

Nem akarom kisebbiteni az elvégzendő feladat nehézségét. Nem érhetjük be egy olyan közös minimum megállapításával, amelyre valamennyi érintett minden to-

vábbi nélkül rábólinthat, mert ebben az esetben nem mondhatnánk többet üres általánosságoknál, és éppen azokat a kérdéseket kellene megkerülnünk, amelyekben a politikai akarat

négyévente drasztikus változásokat szokott kikényszeríteni.

Mondanom se kell talán, hogy a többség véleményére se hivatkozhatunk: az igazság nem a szavazatok számának összeadásán múlik. Továbbá tisztán formális, procedurális elvekre sem szorítkozhatunk, amelyek csupán a döntéshozatal módjára vonatkoznának. Már csak azért sem tehetjük ezt, mert ha valami, akkor a döntéshozatal par excellence politikai kérdés, ebben tehát a politikusok nem túrnék, hogy kioktassuk őket. Nem kényszeríthetjük rá egy legitim kormányra, hogy eljárásaiban a demokrácia vagy az igazságosság elveit kövesse, ha ez a kormányzók meggyőződésével ellenkezik. Ezzel szemben joggal követelhetjük tőlük – szakmai illetékességünkre hivatkozva – olyan tartalmi szempontok figyelembevételét, amelyek a tantervvel, az oktatás szerkezetével, az iskolahálózattal és más hasonlókkal kapcsolatosak.

Ettől kezdve a labda a mi térfelünkön pattog, és így könnyen löhetünk vele öngólt. Mert ne feledjük, az oktatás tartalmával, az iskolarendszer irányításával, a pedagógusok helyzetével és feladatával kapcsolatos alapvető kérdésekben a pedagógustársadalomban sincs egyetértés, nem is beszélve a szélesebb értelemben vett szellemi közéletéről. Ezzel e gondolatmenet kritikus pontjához érkeztünk. Azt állítom ugyanis, hogy az oktatásügy nagy kérdésében a kezdeményezés azért került nyomban a rendszer-változás után a politikai pártok kezébe, mert a pedagógus szakma hangadó és a végletesen megosztott magyar értelmiség nem vette a fáradságot és nem vette a bátorságot ahhoz, hogy a különféle álláspontok képviselői a tisztázó vitákat lefolytassák egymás között, a szakmai és országos nyilvánosság fórumain. Egy idő után, valljuk be, már arra se voltak kaphatóak, hogy egymással szóba álljanak. Bízta abban, hogy ha az ő pártjaik, az általuk támogatott politikusok kerülnek hatalomra, akkor majd érdemi vita nélkül keresztülvihetik oktatáspolitikai elképzeléseiket, és nem kell leállniuk vitatkozni olyanokkal, akik nem elég intel-

ligensek ahhoz, hogy az ő igazságukat az első szóra belássák.

Ettől kezdve a szakmai viták is ténylegesen politikai vitákká váltak, és ennek megfelelően maradtak meddők vagy dőltek el a mindenkori hatalmi erőviszonyoknak megfelelően. Ezért keletkezett az a látszat, hogy az oktatással-neveléssel kapcsolatos tartalmi kérdésekben az álláspontok egymással kibékíthetetlenek, és nincs mód megegyezésre.

látszat, hogy az oktatással-neveléssel kapcsolatos tartalmi kérdésekben az álláspontok egymással kibékíthetetlenek

Meggyőződésem, hogy ez nem így van. De igazamat nem tudnám bebizonyítani. Az egyetértés léte vagy hiánya ugyanis nem elméleti kérdés. Nem olyasmi, aminek az esete fennáll vagy nem áll fenn. Az

egyetértés gyakorlati kérdés: időről-időre létrejön, megbomlik vagy meghiúsul. Gyakorlati kérdésnek azt nevezzük, ami egy előttünk álló cselekedettel kapcsolatos, és az elhatározás mikéntjére vonatkozik. A gyakorlati kérdést tehát így tesszük fel: mit kell akarnom? Ez egy erkölcsi kérdés. Azt állítom, hogy *a megegyezés lehetősége vagy lehetetlensége* az önök akaratán múlik. Hölgyeim és uraim: ma ki fog derülni, hogy mit akarnak.



Mezőtúr, egykori iskolaváros

Örödi kes voltam, amikor megszüntették a tanyasi iskolák felső tagozatát. Az ottani gyerekek ebben a kollégiumban laktak hétköznapiakon. Aztán kisegítő iskola lett, most református óvoda.

FÖLDES PETRA

Beszámoló a Közös nevező konferenciáról

1990 óta minden új kormány az elődjének tulajdonított oktatáspolitikai megtagadásával és részleges felszámolásával kezdte működését, új jövőképet hirdetett, és új alapokra kívánta helyezni az ágazat működését, olykor egy kormányzati cikluson belül több ízben is. [...] A pedagógusok és a szülők régi óhaja, hogy az oktatás ügyét függetlenítsék a politikai játszma mindenkori állásától. A Karátson Gábor Kör ezért szakértői munkacsoport létrehozását kezdeményezi, amely kidolgozná az oktatásügyi közmegegyezés pontjait.

Így kezdődik a Karátson Gábor Kör konferenciára invitáló felhívása. A 2017. február 24-én megrendezett tanácskozást komoly szakértői egyeztetés előzte meg:¹ a felkért előadók és hozzászólók egy workshop keretében átgondolták, egyeztetették a Lányi András és Setényi János által összeállított vitaindító anyaggal kapcsolatos reflexióikat, hogy a konferencián a konszenzuskeresés igényével ütköztessék őket. A fentebb már idézett vitaindító az alábbi témákat emeli ki a szükséges közmegegyezés tárgyaként:

1. Mindenekelőtt a közoktatás céljáról kell egyetértésre jutni!
2. A legfontosabb innováció az oktatásban a pedagóguspálya vonzerejének növelése, a pedagógiai munka színvonalának javítása!
3. A sikeres oktatásirányítás záloga a kölcsönösségen alapuló, érdemi együttműködés a szakigazgatás, a pedagógustársadalom és a szülők között.
4. A közoktatás tartalmi szabályozását mentesíteni kell a kormányzati ciklusonként ismétlődő, szakmailag előkészítetlen rögtönzések befolyásától!

5. Felzárkóztatás és tehetséggondozás az iskolarendszer két alapvető társadalompolitikai feladata!

6. A felkészülés a környezeti világválság kihívására nem egy kérdés a sok közül: ezen múlik civilizációnk fennmaradása!

A több mint száz fő részvételével lezajlott konferencia plenáris ülésének levezető elnöke *Réthelyi Miklós* professor emeritus, az UNESCO Magyar Nemzeti Bizottságának elnöke megnyitójában a tanácskozás munkaértekezlet-jellegét emelte ki. *Ikotity István* LMP-s országgyűlési képviselő bevezetőjében hangsúlyozta: anélkül, hogy különböző ideológiákat próbálnánk összeolvasztani, lehetséges és szükséges a közös pontok keresése, s ezzel a célkitűzéssel hozták létre ezt a konferenciát.

Setényi János címzetes egyetemi tanár *Oktatási reformok és egyensúlytalanság* címmel, 25 év oktatási reformjairól és azok következményeiről szolt: a folyamatos reformkényszert a radikális modellek kormányzati ciklusok szerinti váltogatása, egyfajta STOP – GO működésmód tartotta fenn, amit a mindenkori kormányzati

¹ A részletekről az egyeztetési folyamatban részt vett szakértők beszámolóiból tájékozódunk.

erők értelmiségi mítoszai (ideológiai) tápláltak (ilyen volt az „államtalanítás” és az önfejlesztő iskolák, majd épp a teljes körű államosítás mítosza). Meglátása szerint ezért szükséges a célok meghatározásának dezideologizálása (a *helyes álláspont* érvényesítése helyett a *hatékony*

oktatás megvalósítása kerüljön középpontba).

A szakpolitika-alkotás során szét kell választani a politikai és közigazgatási szinteket; a döntéseket megfelelő egyeztetés után

és a felelősség megosztásával kell meghozni, s nem utolsósorban kellő előrelátással, hogy a munkabéke, a stabilitás helyreálljon. S mert mindez nem megy egy pillanat alatt, el kell köteleződni a folyamat végigviteléhez szükséges kitartó munka mellett.

Aáry-Tamás Lajos, az oktatási jogok miniszteri biztosa a közoktatás feladatáról beszélt. Jogásként a művelődéshez való alkotmányos alapjogból és a szintén alaptörvényben rögzített tankötelezettségéből kiindulva úgy látja, hogy a közoktatás:

közszolgáltatás. Ennek megfelelően a róla szóló vitából senki sem zárható ki. Meglátása szerint a közoktatás ügyének gyenge kormányzati és társadalmi

pozícióját az okozza, hogy nincs egy erős, konszenzusos válaszunk arra a kérdésre, hogy *miért oktatunk*. Enélkül számos oktatással kapcsolatos probléma lóg a levegőben; ha nem világos, hogy a többségi iskola és a többségi tanuló *hová tart*, értelmezhetetlenné válik a felzárkóztatáspolitikai, s ugyanez a helyzet az inklúzióval is, nem beszélve a tehetségpolitikáról, amit szintén

ehhez az általános küldetéshez képest kellene elhelyezni. *Aáry-Tamás* az oktatással kapcsolatos közérthető és konszenzusos nemzeti alapvetések két példáját idézi.

Az egyik a finn reform elindítását megalapozó „Milyenek legyünk mi, finnek?”

vita két konklúziója: „A garázsokban bűtykölőket hívjuk be az oktatásba.”, illetve „Nem hagyhatjuk a szüleinket meghalni anélkül, hogy megtanulnánk, amit ők tudnak.” A másik az a török kollektív

bölcsesség, amelyet először egy egyszerű török asszonytól hallott: „Az oktatás a civilizáció hídja; az egyik pillére a múltban van, a másik a jövőben, s rajtunk múlik, hogy a gyerekek átjussanak rajta.” (Hozzáteszem, ez utóbbi mondatot azóta én is hallottam egy nemzetközi workshop török résztvevőjétől.)

Lányi András Miképpen lehetséges egyetértés, amikor nincs? című előadásában exponálta a résztvevők felelősségét.² Ezt követően *Réthelyi Miklós* azzal a gondolat-tal bocsátotta útjára a konszenzuskereső

párbeszédet, hogy az *educatio* szó jelentése *kivetés* (a barbárságból); itt és most módunk van együtt keresni a választ arra a kérdésre, hogy *hova vezet be?*

A konferencia egészének tükrében látható, hogy a plenáris előadások „működtek”: mintát adtak, meghatározták a rendezvényen érvényes hangot, ami – kevés kivételtől eltekintve – az egész nap során jellemezte a hozzászólók megnyilvánulását. Bár mindvégig ott motoszkált a kérdés, hogy miféle konszenzus jöhet létre egy ennyire irányított helyzetben, ráadásul úgy,

² Lányi András előadása rovattunk első írása.

hogyan az emlékeztető jegyzeteket maguk a folyamatban erősen érintett szervezők készítik, a kulturált, konstruktív hangnem a kételkedés ellenében hatott. Miközben egyre kevésbé látszott, hogy mi lesz, mi lehet mindebből (s ezek a kételyek később, a rendezvény utóélete során sem oldódtak), akkor és ott sokan éreztük úgy, hogy ami velünk, közöttünk történik, az jó, megerősítő, előremutató.

A plenáris előadásokat követően a szervezők négy szekciót szerveztek a nagy témakörök részleteinek meg tárgyalására.

A PEDAGÓGUSOK HELYZETÉNEK ELEMZŐ SEKCIÓBAN

Nahalka István oktatáskutató és *Maruzsa Zoltán*, az Oktatási Hivatal (éppen leköszönő) elnöke tartott vitaindítót. A pedagógusok életkörülményeit bemutató grafikonok mintha nem ugyanarról a valóságról szóltak volna: míg *Nahalka* a pedagógusok jövedelmének a nemzetgazdasági átlaghoz, illetve a szellemi foglalkozásúak keresetéhez képesti elmaradását mutatta be, *Maruzsa Zoltán* a pedagógusbérek emelkedését. Az életpályamoddell és pedagógusértékeléssel kapcsolatban is markáns volt közöttük a véleménykülönbség: míg *Nahalka* szerint az értékelésnek az egyén helyett az intézményre kellene koncentrálnia, a pedagógusok minősítési rendszerére pedig nincsen szükség, addig *Maruzsa* szerint az életpályamoddell jól kezeli a teljesítmények differenciált értékelé-

sének, a pályaelhagyásnak, a kiégésnek, illetve a pedagóguspálya vonzerejének problémáit. *Bajkó Judit*, a Szilágyi Erzsébet Gimnázium igazgatója felkért hozzászólóként a pedagógusok valóságát, az iskolai hétköznapiakat, azok számos nyomasztó

terhét hozta el a konferenciára, s *Chaplin Modern idők* c. filmjének részletével illusztrálta a beszámolóját. Szintén iskolaigazgatóként, s még inkább pedagógusként nyilvánult

meg *Horváth Péter*, a Nemzeti Pedagógus Kar elnöke, aki, miközben szenvedélyesen beszélt a pedagóguspálya szépségéről, aggodalmát fejezte ki a szakma elöregedése miatt, és olyan anomáliákra hívta fel a figyelmet, mint az iskolai autonómia felszámolódása, a tanfelügyeleti látogatások diszsonanciái (a nem szakos tanfelügyelők kiváltotta értetlenség és indulat), illetve a pedagógusbérek számításának újbóli elszakítása a minimálbértől. A közönség hozzászólásaiban is az autonómia, az életpályamoddell és az intézményértékelés kérdései voltak a visszatérő elemek.

AZ OKTATÁSIRÁNYÍTÁS ÉS INTÉZMÉNYHÁLÓZAT SEKCIÓBAN³

Sáska Géza előadása a közös nevező kérdését a hatalommegosztás vonatkozásában, annak helyében és mértékében szándékozott megtalálni. Közelebbről a közös nevezőt két szélsőséges politikai irány között kereste, a két politikai irányt két korszakkal azonosítva. Eszerint az 1985–2010 közötti időszakra az öngaz-

a nem szakos tanfelügyelők kiváltotta értetlenség és indulat

két szélsőséges politikai irány között

³ A szekció két előadásának összefoglalóját Imre Anna készítette.

gatási elv mentén történő irányítás volt jellemző, ami eltérést jelentett a korábban megkezdett úttól, a 2010 utáni évek pedig visszatérést hoztak ehhez az elhagyott úthoz. Az eltéréseket ezen korszakok összevetésével mutatta be. Kérdése: Meg lehet-e az ingát középen állítani, vagy fennmarad a „ki kit győz le” szakmapolitikai stratégia? Az előadás összehasonlította a két kijelölt korszak főbb jellemzőit (az alapfilozófiát; az állam berendezkedését, azaz az igazgatást; a kötelező és nem kötelező feladatok megosztását, illetve a finanszírozást) és az oktatási rendszer legfontosabb feladatainak eltérő megoldásait (a tankötelezettség teljesítését, a tananyag szabályozását; az iskolai autonómia és az intézményi értékelés megvalósítási módjait). Összegzésében az előadó a közös nevező lehetőségét az alábbi szükségletekben látta: a társadalmi különbségeknek az iskolákon belül és nem az iskolák között kellene leképeződniük; a szabályozásnak eltérő módon kellene alakulnia az iskolázás egyes szintjein működő iskolák (általános, ill. középfokú iskolák) esetében; a tananyag-szabályozásnak a „társadalmi közepet” kellene céloznia, megoldást kínálva az ennél jobban és rosszabbul teljesítők számára is; a hatásköröket a döntések, a finanszírozás és a felelősség együttes figyelembevételével át kell rendezni; kerüljön sor az iskolarendszer szerkezetének újragondolására, illetve az oktatási rendszer egyes pontjain kilépő tanulók számára szükségesnek gondolt kimenet, elvárható tudás és neveltségi szint átgondolására is.

Imre Anna előadása egyetlen témával foglalkozott: a hazai közoktatásban régóta megoldandó problémaként értelmezett kistélepi iskolák ügyével. A kistélepi iskolák kérdésével kapcsolatban több oldalról is azonosíthatóak problémák:

ilyen az iskolafenntartás, a finanszírozás, a társadalomszervező erő, az eredményesség. Az előadás ez utóbbit kiemelve azt mutatta be, hogy a kistélepi iskolák eredményessége az ország egyes területein nagyon eltérő, következésképp az eredményesség láthatóan nem az iskolák és székhelytelepüléseik méretétől függően alakul, hanem tanulói társadalmi összetételén múlik. A tény felhívja a figyelmet arra, hogy sok esetben nem lehet egy-egy kérdésről közelebbi elemzés, differenciálás nélkül dönteni.

A TEHETSÉGGONDOZÁS, FELZÁRKÓZTATÁS CÍMŰ SZEKCIÓBAN

A vitaindítót tartó *Lannert Judit* oktatáskutató azzal kezdte, hogy már a terminológia is kérdéses, hiszen a címben szereplő

fogalmak valamifajta eleve elrendeltséget tükröző kategóriák. Előadásában azt a problémát járta körül, hogy a PISA-mérések tanúsága szerint Magyarországon az iskolai telje-

az iskola nem tud
szembemenni a társadalmi
folyamatokkal

sítményben meghatározó a családi háttér szerepe. Miközben kutatási eredményekkel és tereptapasztalatokkal érvelt a személyre szabott pedagógiák mellett, bemutatta a hazai rendszer működésében a spontán szegregáció irányába ható folyamatokat. Ehhez kapcsolódott *Vajda Zsuzsanna* egyetemi tanár vitaindítója, aki szerint az iskola kontextusáról is beszélni kell: az iskola nem tud szembemenni a társadalmi folyamatokkal, az integráció nem működik a többség ellenállása mellett, ezért nem lehet dogmát csinálni abból, hogy a különböző háttérű gyerekek egy iskolába járjanak. *K. Nagy Emese* felkért hozzászólóként szá-

molt be a Komplex Instrukciós Programnak a státuszkezelésben (az eltérő háttérű tanulók támogatásában) játszott szerepéről. A vitaindítót követő beszélgetésben mozaikszerűen állt össze az eltérő szükségletű gyerekek támogatásával kapcsolatos szempontrendszer: szóba került a pályaaorientáció, a személyes támogatás (mentorálás), a fejlesztő pedagógiának a többségi oktatásban betöltött szerepe, a gyógypedagógia és a gyógypedagógiai diagnosztikai rendszer, a tanárok támogatása. Ahogy az újabb és újabb szempontok és konkrét területek bevonódtak a vitába, úgy vált a kezdetben masszívnak tűnő szembenállások után egyre gyümölcsözőbbé a diskurzus, igazolva *Setényi János*nak a plenáris előadásban elhangzott gondolatát a folyamatok dezideologizálásáról.

[A *Tartalomfejlesztés: tanterv, tankönyv, tananyag* című szekcióban *Gloviczki Zoltán*, a PPKE Tanárképző Központ vezetője, *Arató László*, a Magyar tanárok Egyesületének elnöke, illetve *Victor András*, az ELTE PPK főiskolai tanára tartottak előadást. Ezeket élénk, szerteágazó vita követte; összesen 30 hozzászólás hangzott el.⁴]

A szekcióviták anyagával a felkért szakértők dolgoztak tovább, megalkotva a *Közös nevező* című szöveg javasolt változatát. Ezt az anyagot a konferencia regisztrált résztvevői március közepén megkapták véleményezésre, ám innentől kezdve az anyag nem sokat változott a nyilvánosságra kerülésig. Április 1-én a Magyar Nemzet Online-on,⁵ majd április 4-én sajtótájékoztatón mutatták be az elkészült dokumentumot.⁶

Az azonban nem teljesen egyértelmű, hogy milyen további sorsot szánnak a kezdeményezés elindítóinak az elkészült anyagának, erről ugyanis némiképp ellentmondásos a kommunikáció. *Lányi András* írja a regisztrált résztvevőknek szóló levélben:⁷

Nem az a célunk, hogy a vitákat lezárjuk, csak hogy egy közös szakmai minimumot megállapítsunk, amit az oktatásügy mindenkorai irányítói szerintünk nem hagyhatnak figyelmen kívül.

A sajtótájékoztatóra azonban így invitálnak a szervezők:

„Megvan a közös nevező!” A Párbeszéd Házában február 24-én rendezett konferencián és az ezt követő műhelymunka során a különféle meggyőződések képviselőinek sikerült közös nevezőre jutniuk. A tervezetet – mely a kgkor.hu honlapunkon megtekinthető – a parlamenti pártokkal kívánjuk elfogadtatni, és szeretnénk megnyerni hozzá a pedagógus szervezetek támogatását.

Született tehát egy anyag, aminek a pusztán létezésén túl a létrejöttének módja – a különböző szakmai, szakpolitikai csoportokhoz tartozó szakértők közös erőfeszítése – a legnagyobb erénye. Ám létrejöttének körülményei egyúttal a korlátai is, ha a folyamatot lezártnak tekintjük. Hiszen ami itt megszületett, az (az aláírások szerint) nem több, mint tizenhárom jeles felkért szakember és a szervezők, továbbá még vagy száz iskolaügyekben járatos, iskolával foglalkozó, iskolában dolgozó értelmiségi

⁴ A szekció felszólalásainak részletes összefoglalója Napló rovatunkban, a 136. oldalon olvasható.

⁵ Letöltés: <https://mno.hu/belfold/fuggetlenitenek-a-partoktol-az-oktataspolitika-alapelveit-2392785> (2017. 05. 31.)

⁶ A *Közös nevező* című dokumentum a rovat következő írása.

⁷ A szerkesztőség munkatársai regisztrált résztvevőként vettek részt a konferencián.

konszenzusa. Nem tekinthető késznek a szöveg azért sem, mert a felhívás szerint mindenekelőtt a közoktatás céljáról kell egyetértésre jutni, erre a kérdésre pedig

a záró dokumentum nem reflektál (vagy ha mégis, a húszpontos anyag 16. pontjában

mindenekelőtt a közoktatás céljáról kell egyetértésre jutni

konszenzusereső mozgalom kezdetének látni.

eldugott gondolatokat nehéz alapvetésképp értelmezni). Épp ezért volna jó a Közös nevezőt nem végeredménynek, hanem egy széleskörű



Mezőtúr, egykori iskolaváros

Már a boxedzés (és előtte a tüdőszűrő) is elköltözött, a fű viszont nő. Az úgynevezett színpados iskola az Újvárosban, ahol még kisiskolásként én is felleptem a zeneiskolával, és ahol felnőttként megnézhettem az újvárosi alsósok Őz-előadását.



Ez az alsó tagozatos épület is üresen áll néhány éve. Valaha itt volt a tantestületi évezáró főzés is. A Kossuth Iskolának volt itt alsós terme és ebédlője.

Közös nevező

Az oktatáspolitikai pártfüggetlen alapelvei

A Karátson Gábor Kör javaslata

1990 óta minden kormány az elődjének tulajdonított oktatáspolitikai elutasításával kívánta új alapokra helyezni az ágazat működését, olykor egy kormányzati cikluson belül több ízben is. Az iskolarendszer azonban nem képes alkalmazkodni a feltételek és követelmények ilyen gyors ütemű változásához. A menetrendszerűen bekövetkező fordulatok lehetetlenné teszik a szerves építkezést, az erőforrásokkal való ésszerű gazdálkodást, és elsősorban az eredményes pedagógiai munkát. Tanárok és szülők régi óhaja, hogy az oktatás ügyét függetlenítsék a politikai játszma mindenkorai állásától. Az alábbiakban az oktatáspolitikai párbeszéd kereteire teszünk javaslatot. Ha az érintettek ezekre nézve egyetértésre jutnak, akkor későbbi vitáik és intézkedéseik során olyan közösen elfogadott célokra és értékekre hivatkozhatnak, melyek figyelembe vételét elvárhatják egymástól.

INTÉZMÉNYRENDSZER

1. A közoktatás egészét érintő beavatkozások esetében a kormány biztosítsa az érdemi közreműködés lehetőségét az érintettek számára. A döntések előkészítésében, az alternatívák kidolgozásában

és hatásuk vizsgálatában a fő szerep a tudományos szakértelemé legyen. Ehhez biztosítani kell az elmélyült kutatómunka intézményes feltételeit.

2. A differenciált igényeknek és a jogegyenlőség követelményének egyaránt megfelelő intézményrendszer fenntartása első sorban az állam kötelessége. Míg a törvényességi felügyelet, az iskolarendszer egészére vonatkozó szabályozás és a finanszírozás kormányzati feladat, addig az egyes intézmények igazgatásával, működtetésével kapcsolatos jogokat az államnak meg kell osztania a közvetlenül érintettekkel, első sorban a helyi önkormányzatokkal.
3. A minőség biztosítása az oktatásirányítás elsőrendű feladata, melynek a bürokratikus elemek csökkentésével, az intézmények önértékelését segítve kell eleget tennie. A külső szakmai kontroll az intézmények fejlesztési törekvéseit támogatja, és szenteljen megkülönböztetett figyelmet az elvárt teljesítményszint alatt teljesítő iskoláknak. Az országos kompetenciamérés a tanulói teljesítményekről tájékoztat. Az iskolában zajló oktató-nevelő tevékenység értékelése ezen túlmenően, sokoldalú megközelítést igényel.

4. Az iskola hivatásukat gyakorló pedagógusok szervezete, akiknek munkáját nagymértékben meghatározza a szervezeti kultúra minősége. Együttműködésük csak belülről irányítható, a munkatársai bizalmát élvező, kellő mozgástérrel rendelkező igazgató által. Ezért kívánatos, hogy a jövőben a tantestületek és iskolaigazgatók kapjanak nagyobb önállóságot, többek között a tantervkészítésben, a belső értékelésben, az iskolában töltött idő megszervezésében, az oktatás rendjének és személyi feltételeinek biztosításában, a pedagógiai módszerek alkalmazásában, a tankönyv megválasztásában, a továbbképzések megrendelésében és a bérpagálkodásban.
5. Az iskolahálózat területi fejlesztésével kapcsolatos döntéseknek egyaránt tekintettel kell lenniük az érintett közösségek akaratára és a kedvező tanulási feltételek biztosítására, ezért ezek minden esetben a helyi körülmények és regionális érdekek mérlegelése alapján születessenek, az adott intézmény eredményességének figyelembe vételével, az érintettek bevonásával.
6. Azokon a településeken, ahol csak egy általános iskola működik, annak világnézetileg semleges oktatást kell nyújtania, a fenntartó jellegétől függetlenül.
7. A teljes mértékben vagy túlnyomórészt költségvetési támogatásból fenntartott intézmények lehetőleg azonos beiskolázási elvek szerint működjenek. A különböző képességű és helyzetű gyermekek számára – minden szempontot figyelembe véve – előnyösebb, ha együtt nevelkednek. Egyazon társadalom tagjai lesznek, ismerniük, érteniük kell egymást. Magyarországon azonban a leszakadó csoportok gyermekeinek egy része olyan súlyos hátrányokkal érkezik az óvodába, illetve az iskolába, hogy az ebből származó kulturális különbségeket a szülők gyermekeik szempontjából elviselhetetlennek, a pedagógusok pedig kezelhetetlennek találják. A társadalmi szakadékok áthidalására az iskola egyedül nem képes: ehhez a halmozottan hátrányos helyzetű családoknak sokoldalú segítségre van szükségük. Az integráció feltételeit csak fokozatosan lehet megteremteni, tisztán adminisztratív intézkedésekkel a cél nem érhető el. A tapasztalat azt mutatja, hogy a spontán szegregációt leginkább az mérsékelheti, ha a leghátrányosabb helyzetű népesség gyermekeit fogadó intézményekben felkészült és jól fizetett pedagógusok működnek, és ide összpontosul a legtöbb szakmai és anyagi támogatás.
8. Ne legyen a rendszerben zsákutca. A szakképzésben az elsajátítandó szakmai ismeretek és az alpműveltség arányát annak tudatában kell megállapítani, hogy az iskolának nem egy munkakör betöltésére alkalmas, hanem kulturált együttélésre képes fiatalokat kell kibocsátania. A szakiskola¹ készítsen fel a felnőttkori tanulásra, a szakközépiskola² a szakma elsajátítása mellett nyújtson továbbtanulási lehetőséget is, híven a hazai újrapolgárosodásban pozitív szerepet játszó iskolatípus hagyományaihoz.

¹ Mai hivatalos elnevezése szerint szakközépiskola (A szerk.)

² Mai hivatalos elnevezése szerint szakgimnázium (A szerk.)

TARTALMI KÉRDÉSEK

9. A közoktatás intézményrendszerének feladata, hogy megteremtse a feltételeket olyan ismeretek, képességek és attitűdök elsajátításához, amelyek a felnővekvő nemzedék tagjai számára lehetővé teszik, hogy egymással szót értsenek és az életben sikeresen helytálljanak. Az ismeretek elsajátítása és az egyéni képességek kibontakoztatása egymást kölcsönösen feltételezi. Ezért az eredményes oktatónévelő tevékenység e kettő összhangjára törekszik, az eredménytelen pedig egyidejűleg vall kudarcot mindkettőben, bármelyiket kívánja privilegizálni a másik rovására.
10. A közoktatás tartalmi szabályozását mentesíteni kell a kormányzati ciklusonként változó, szakmailag előkészítetlen rögtönzésektől. Kierlelt koncepció, megfelelően előkészített megvalósítás, fokozatos bevezetés híján a folytonos újraszabályozás elbizonytalanítja az érintetteket, védekezésre késztet, a régi beidegződéseket erősíti.
11. A tantervi szabályozásban a hangsúly a tudnivalók katalógusszerű felsorolásáról a kompetencia-követelmények és fejlesztési feladatok szakmailag jól értelmezhető megfogalmazására kerüljön, megteremtve tanár és diák számára az önállóbb tanulásszervezés, a kreatív, differenciált, megértésre és gyakorlati alkalmazásra fókuszáló tanulás/tanítás feltételeit. A mindenkorai szabályozás célja ne a kötelezően elsajátítandó ismeretanyag növelése, illetve csökkentése legyen, hanem az elsajátítás mélységét ösztönözze: „Kevesebbet, de alaposabban!” A kormányzat ajánlott mintatantervek és programcsomagok választékával segítse a helyi tantervek készítőit, a felkészült pedagógus pedig kapjon munkájához minél szabadabb kezét.
12. Tisztázni kell az egyes iskolaszakaszok célját, a tananyagot pedig ehhez és az életkori sajátosságokhoz kell igazítani. A teljesítmények romlása ma általában az 5–8. évfolyamon jelentkezik, ami ezt az életszakaszt iskolarendszerünk neuralgikus pontjává teszi. A szerkezeti problémára megoldást jelenthet akár az egységes (nyolc, kilenc vagy tíz osztályos) általános iskola megerősítése, akár a döntő mértékben alapképesség-fejlesztő és szocializációs rendeltetésű alapfokú képzés (1–6. évfolyam) különválasztása a középfoktól (7–12. évfolyam). A jelenlegi helyzet fenntarthatatlan, azonban a kutatásoknak és szakmai vitáknak elébe vágó beavatkozás ezen a téren is káros lehet.
13. Az állami tankönyv-monopólium haszontalan. A szakigazgatás tartsa fenn magának a tankönyvek minősítésének és engedélyezésének jogát – amellyel ésszerű és átlátható szakmai szempontok szerint szabályozott eljárásban éljen –, szükség esetén kezdeményezze és ösztönözze tankönyvek és más taneszközök készítését, de a tevékenységet magát engedje át a szerzőknek, kiadóknak. A taneszközök megválasztásának joga pedig kizárólag a tantestületet illesse.
14. A közoktatás teljesítményének javulását a leginkább az szolgálná, ha az iskolában a tanulók tartalmasabban töltenék idejüket, és az ott végzett munka több örömet okozna számukra. Nemzetközi és hazai tapasztalatok igazolják, hogy ennek érdekében mindenekelőtt a ma-

gas óraszámmal, de rossz hatásokkal működő rendszer alapos újragondolására volna szükség: komplex, életközeli tanulás-szervezési formák bevezetésére, a szabadon választható foglalkozások választékának növelésére, a kötelező óraszám csökkentésére.

15. A „tehetséggondozás” és „felzárkóztatás” kifejezések elfedik, hogy a különböző képességekkel rendelkező és eltérő családi környezetből érkező tanulók fejlődését egyaránt a személyközpontú, érdeklődésük és az adottságaik sokféleségéhez alkalmazkodó oktatás szolgálja. A nélkülözhetetlen ösztönzést és sikerélményt az biztosítja, ha ki-kí személyre szabott feladatokat kap, és értelmes célokat lát maga előtt. Ez erősíti önbizalmát és hozzásegíti, hogy megtalálja helyét az iskolai közösségekben. Az ilyen értelemben vett fejlesztőpedagógia tehát elsősorban nem külön foglalkozásokat kíván, hanem nagyrészt a normál pedagógiai gyakorlatban kell megvalósulnia. Ennek az igénynek a pedagógus csak akkor tud eleget tenni, ha megfelelő képzésben részesül, és az iskolai munkafeltételek lehetővé teszik a fejlesztőpedagógia eszközeinek alkalmazását.

16. A felkészítés a jövő kihívásaira nem egy tennivaló a sok közül: ez a közoktatás alapfeladata. Tanulóinknak gyorsan változó körülmények között, olyan világban kell majd helytállniuk, amelynek kilátásai megjósolhatatlanok. Felkészülésüket a közoktatás elsősorban azzal segíti, ha tanulni tanít, azaz a hangsúlyt a tájékozódáshoz és ismeretszerzéshez, problémamegoldáshoz, konfliktuskezeléshez, együttműködéshez szükséges képességek kibontakoz-

tatására helyezi. A földi életlehetőségek drámai romlása megköveteli az ipari civilizáció működése és a természetben zajló változások közötti kölcsönhatások jobb megértését. A globális együttélés konfliktusainak bemutatása, erkölcsi felelősségünk új dimenzióinak tudatosítása egy korszerű szemléletű „jelenismereti” tárgy feladata lehetne. A tananyagban, a pedagógiai programokban – és a pedagógusképzésben – mindez ma még alig jelenik meg. A környezeti tudatosságra nevelés legfontosabb eszközei azonban inkább gyakorlatiak, mintsem elméletiek: az iskolai környezet (az iskola háztartása), a tanárok példamutatása, a természet-élmény, valamint az eleven kapcsolat az intézmény és települési környezete között.

PEDAGÓGUSPÁLYA

17. Magyarországon a pedagóguspálya vonzereje évtizedek óta csökken – egyenes arányban a munkafeltételek romlásával és a hivatás társadalmi megbecsülésének hanyatlásával. Ez már ma is komoly minőségi, a közeli jövőben pedig kezelhetetlen mennyiségi problémákat jelent a szakmai utánpótlás terén. Az oktatáspolitikai rendelkezésre álló eszközökkel arra kell törekedni, hogy a tehetséges fiatalok ismét nagy számban válasszák ezt a pályát, s hogy az egyetemen a legkorszerűbb képzésben részesüljenek. A jövő pedagógusai elsősorban a tanító-nevelő tevékenységre kapjanak felkészítést; a képzés megújítása során az egyetemek támaszkodjanak a pedagógustársadalom tapasztalataira is.

18. A pedagógusok bérezése nem áll arányban rendkívüli szellemi és fizikai igénybevételeikkel. Tényleges munkaterheik megítélésénél figyelembe kell venni a kötelező tanórán túli feladatok egyre növekvő sokaságát (fakultatív foglalkozások, iskolai programok szervezése, korrepetálás, adminisztráció, önképzés, felkészülés stb.), amelyek a jelenlegi kötelező óraszám mellett jelentősen meghaladják a törvényes 40 órás munkahetét. Az oktatásügy költségvetési részesedésének, ezen belül a pedagógusbérek színvonalának fokozatosan és kiszámítható módon növekednie kell, és el kell érnie legalább a közép-európai országok átlagos értelmiségi bérszínvonalát. A mindenkori bérpolitika tartalmazzon ennek megfelelő garanciális elemeket. A leghatékonyabb ösztönző a differenciált bérezés. Ennek főbb tényezői: a különféle többletvevékenységek beszámítása, az oktató-nevelő munkát nehezítő körülmények figyelembevétele, valamint a tényleges szakmai teljesítmény kiválósága. A differenciálás lehetőségét elsősorban ott kell biztosítani, ahol a szükséges információ a rendelkezésre áll, az iskolavezetés szintjén.

19. A pedagógusok továbbképzésének rendszere akkor tud rendeltetésének megfelelően működni, ha megszabadul a formális feladatellátást ösztönző elemektől. Érdemi változás az érintett intézmények és szakmai szereplők közötti szoros együttműködéstől várható. Az új tudásnak az iskola szervezeti kultúrájába kell beépülnie, ezt a célt legsikeresebben a helyben szervezett, a tanterület egésze számára elérhető tréningek szolgálják. A továbbképzések tervezése elsősorban a helyi igények

szerint történjen, és az iskola igazgatóját egyetértési jog illesse meg.

20. Azokban az országokban, ahol a kötelező órák száma a hazaihoz hasonló, esetleg magasabb, a pedagógus munkája során sokoldalú támogatásban részesül. Magyarországon is gondoskodni kell arról, hogy minden iskolában legyen kellő számú pedagógiai asszisztens, legyen elérhető a szociálpedagógus, a pszichológus, a szabadidő-szervező, a logopédus, a fejlesztő és gyógypedagógus.

Javaslatunk a február 24-én a Párbeszéd Házában megrendezett konferencián elhangzottak alapján készült. Elkészítésében közreműködtek: *Arató László*, a Magyartanárok Egyesületének elnöke, *Bajkó Judit* gimnázium igazgató, *Imre Anna* oktatáskutató, *Kovácsné Nagy Emese* általános iskolai igazgató, *Lannert Judit* oktatáskutató, *Miklósi László*, a Történelemtanárok Egyletének elnöke, *Nahalka István* oktatáskutató, *Porogi András* gimnázium igazgató, *Réthelyi Miklós* professor emeritus, az UNESCO Magyar Nemzeti Bizottság elnöke, *Szabó Gellért*, a Magyar Faluszövetség elnöke, *Takács Márta* középiskolai tanár, *Vajda Zsuzsanna* egyetemi tanár, *Victor András* főiskolai tanár.

A szöveget *Lányi András* egyetemi tanár és *Setényi János* oktatáskutató készítette.

A szervezők a tavasz során javaslataikat elküldték pedagógiai szakmai szervezeteknek, politikai pártoknak. Ez ideig, a tanév végéig komoly, érdemi válasz, visszhang nélkül. Pedig elengedhetetlennek tűnik a közoktatás, a köznevelés alapkérdéseiben közös nevezőre jutni. Lapunk várja a felvetett problémákkal kapcsolatos írásokat. (A szerk.)

Mezőtúr, egykori iskolaváros



Az évtizedekig kiváló ének-zene tagozattal büszkélkedő Kossuth Iskola (tanítónő feleségem és ötödik lányom barci helye...). Most kéttannyelvű iskola. Az elsősök külön épületben vannak.



A Református Kollégium





BOGDÁN PÉTER¹

A romák oktatásának kérdései az iskola- elméletek összefüggéseinek tükrében 1978 és 1998 között²

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány a hangsúlyt az iskolaelméletekre helyezi, azon belül is az évszázadok alatt kialakult iskolamodellekre, s a következőket vizsgálja pedagógiatörténeti alapon: 1. A szakirodalom szerint – az iskolázásért felelősséget vállaló állam gondolkodásmódjában – milyen támogatott vagy megtűrt iskolatípusok léteztek Magyarországon 1978 és 1998 között? 2. Az állam által preferált iskolamodelleknek milyen volt a romaképe, milyen kereteket kínáltak azoknak a nevelési és közoktatási szakembereknek, akik igyekeztek valamilyen megoldást találni a romák oktatásával kapcsolatban? 3. Az állam által kínált/követelt iskolázási formák mennyiben és miként érintették a romákat, azaz a hivatalosan képviselt iskolaelméleteknek (iskolatípusoknak) volt-e privilégiumuk, vagy (cigány vonatkozásban) érvényesülhettek olyan iskolamodell-konceptiók is, amelyek szembefordultak a hivatalos álláspontokkal?

Magyarországon 1978 és 1998 között volt *nevelőiskola*, *munkaiskola*, *tradicionális iskola*, *reformiskola*, *forradalmi iskola* és *piaciskola*. Az állam által preferált, támogatott vagy megtűrt iskolamodellek (iskolatipológiák) elméletei – hazai viszonylatban – semmilyen fogódzót nem kínáltak a romák oktatásának megoldásához, így a nevelési és közoktatási szakemberek magukra maradtak ezzel a kérdéssel. Az iskolaelméletek a roma gyerekek oktatásához is évszázadok alatt rögzült kereteket kínáltak. A Kádár-rendszer a „szocialista embereszmény” ideálját támogatta, s ennek megfelelően mellőzte az etnicitás hangsúlyozását a roma gyermekek esetében, mégis a gyakorlatban az *asszimiláló tradicionális iskola* mellett létezett az etnicitást is figyelembe vevő *szegregáló fekete pedagógián alapuló nevelőiskola* modellje, a közgondolkodásban pedig megjelent a *piaciskolára* jellemző integrációs nevelés tétele is, azaz a roma oktatási stratégiákban, nevelés-elméletekben gondolkodók nem követték mindig (sem írásban, sem a gyakorlatban) az állam által megszabott főcsapásokat, hanem kifejezetten szembefordultak azokkal.

A rendszerváltás után szárbá szökkent az integrációs oktatási modell, ugyanakkor megmaradt a szegregálás is, ami arra utal, hogy miközben elfogadott tétel a szegregációmentesség elve az állami oktatáspolitikában, a demokráciában a gyakorlat ugyanúgy nem találkozik az általános elvárásokkal, mint a szocialista rendszerben.

¹ E tanulmány szerzője a Magyar Tudományos Akadémia Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézetének tudományos segédmunkatársa. E-mail: bogdan.peter@tk.mta.hu.

² A tanulmány az Emberi Erőforrások Minisztériuma Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

BEVEZETŐ

A magyarországi pedagógiai szakirodalomban a romák oktatásának kérdései elsősorban alkalmazott nevelésméleti, még inkább tanügyigazgatási, oktatásszociológiai síkon jelennek meg, azaz a neveléstudomány szakemberei arra keresik a választ kísérleti és teoretikus alapokon, hogy a praxisban miként lehet a társadalmi és munkaerőpiaci integráció szempontjából eredményes tanítási és tanulási környezetet teremteni a cigányság számára.

A jelen tanulmány szakít ezzel a kutatói gyakorlattal. Nem akar újabb (a romákra vonatkozó) nevelésméletet létrehozni és nem akarja megmondani, hogy melyik a „jó” vagy a „rossz” azok közül az oktatási módszerek, szervezeti megoldások, tananyagszervezési elvek közül, amelyek elsődleges célpontja a cigány közösség, cigány közösségek. A hangsúlyt az iskolaelméletekre helyezi, azon belül is az évszázadok alatt kialakult iskolamodellekre, s a következőket vizsgálja pedagógiatörténeti alapon: 1. A szakirodalom szerint – az iskolázásért felelősséget vállaló állam gondolkodásmódjában – milyen támogatott vagy megűrt iskolatípusok³ léteztek Magyarországon 1978 és 1998 között? 2. Az állam által preferált iskolamodelleknek milyen volt a romaképe, milyen kereteket kínáltak azoknak a nevelési és közoktatási szakembereknek, akik igyekeztek valamilyen megoldást találni a romák oktatásával kapcsolatosan? 3. Az állam által kínált/követelt iskolázási formák mennyiben és miként érintették a romákat, vagyis a hivatalosan képviselt iskolaelméleteknek (iskolatípusoknak) volt-e privi-

légiumuk, vagy (cigány vonatkozásban) érvényesülhettek olyan iskolamodell-konceptciók is, amelyek szembe mentek a hivatalos álláspontokkal?

A vizsgálódás 1978-as és 1998-as időbeli határait az a pedagógiatörténeti ív igazolja, amely Magyarországon az 1978-as tantervreformtól az 1985-ös Gázso Ferenc-féle Oktatási törvényen, az 1989–1990-es rendszerváltáson, az 1993-as közoktatási törvényen át az 1998-ban bevezetett Nemzeti alaptanterv terjed.

Szerzőként korlátoztam a kutatás kereteit, mivel a választott téma rendkívül széleskörű (az elméleti háttér szakirodalmi megalapozása mellett a romákra vonatkozó releváns információkat – korábbi sajtótörténeti kutatásaimra is támaszkodva – a megjelölt húsz év pedagógiai szaklapjainak hasábjain lehet megtalálni). Az elméleti háttér 1978 és 1998 között rajzolom meg, a konkrét adatokat pedig az 1978 és 1987 közötti időszakra vonatkozóan közlöm a *Köznevelés* című oktatási szaklap írásaira hagyatkozva, amely lapnak a kijelölését az indokolta, hogy a kérdéses időszakban annak fenntartója – az 1989–1990-es rendszerváltás előtt is és után is – a magyar állam (az Oktatási, a Művelődési, illetve a Művelődési és Közoktatási Minisztérium) volt, azaz ezen orgánus jelentette a „félhivatalos” viták terepét a romák oktatásával kapcsolatosan, ami azért minősíthető félhivatalosnak, mert a lap nemcsak az állami oktatáspolitikai állásfoglalásait közölte le, hanem az azokkal szöges ellentétben álló „privát” nézeteket is, miközben nem lehet eltekinteni attól a tényről, hogy a különvéleményeknek mégiscsak egy állami periódika adott helyet.⁴

³ Az „iskolatípus” kifejezést nem a konvencionális, az iskola graduális szerkezetében megkülönböztetett szervezeti formákra értem, hanem az iskola szervezeti működéséből, pedagógiai elveiből, rejtett tantervből képzett „típusokra”, ahogyan ez a kifejezeten nevelésméleti irodalomban – főként Mihály Ottónál – megjelent.

⁴ További kutatásaim tárgya a kifejezeten szaktudományos pedagógiai folyóiratok közleményeinek hasonló célú feltárása.

Ugyanakkor nem hagyom figyelmen kívül a Kádár-rendszerből való átmenet időszakának és a demokratikus berendezkedésnek a téma szempontjából releváns jelenségeit sem, ezért táblázatos és szöveges formában utalásokat teszek arra vonatkozóan, hogy 1988 és 1998 között milyen irányba mozdultak el a romák oktatását illető kérdésfeltevések az iskolatipológiák tükrében.

ISKOLAELMÉLETI (ISKOLATIPOLÓGIAI) HÁTTÉR

Az iskolaelméletekre vonatkozó szakirodalom rendkívül gazdag, de a vizsgált húsz éves időintervallumra (1978–1998) nézve az iskolatipológiák vonatkozásában rendkívül kevés. A szakkönyvek, szakcikkék általánosságban fogalmazzák meg az iskolaelméleteket. Nem közölnek konkrét iskolatipológiát. Csak közvetve, egyedi esetekre alkalmazva lehet kikövetkeztetni iskolatípusokat abból, ahogyan leírnak egy-egy iskolamodellt. Az mindenesetre

kimondható: nem számolnak azzal, hogy a roma diákok nevelésével, oktatásával kapcsolatos stratégiák miként viszonyultak ezekhez. Beilleszkedtek-e az általános trendbe, vagy attól eltértek? A rendszerváltás utáni időszak értelmezésére vonatkozóan romológiai szakirodalmat is be kellett vonni (Forray R. és Hegedűs T., 1990; Szőke, 1998a; Szőke, 1998b; Takács, 2009), mert habár ezek a szakmunkák elsősorban nem az iskolatipológiára fókuszáltak, mégis elmondható róluk, hogy sugalltak, elvártak, megfogalmaztak olyan iskolaelméleti koncepciókat, amelyeknek a lényege az volt: a hazai oktatási-nevelési rendszernek valamilyen formában idomulni kellene a roma gyermekek sajátosságaihoz is.

A jelen tanulmányban az elemzés kiindulási alapját Gáspár László és Mihály Ottó iskolatipológiai jelentik.

Gáspár László a Kelemen Elemérrel írt *Neveléstörténet problémátörténeti alapon* című munkájában háromféle iskolamodellt különböztetett meg (Gáspár és Kelemen, 1999, 71-72. o.), megjelölve kialakulásának történeti idejét is (1. táblázat):

1. TÁBLÁZAT

Gáspár László iskolamodelljei

oktatóiskola	nevelőiskola	munkaiskola
17. század közepe	19. század vége – 20. század eleje	20. század eleje

FORRÁS: Gáspár és Kelemen, 1999, 71-72. o.

A neveléstudós rendszerezése szerint az *oktatóiskola* a 17. század közepén formálódott és „lehetett a 17–19. században ’progresszív’, de a 20. századra a maga egyoldalúságaival, merevségével a progressziót gátló, az emberi képességek kibontakozását

korlátozó tényezővé vált.” (Zrinszky, 2000, 49. o.) Valószínűleg ennek a következménye a következő iskolatípusnak, a *nevelőiskolának* a kialakulása is a 19. század végén és a 20. század elején. Gáspár szerint ez az iskolamodell „nem szűkített, hanem

kiszélesedett – sokoldalú és differenciált – pedagógiai tartalmat közvetít. Az átfogó közösségi életgyakorlat megszervezésével lehetővé teszi, hogy a diákok megtanuljanak [...] másokkal együtt élni és önállóan élni [...] a tudásbővítés mellett magában foglalja a képességfejlesztést és kutatói attitűdök formálását [...].” Valamint: „A [...] tevékenység szervezése nemcsak rugalmas, nemcsak a gyermeki szükségletekre támaszkodik, hanem feltételezi – előhívja – a gyermekek, a növendékek öntevékeny közreműködését is. A gyermekek aktív részesei saját iskolai életük megszervezésének.”⁵ (Gáspár és Kelemen, 1999, 74. o.)

A 20. század elejének társadalma más reakciót is adott az *oktatóiskola diszfunkcióira*, mégpedig a *munkaiskolát*, amelyben a „pedagógiai tartalom központi elemei a „megtanulni dolgozni” követelmény köré rendeződnek”, de fontos „a munkában, a közös tevékenységben való aktív részvétel és az így szerzett munka- és élettapasztalatok közös feldolgozása” is (I.m., 76. o.).

Mihály Ottó az iskolatipológiák tekintetében másfajta megközelítéseket alkalmazott, mint Gáspár (Mihály, 1999b, 131. o.), s ennek megfelelően nem három-, hanem négyféle történeti-elméleti iskola-modellt különböztetett meg (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT

Mihály Ottó iskolamodelljei

Iskola, mint „töltő-állomás”	Az iskola mint „melegház”	Az iskola mint „eszköz”	Az iskola mint „piac”
Tradicionális iskola	Reformiskola	Forradalmi iskola	Agóraiskola (egyezkedésre alapozott iskola)
A gyermek mint üres „edény”	A gyermek mint növény	A gyermek mint a társadalmi változás ágense (az „új ember kovácsa”)	A gyermek mint problémamegoldó „alkusz”

FORRÁS: Mihály, 1999b, 131. o.

Mihály Ottó szerint a tradicionális iskola a tudásnak, valamint a hagyományos értékeknek és normáknak az átadására törekszik. A tanár előadást tart, a tanuló felel, a pedagógus pedig leellenőrzi az átvett tudás mennyiségét és minőségét. A

reformiskola abban tér el ettől, hogy ott a tudás iránti igény felkeltése a cél, a tanulók az egyéni érdeklődésük szerint tanulnak, minimálisan van jelen az autoritás, konszenzusos döntések vannak, a problémákat demokratikusan oldják meg, a diákok

⁵ Megjegyzem, hogy Gáspár a könyvében nem hivatkozza a 20. századelő jelentős iskolareformer gondolkodóit és iskolateremtőit (Dewey, Steiner stb.), de a szemléletmód, ti. az iskolának a teljes személyiségre, különösen annak (Bábosikkkal szöve) „reguláló apparátusára” – erőnyire, jellemre – fejlesztő figyelmet fordító hatása alapján véve ugyanaz.

választják a tantárgyat és a tanulmányi tevékenységet, a tanulók kérdeznak, a pedagógusok válaszolnak, a „személyiségben rejlő” adottságok kibontakoztatása a folyamat lényege. (I.m., 132-133. o.)

Mihály szerint a forradalmi iskolában az a cél, hogy megváltoztassák a társadalmat, s ennek egyik eszköze a tanuló. A diákok az alapvető forradalmi doktrínákat tanulják, a hangsúly a társadalmi és politikai öntudaton, illetve – Leontyevvel, Makarenkóval, a NÉKOSZ-pedagógiájával, sőt a Feuerbach-téziseket fogalmazó Marx-szal szólva – a „valóság forradalmi átalakításában” való közvetlen részvételen mint a személyiségre hatást gyakorló nevelőtevékenységen van. A pedagógus felelős azért, hogy a tanítványai mennyiben lesznek doktrínerek. Ezzel szemben a piaciskola, az agóra iskolája a felnőttek és a diákok együttműködésére, alkuira épít, akik közül ez utóbbiak egyénileg kapcsolódnak be különböző olyan tevékenységekbe, amelyeket a pedagógusokkal együtt határoztak meg. Ezt az iskolatípust jellemzi a kooperáció, a kölcsönös függőség, a formális és nem-formális normák. Bevonják a döntéshozatalba a közösséget, a szülőket. (I.m., 134-135. o.)

A Mihály-féle iskolatipológia fejlődéstörténeti (kronológiai) sorrendjére vonatkozóan (Gáspáréval ellentétben) nincsen iránymutató szakirodalmi hivatkozás, csak feltételezhető, hogy a 2. táblázat sorrendje (tradicionális iskola, reformiskola, forradalmi iskola, piaciskola) egyfajta történeti (időbeli) egymásutániságot is tükröz, ugyanakkor ez a megközelítés bizonyos mértékig irreleváns is, amennyiben az itt

szereplő iskolatípusok egy idő után párhuzamosan léteztek.

ISKOLATIPOLÓGIA ÉS NEVELÉSELMÉLET

A magyarországi iskolatipológiai szakirodalom nem tárgyalta az etnicitás témakörét, szemben a radikális kritikai amerikai pedagógiai szakirodalommal, amely erősen kötődött a fekete és latin amerikaiak oktatása kapcsán a „forradalmi iskola” eszméjéhez,⁶ ezért a vonatkozó szakirodalom feltárásának eredményéből az derül ki, hogy hazai tekintetben jelen tanulmány szerzőjének kell vállalkoznia arra, hogy a *Köznevelés* roma nevelési modelljeit, stratégiáit értelmezze Gáspár László és Mihály Ottó elméleti-történeti (iskolatipológiai) modelljeinek kontextusában.

A feltárt szakirodalom szerint 1978 és 1998 között a Gáspár-féle *oktatóiskola* már nem volt jellemző, mert bár ezzel a modellel a Mihály-féle – a jelzett időszakban nagyon is jellemző – *tradicionális iskola* sok rokon vonás mutat, utóbbit az ideológiai indoktrináció elvárása sokszor eltérítette az oktatóiskolára jellemző konvencióktól. *Nevelőiskola* viszont a maga sajátos módján létezett (Mihály, 1999a), mint ahogyan a *munkaiskola* is jelen volt – a hruscsovi korszak elbukott „politechnikai” oktatási törekvéseit meghaladó Gáspár László szentlőrinci iskolakísérlete révén (Torgyik, 2004). A *tradicionális iskola* (Mihály, 1999a) pedagógiai gyakorlat volt – a

⁶ „Pedagógiai szempontból a politizált iskola híveinek szembe kell nézniük azzal a váddal, hogy az iskolát a politikai indoktrináció terepévé akarják változtatni. E vád az olyan iskolák számára (...) irreleváns, amelyek közvetlenül politikai irányzathoz kötődnek, mint pl. a Fekete Párduc Szervezet „felszabadító iskolái”, amelyek deklaráltan vállalják a faji-politikai és harcos öntudat kialakítását.” (Mihály, 1999a, 112. o.)

szocialista államhatalom filozófiájából, az alapvetően az establishmentet védő, visszarendeződő, konzervatív pedagógiai hitvallásából eredően –, ugyanakkor a diktatúra bomlásának első jelei után helyet kért magának a *reformiskola* (Kereszty és Pólya, 1998), s felvillant a *forradalmi iskola* (Takács, 2009) és a *piaciskola*⁷ (Takács, 2009; Szőke, 1998a; Szőke, 1998b) is, amelyek szintén jellemzői voltak a kiválasztott pedagógiai korszaknak. A praxis gazdag eklektikában érvényesítette e modellek komponenseit.

A romák oktatását illetően az állapítható meg, hogy 1978 és 1998 között lehetett beszélni asszimilációról, szegregációról, reformpedagógiáról, forradalmi pedagógiáról, inter- és multikulturális, valamint alternatív pedagógiákról, inklúzióról és integrációról.

A korábban jellemzett iskolatípusok jellemzői, céljai alapján az *asszimiláló modellek* leginkább a *tradicionális iskola* keretébe illeszthetők bele, az *inter- és multikulturális modellek*, valamint az *integrációs és inklúziós* elvek a *piaciskola* keretébe, míg például a csenyétei rogersianus modell, valamint a magyarmecskai iskolakísérlet és a Collegium Martineum a reformiskolák keretébe. Egyedül a Gandhi Gimnázium az, amely kezdetben forradalmi iskolaként indult, de a legújabb kutatások azt mutatják, hogy ma már inkább a *tradicionális iskola* mintáit követi (Trencsényi, 2015).

A *szegregáló modell* nem illeszkedik bele Mihály Ottó iskolatipológiájába. Lehetne azt vélelmezni, hogy a *tradicionális iskola* keretébe tartozik, de a szegregálás esetén a tudásátadás nem olyan hangsúlyos, mint

egyébként, ezért bármily furcsa, leginkább a nevelőiskola vonulatába tartozik (erőteljes szocializációs küldetés-ideológiájával), ám olyan formában – s e vonatkozásban Gáspártól eltérően –, hogy abban a *fekete pedagógia* alkalmazása is megjelenik. (Jelzem, hogy a *fekete pedagógia* kifejezést ez esetben sajátos értelemben használom a források által felkínált iskolatipológiákon belül; azért, hogy árnyaljam a *nevelőiskola* fogalmát).

A fentiekben kifejtettek alapján, s figyelembe véve azt, hogy kizárólagosan a romákra specializálódó – a gazdasági termelést középpontba helyező – pedagógiai koncepció magyarországi viszonylatban nem született 1978 és 1998 között, a romák oktatására vonatkozó nevelésemleketet a 3. táblázatban látható módon lehet az iskolatípusokhoz társítani.

ISKOLATIPOLÓGIA 1978 ÉS 1982 KÖZÖTT⁸

1978 és 1982 között 51 roma tematikájú írás jelent meg a *Köznevelés* hasábjain. Ezek közül mindössze három olyan szöveg volt, amely érdemben foglalkozott olyan neveléseméleti modellel, amely iskolatipológiai keretek között is értelmezhető. A három elképzelés vagy az *asszimilációra* vagy a *szegregációra* fókuszált, s csak egy volt olyan, amely haladó szellemben integrációt kívánt megvalósítani (4. táblázat). A fennmaradó 48 írás az „*egyéb*” kategóriába került, de ki kell emelni, hogy ezek között akadt két írás, amely azért kerül ebbe a rovatba, mert egyaránt jellemezte bizonyos elemeiben az

⁷ Figyelmeztetjük az olvasót: a piac itt nem az iskolai szolgáltatások „fizetőségét” jelenti a modell leírásában, hanem metafora: a növendékek és nevelők állandó alkuit hasonlítja a szerző a piaci interakciókhoz.

⁸ Bogdán Péter (2011): Cigány gyerekek a Köznevelés című folyóirat tükrében (1978–1982). In: *Iskolakultúra*, 6–7. sz., 68.o.

integrációs és a szegregációs szándék. Iskola-típológiai szempontból ezekben a modellekben ötvöződtek a *tradicionális iskola* és a *fekete pedagógián alapuló nevelőiskola* vonásai.

Az mondható el erről az öt évről, hogy viszonylag erős volt a romákra vonatkozó információigényük a *Köznevelés* olvasóinak, amennyiben 11 írás *hírt* tartalmazott, 14 pedig roma gyerekekre vonatkozó *információt* – ugyanakkor alig gondolkod(hat)tak el azon, hogy milyen iskolázási forma lenne a leghatékonyabb a roma gyermekek számára. Két konzekvencia azonban levonható: 1. Valószínűleg nem véletlen a

*tradicionális iskolára és a fekete pedagógián alapuló nevelőiskolára jellemző asszimilációs és szegregációs elképzeléseknek a megjelenése, hiszen a szocializmusban 1978 és 1987 között (a munkaiskolát ide nem számítva) ez volt a két uralkodó iskolatípus 2. A szakcikkek tartalmán érződik a rendszerváltás közeledte, amennyiben az integráció, a *piaciskola* igénye is egyértelműen kimondatik, sőt két írás esetében az is kiderül, hogy a *fekete pedagógián alapuló nevelőiskola* kihívója némely esetben már nem a *tradicionális iskola*, hanem az *agóraiskola*.*

3. TÁBLÁZAT

Az iskolatípusok és a romák oktatásában érvényesülő pedagógiák társítása, példákkal

tradicionális iskola	fekete pedagógián alapuló nevelőiskola	reformiskola	forradalmi iskola	piaciskola
asszimiláció	szegregáció	reformpedagógia	nemzetiségi iskola	inter- és multikulturális pedagógia, inklúzió, integráció
		csenyétei iskolakísérlet, magyarmecskei iskolakísérlet, Collegium Martineum, Kis Tigris Gimnázium, Szakiskola és Szakközépiskola, Dr. Ámbédkar Gimnázium, Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Általános Iskola	Gandhi Gimnázium és Kollégium	Józsefvárosi Tanoda-modell Budaörsi Tanoda-modell

4. TÁBLÁZAT

Az 1978 és 1982 között megjelent, roma tematikájú **Köznevelés**-írások besorolása iskolatipológiai keretek között és nevelésméleti modell-relevanciájuk szerint

tradicionális iskola	fekete pedagógián alapuló nevelőiskola	reform-iskola	forradalmi iskola	piaciskola	egyéb
asszimiláció	szegregáció	reform-pedagógia	nemzetiségi iskola	inter- és multikulturális pedagógia, inklúzió, integráció	
1	1			1	48

FORRÁS: Saját szerkesztés

5. TÁBLÁZAT

Az 1983 és 1987 között megjelent, roma tematikájú **Köznevelés**-írások besorolása iskolatipológiai keretek között és nevelésméleti modell-relevanciájuk szerint

tradicionális iskola	fekete pedagógián alapuló nevelőiskola	reform-iskola	forradalmi iskola	piaciskola	egyéb
asszimiláció	szegregáció	reform-pedagógia	nemzetiségi iskola	inter- és multikulturális pedagógia, inklúzió, integráció	
1	11			4	93

FORRÁS: Saját szerkesztés

ISKOLATIPOLÓGIA 1983 ÉS 1987 KÖZÖTT

1983 és 1987 között 109 olyan írás volt megtalálható a *Köznevelés* hasábjain, amely valamilyen módon köthető volt a roma tematikához. Az 5. táblázat szerint a *fekete pedagógián alapuló nevelőiskola* és a *piaciskola*

„harcából” a szegregációs elképzelésekkel az előbbi iskolatípus került ki győztesen. Eközben az integrációs nevelésméletek is erősödtek, a *tradicionális iskola* preferálása pedig háttérbe szorult. Fontos megemlíteni azt is, hogy a képet tovább árnyalja négy olyan írás, amely szintén azért került az „*egyéb*” kategóriába, mint az előző öt éves ciklus két írása; vagyis olyan iskolamodellt

képviseltek, amely a gyakorlatban nem létezett: a *fekete pedagógián alapuló nevelőiskola* és a *piaciskola* öszvér képzetét.

Az adatokból kiderül: az 1978 és 1982 közötti időszakhoz képest (három helyett 15 írás) némileg megnövekedett az érdeklődés az írás iránt a kérdés iránt, hogy miként is lehet sikereket elérni a romák oktatásakor, de ez még mindig nem volt hangsúlyos elem, hiszen a tájékozódó-tájékoztató jellegű publicisztikák száma is emelkedett (14

hír, 13 roma gyerekekre vonatkozó *információ*). Mindemellett meg kell említeni azt is, hogy miközben a *szegregáció* gondolata erősödött, azzal párhuzamosan megjelentek a *Köznevelés* lapjain azok az írások is, amelyek a cigány kérdést etnikus alapon kezelték (14 esetben). Ehhez képest 1978 és 1982 között a talált 51 vonatkozó írás közül egyetlen egy sem képviselt „etnikus álláspontot”.

6. TÁBLÁZAT

Az 1978 és 1987 között megjelent, roma tematikájú **Köznevelés**-írások besorolása iskolatipológiai keretek között és nevelésméleti modell-relevanciájuk szerint

tradicionális iskola	fekete pedagógián alapuló nevelőiskola	reform-iskola	forradalmi iskola	piaciskola	egyéb
asszimiláció	szegregáció	reform-pedagógia	nemzetiségi iskola	inter- és multikulturális pedagógia, inklúzió, integráció	
2	12			5	141

FORRÁS: Saját szerkesztés

ISKOLATIPOLÓGIA 1978 ÉS 1987 KÖZÖTT

Összegezve az 1978 és 1987 közötti adatokat, a következő megállapításokat lehet tenni: tíz év alatt a *tradicionális iskola*, azaz az *asszimilációs* oktatási stratégia a romák oktatását illetően nagyrészt kiszorult a közgondolkodásból, s két kihívója volt: a *fekete pedagógián alapuló nevelőiskola*, valamint az egyezkedésre építő *piaciskola*. A „csatában” az előbbi iskolamodell győzött a *szegregációs* törekvések felerősödésével, valamint a cigánykérdés egyre in-

kább etnikus alapokon történő kezelésével (6. táblázat).

A jelenkori tapasztalatok azt mutatják, hogy a rendszerváltás után is erős pozíciói vannak a *fekete pedagógián alapuló nevelőiskolának*, akkor, amikor a romák oktatásának útjait keresik, de az is elmondható, hogy 1989 után volt reformiskolai kezdeményezés Csenyétén, Collegium Martineum Mánfán, volt forradalmi iskola Pécsen, a Gandhi Gimnázium és Kollégiumban (Trencsényi, 2015), amely a szovjet mintákkal ellentétben nem a kommunista embereszményt akarta kitermelni, hanem a roma értelmiségi réteg megerősödését,

izmosodását akarta elérhető közelségbe hozni, s persze nem szabad megfeledkezni a *piaciskola* szellemében alapított Tanoda-modellekről sem.

ÖSSZEGZÉS

A szakirodalom szerint Magyarországon 1978 és 1998 között volt *nevelőiskola, munkaiskola, tradicionális iskola, reformiskola, forradalmi iskola és piaciskola*. A romák oktatásának aspektusából a *munkaiskola* fogalma irrelevánsnak tekinthető, amennyiben sem a szakirodalom, sem a *Köznevelés* szakcikkei nem ábrázoltak olyan munkaközpontú iskolamodellt, amely kifejezetten csak a cigányságot célozta volna. (Miközben a cigányság közösségeit fejlesztő, mondhatni, andragógiai ihletésű közösségfejlesztési modellekben a munka mint nevelőtevékenység többször is megjelent, például Lakatos Menyhért téglagyárának esetében. Minderről azonban a *Köznevelés* nem tudott vagy nem kívánt tudni; valószínű, hogy tradicionális iskolaképébe ezek az innovációk már nem fértek bele.) Az állam által preferált, támogatott vagy megtűrt iskolamodellek (iskolatipológiák) elméletei – hazai viszonylatban – semmilyen fogódzót nem kínáltak a romák oktatásának megoldásához, így a nevelési és közoktatási szakemberek magukra maradtak ezzel a kérdéssel. Az iskolaelméletek a roma

gyerekek oktatásához is évszázadok alatt rögzült kereteket kínáltak. A *Köznevelés*ben közzétett kormányzati szakmai állásfoglalásokból és politikusi megnyilatkozásokból az derül ki, hogy 1978 és 1987 között a Kádár-rendszer a „szocialista embereszmény” ideálját támogatta, s ennek megfelelően mellőzte az etnicitás hangsúlyozását a roma gyermekek esetében, s mégis, az *asszimiláló tradicionális iskola* mellett a gyakorlatban létezett az etnicitást is figyelembe vevő *szegregáló fekete pedagógián alapuló nevelőiskola* modellje, a közgondolkodásban pedig megjelent a *piaciskolára* jellemző integrációs nevelés tétele is, azaz a roma oktatási stratégiákban, nevelésméletekben gondolkodók nem követték mindig (sem írásban, sem a gyakorlatban) az állam által megszabott főcsapásokat, hanem kifejezetten szembefordultak velük.

A rendszerváltás után szárbá szökött az integrációs oktatási modell, ugyanakkor megmaradt a szegregálás is, ami arra utal, hogy miközben elfogadott tétel a szegregációmentesség elve az állami oktatáspolitikában, a demokráciában a gyakorlat ugyanúgy nem találkozik az általános elvárásokkal, mint a szocialista rendszerben.

Az adatokat illetően a tételes szövegelemzés még sok mindent fel tudna tárni, de a jelen terjedelmi keretek között erre nem kerülhetett sor. Egy ilyen típusú analízis újabb tanulmány megírását igényli.

IRODALOM

- Forray R. Katalin és Hegedűs T. András (1990): *A cigány etnikum újjászületőben – Tanulmány a családról és az iskoláról*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gáspár László és Kelemen Elemér (1999): *Neveléstörténet problémátörténeti alapon*. Okker Kiadói Kft., Budapest, 69–80.
- Kereszty Zsuzsa és Pólya Zoltán (szerk., 1998): *Csenyété antológia*. BÁR Kiadó.
- Mihály Ottó (1999a): A polgári nevelés radikális alternatívái. In: Mihály Ottó: *Az emberi minőség esélyei – Pedagógiai tanulmányok*. OKKER Kiadói Kft. – Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Mihály Ottó (1999b): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. OKKER Oktatási, Kiadói és Kereskedelmi Kft., Budapest.
- Szőke Judit (1998a): *A Józsefvárosi Tanoda*. Soros Alapítvány, Budapest. (Soros Oktatási Füzetek)
- Szőke Judit (1998b): Józsefvárosi Tanoda. *Iskolakultúra*, 2. 8. sz., 85–93. Letöltés: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00018/pdf/iskolakultura_EPA00011_1998_08_085-093.pdf (2017. 07. 01.)
- Takács Géza (2009): *Kiútkeresők. A cigányok iskolai reményei*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Torgyik Judit (2004): Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig. *Neveléstörténet*, 1. 1. sz. Letöltés: http://www.kjf.hu/nevelestortenet/index.php?act=menu_tart&crovat_mod=archiv&cid=24&rid=1&id=206 (2017. 07. 01.)
- Trencsényi László (szerk., 2015): *A jelszó: Gandhi. Kutatói terepgyakorlaton az ELTE doktoranduszai*
- Zrinszky László (2000): *Iskolaelméletek és iskolai élet*. OKKER Kiadó, Budapest.

TOVÁBBI FELHASZNÁLT IRODALOM

- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform – A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. Önkönet Kft., Budapest.
- Bogdán Péter (2011): Cigány gyerekek a Köznevelés című folyóirat tükrében (1978–1982). *Iskolakultúra*, 21. 6–7. sz.
- Bogdán Péter (2015): Cigány gyerekek a Köznevelés című folyóirat 1983 és 1987 között megjelent cikkeinek tükrében. *Régió*, 23. 4. sz.
- Gombocz János és Trencsényi László (2007): *A nevelés „műkedvelőinek”, művelőinek, kedvelőinek*, OKKER Kiadó, Budapest.
- Mihály Ottó (1999c): *Fordulat és pedagógia*. In: Mihály Ottó: *Az emberi minőség esélyei – Pedagógiai tanulmányok*. OKKER Kiadói Kft. – Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest
- Mihály Ottó (1999d): *Liberális értékek – alternatív iskolák*. In: Mihály Ottó: *Az emberi minőség esélyei – Pedagógiai tanulmányok*. OKKER Kiadói Kft. – Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Sáska Géza (2011): *Az új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! A 20. századi egyenlőségpárti és antikapitalista pedagógiákról*, Gondolat Kiadó, Budapest (Universitas Pannonica).
- Sáska Géza (é.n.): *Igény az igazság monopoliumára – A politikai és a filozófiai marxizmus-leninizmus a sztálini kor pedagógia tudományában*. Kézirat.
- Trencsényi László (2007): Az iskola funkcióiról a nevelési intézmények „történeti rendszertanában”, In: Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára*. Pannon Egyetem BTK – Pécsi Tudományegyetem FEEK, Pápa-Pécs

**CSÁJINÉ KNÉZICS ANIKÓ PEDAGÓGUS,
FARKAS ANDREA TANKÖNYVSZERKESZTŐ,
KOLLÁR ÁRPÁD ÍRÓ, KÖLTŐ,
STEKLÁCS JÁNOS NYELVÉSZ, TANSZÉKVEZETŐ
ÉS TÓTH KRISZTINA ÍRÓ, KÖLTŐ
KEREKASZTAL-BESZÉLGETÉSE
POMPOR ZOLTÁN OKTATÁSKUTATÓ VEZETÉSÉVEL**

Az olvasóvá nevelésről

„Pont akkora a sütemény, mint a tepsi”

2016. szeptember 8-án, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet a József krt. 63. alatti mintaboltjának termeiben rendhagyó irodalom- és zeneórákat, illetve kerekasztal-beszélgetéseket szervezett az írástudatlanság elleni küzdelem és az olvasás világnapja alkalmából. A rendezvény nyitott volt, a belépés ingyenes. A délelőtti órákra alsós osztályokat vártak a szervezők, a délutáni beszélgetésekre pedig írók, költők, tankönyvszerzők és -szerkesztők, pedagógusok voltak hivatalosak, hogy az olvasóvá nevelés kihívásairól, a kortárs irodalom tankönyvekben és gyermekkultúrában betöltött szerepéről beszélgessenek. Szorosabban arról, mit szeretne és tud(na) élvezettel olvasni a mai diák.

Az első délutáni beszélgetés előtt Kaposi József, az OFI főigazgatója mondott köszöntőt. Szólt többek közt a tankönyv- és taneszközkészítők felelősségéről és lehetőségeiről a kortárs irodalmi műveltség erősítésében, a mindenkori kánon alakításában.

Emellé példaként állította József Attila vélekedését a zenéről: nem Bachnál, nem a harmóniánál kell kezdeni a zene tanulását, hanem Bartóknál, a kortárs disszonanciák kifejezőjénél. Kaposi József leszögezte: erre van szükség ma is. Ha valaki a mai kort

meg akarja érteni, akkor a disszonancia felől kell megközelítenie. Fontos, hogy a kortárs irodalom jeles alkotóinak művein keresztül jussanak el a

gyerekek ahhoz a felismeréshez, hogy olvasni jó. Ennek révén talán a magyar irodalom más korszakai felé is utat találnak.

Az alábbi oldalakon az első kerekasztal-beszélgetés teljes szerkesztett változatát közöljük.¹

AZ ELSŐ OLVASMÁNYÉLMÉNYEK

Pompör Zoltán: Mi volt az első olvasmányélményetek, és mi jut eszetekbe, ha azt halljátok, hogy „élvezettel olvasni”?

¹ A második beszélgetés következő lapszámunkban várható.

Steklács János: „Szeretett a Csirip Fercsi / Erdőn-mezőn csiripelni / Ugra-bugrált, nem vigyázott / Egy tócsában jól elázott.” Ezt olvastam el először, így kezdődött a vers. Egy lepirellő jellegű könyvben szerepelt. Ezekből általában házat építettünk meg kerítést, de ezt a verset örökre megjegyeztem. Arról, hogy „élvezettel olvasni”, az jut eszembe, hogy

„milyen nehéz azt elérni”.

Az egyik nagy baj, hogy az olvasás szóról mindjárt a szépirodalom ugrik be mindenkinek, holott ez a fajta olvasás napi tevé-

kenységek egy igen vékony szegmense. A legértékesebb nyelvi közeggel persze itt találkozunk, de azért a legtöbbször nem szépirodalmat olvasunk. A példa legyen a tanár és a gyerekek beszélgetése: „– Szerettek olvasni? – Nem. – Szoktatok olvasni? – Nem. – Mit csináltok, mikor hazamentek? – Hát, megnézzük, jött-e e-mail, Facebookon írt-e valaki. – Ez nem olvasás? – De. – Akkor szerettek olvasni? – Szeretünk. – Szoktatok? – Szoktunk.” Egy hetedik osztályos magyartanártól hallottam a történetet, s azóta már mottóként is használtam.

Farkas Andrea: Őszintén bevallom, kiskoromban még nem tudtam élvezettel

olvasni. Hetedikes-nyolcadikos lehettem, amikor a kezembe került egy Szepes Mária-könyv, *A vörös oroszlán*. Azzal körülbelül azt éltem át, amit az első szerelemnél; szerettem volna kettesben maradni vele.

Csájiné Knézics Anikó: Mi 7–8. osztályos korunkban a *Nagy Indiánkönyvet* faltuk. Alsóban nem igazán szerettem olvasni, de amikor a „pötyös” és „csíkos” könyvek a kezem ügyébe kerültek, akkor kaptam rá

arról, hogy „élvezettel olvasni”, az jut eszembe, hogy „milyen nehéz azt elérni”

ez maga a szabadság: kinyitni egy könyvet, és hipp-hopp, ott lenni, ahol akarok

az olvasás szeretetére. Ez teljesedett ki a *Nagy Indiánkönyv*nél. Azt bármikor, bármilyen formában ma is szeretem olvasni.

Kollár Árpád: Részemről ugyanez:

Winnetou és társai. De hozzátennék még egy gyerekkori élményt: hogy békén hagynak! Hogy nem kell mást csinálom, senki

nem zaklat, hanyatt fekszem otthon, felrakom a lábam és olvasok. Ha éppen nem focizok. Tehát ez a kettő van, én és a könyv. „Békén vagyok hagyva” – ez nagyon fontos.

Pompor Zoltán: Láttál te ilyen gyereket mostanában?

Kollár Árpád: Igen, a kislányomat. Most második, és végigolvasta a nyarat, de nagyon-nagyon elrontottuk: látom, hogy ő is csak azt akarja, hogy szálljunk le róla, elvonul egy sarokba, mint egy beteg galamb, és gubbaszt, és olvas, nem lehet leállítani. Tehát láttam, de valószínűleg nem ez a tipikus.

Tóth Krisztina: A *Nagy Indiánkönyv* nekem is nagy élmény volt. Amikor viszont az ötödik osztályos fiamnál próbálkoztam ezzel a könyvvel,

súlyosan felsültem – és a barátainál is. Egyáltalán nem érdekelte őket ez az egész. (Lehet, hogy az indián tematika generációs jellegű?) Visszatérve a kérdésre: nekem az élvezettel olvasás gyerekként azt jelentette, hogy bárkivé válhatok, amikor egyedül vagyok egy könyvvel. Burokba kerülök. Ez maga a szabadság: kinyitni egy könyvet, és hipp-hopp, ott lenni, ahol akarok, kilépni a külvilágból. Élvezettel tudok olvasni a gyerekeimnek is. Nagyon fontos, hogy

amikor a szülő felolvas, azt élvezze ő maga is. Legyen naiv olvasó. Nevessen fel, változtassa el a hangját, játsszon, felejtkezzen bele a történetbe.

Pompor Zoltán: Egy író, akinek ez a hivatása, tud-e élvezettel olvasni? Mennyire „figyeli” olvasás közben az egyik író a másikat?

Tóth Krisztina: Felnőttként és íróként nekem az élvezettel olvasás azt is jelenti: anélkül tudjak szép-irodalmat olvasni, hogy fejben állandóan reflektálnék a szövegre. Hogy ne jegyzetelgessek, csóváljam a fejem hümmögve vagy elismerően, hogy naiv olvasóvá váljak, és beszippantson a szöveg.

Amikor a kortársakat, kollégáimat olvasom, természetesen önkéntelenül nézem a szöveget magát is: hogy hogy van összerakva. Egy órással sem tud úgy ránézni egy gyönyörű karórára, hogy ne lássa: belül milyen szép finom az a szerkezet. Nagyon ritkán történik meg, hogy vissza tudok lépni a gyerekkori énembe, és nem szövegként nézem, ami előttem van, hanem történetként élem. Pedig ha el tudok tévedni és kóvályogni a történetben – az csodálatos érzés. Persze, előbb-utóbb viszáriadok a felnőtt énembe, hátrapolozok, hogy „milyen jól van ez szerkesztve, nem találtam benne egy hibát sem”. Rémes vagyok egyébként; ha egy rossz egy mondat szerkezetet látok (főleg fordításoknál), kirohanok a szobából, felolvasom valamilyen családtagomnak, és méltatlankodom. Vagyis nehéz nem szakmai szemmel vizsgálgatni valamit – nehéz csak úgy olvasni. De jó szövegeknél azért megcsigáz, és az ritka öröm. Leggyakrabban verseskötet olvasásakor szoktam megélni.

Pompor Zoltán: Volt-e olyan kötelező olvasmány annak idején, amit élvezettel olvastatok?

Kollár Árpád: Tudom, hogy mostanában nem feltétlenül szeretik a diákok, de nekem az *Egri Csillagok* volt az a könyv, amit először elolvastam. Azt hiszem, nálunk ötödikben volt kötelező. Vastag kötet, teste van, bele lehet kapaszkodni, komolyan

lehet venni – én pedig halálosan büszke voltam, hogy Egy Egész Könyvet elolvastam. ÉN! Annyira beszippantott a történet, hogy az otthoni homokdombokon éveken át non-

stop egri várakat építettem. Falakkal, bástyákkal, függőhidakkal. Nekem soha nem volt ellenemre a kötelező olvasmány, az elemi kapcsolat a *kötelező* és az *utálatos* között nem jött létre az agyamban. Természetesen sok kötelezőt utáltam, például még most is érzem, hogy akkori önmagamnak fáj a *Légy jó mindhalálig*. Szorongok tőle most is, borsódzik a hátam és remegek – valami nagyon erős idegenszerűséget érzek. De azért ez nem tántorított el az olvasástól.

Tóth Krisztina: Én is ötödik osztály körül kezdtem el magamtól olvasni – Arany János-verseket. Az volt a nagy áttörés, az első szerelem, a nagy megmerítkezés. Később, a gimnáziumi osztályomban mindenki rettenetesen húzta a száját, amikor egy nyári szünet ideje alatt kellett az *Antigonét* elolvasnunk – de valamiért az én lázadó kamasz lelkületemhez tökéletesen illett Antigoné személyisége. Mélyen azonosultam a drámával. A másik elementáris élmény a *Tonio Kröger* volt. Tizenöt évesen szó szerint kifordultam tőle magamból.

Csájiné Knézics Anikó: Nekem a *kötelező* szó fáj mindig, gyerekkoromban is. A mai

napig érzem, hogy nem kellene ezt a szót használnunk. Az alsó tagozatos kötelező olvasmányok közül *A Pál utcai fiúkat* szerettem. Azt élvezettel olvastam. Gimnáziumban hozzám is a görög drámák jöttek közel, talán az erős jellemek és a rövidségük miatt.

Farkas Andrea: Én jó gyerek voltam, igazi eminens tanuló. Föl sem merült bennem, hogy a „kötelező”

egyben kényszer. Teljesen természetes volt, hogy mindent el kellett olvasni, amit feladtak. Általános iskolában *A két Lotti*, *A Pál utcai fiúk* – mindegy, csak gyerekszereplője legyen, és nagyjából olyan korú legyen, mint én vagyok. Amikor már gimnáziumba, irodalom–dráma tagozatra jártam, akkor jöttek a nagy, megrázó irodalmi élmények. *Állatfarm, Átváltozás, Iskola a határon*. Mindegyik egy lenyomat az életben.

Tóth Krisztina: Persze, az ember elolvasott mindent, ami gyerekeknek szólt, aminek gyerekszereplője volt. De azért egy kezemen

meg tudom számolni, hány olyan irodalmi művel találkoztam ötödik osztályos korom körül, amelyben lány volt a főszereplő. Olyat meg, ahol bandáznak és bátor, önálló lányok szervezkednek, tényleg alig. A pöttyös és csíkos könyvek mentek akkori-ban; Szabó Magda: *Születésnap*, Kästnertől *A Két Lotti*, Az utolsó padban Halasi Máriától – ezt különösen szerettem –, vagy Arstid Lindgrentől *A rabló lánya*. Imádtam például a *Puskák és galambok* című Tatay Sándor-regényt, de hát ott is fiúkról volt szó, fiúk voltak a vezéralakok. Összességében többnyire fiútörténetet olvastunk, ahol a lányok általában mellékszereplők voltak.

Állatfarm, Átváltozás, Iskola a határon. Mindegyik egy lenyomat az életben

konkrétan semmit sem olvastunk el, és erre még akkor büszkéek voltunk

Steklács János: Azt hiszem, nagy ellentét jön. Én borzasztóan utáltam alsóban is, felsőben is mindent, amit el kellett (vagy el kellett volna) olvasni. Ugyan mélyreható fájdalmat éreztem, amikor a

*Kincskereső kisködmön*ben meghal Gergő testvére, és nagyon mély szomorúságot, amikor anyukáját meg akarják dobálni, és ő nem áll ki mellette –, de az olvasóvá nevelésben

az egyik nehéz próbatétel a gyerekekben épp érvényes ideál. A macsó stílusideál például nem kedvez az olvasásnak. Én pedig egy heavymetal-zenekar hosszú hajú dobosa voltam gimnazista koromban. Konkrétan semmit sem olvastunk el, és erre még akkor büszkéek voltunk. Én magam egészen addig, míg a *Beszterce ostroma* a kezembe nem került... De azért a végén egy oldalt kihagytam – nehogy a haveroknak azt

mondhassam, hogy „én elolvastam a kötelező olvasmányt”. (És közben majd megevett a kíváncsiság, hogy mi lehet azon az oldalon!) Mikszáth humorát azóta is utánozhatatlannak

tartom. Az egyetemen persze jöttek a görögök, rómaiak – nem is gondoltam azelőtt, hogy ilyen gyönyörű az irodalom.

KORTÁRS IRODALOM AZ ISKOLÁBAN

Pompor Zoltán: (*Farkas Andreához*) Egy új tankönyvsorozatnál milyen szempontok alapján választjátok ki a bekerülő szövegeket? A szabályozáson túl a szerkesztőnek mennyire lehet benne az egyénisége egy ilyen válogatásban?

Farkas Andrea: Volt egy szerkesztőtársam, *Sándor Csilla*, akit többen ismernek itt, a *Csodaceruza* c. folyóirat szerkesztője. Ő a kortárs irodalomban rendkívül jártas, gyakorlatilag mindenkit ismer, és mindent tud arról, hogy egy-egy adott témához kiket-miket lenne jó kapcsolni. Mi, szerkesztők, nyilván a *Kerettanterv*

előírásai alapján állítjuk össze a könyveket, de azért van alkotói szabadságunk: saját koncepciót alkothattunk a válogatáshoz. Az új *Kerettanterv*be bekerültek kortárs irodalmi ajánlások

is, ezeket is figyelembe vettük. Tudni kell, hogy nagyon sok gyerek családjában nincsenek otthon könyvek, nem is ismernek kortárs irodalmat. A kísérleti könyvek esetében az volt a legfontosabb cél, hogy a gyerekeknek olyan gyűjteményt adhassunk a kezükbe, amely nagyon-nagyon színes és igen sok helyről válogat, van benne humor, van benne egészen mai történet, egészen

mai gyereksztori. Az „Én és a világ” fejezetbe például kifejezetten olyan verseket kerestünk, amelyek a gyerekek problémáival kapcsolatosak, az ő lelkivilágukba engednek bepillantást.

van alkotói szabadságunk: saját koncepciót alkothattunk a válogatáshoz

korábban valahogy belénk verődött: a tankönyv az etalon, a tankönyvből kell tanítanunk, minden oldalról minden mesét

teszek valamit azért, hogy olvasóvá neveljem a gyerekeket. Úgy gondolom, hogy a pedagógusokban a hajlandóság meg is van. A mi iskolánkban képzéseken, órákon is bemutatjuk, miként lehet a kortárs irodalomhoz nyúlni. De érezhető, hogy korábban valahogy belénk verődött: a tankönyv az etalon, a tankönyvből kell ta-

nítanunk, *minden* oldalról *minden* mesét, *minden* ismeretterjesztő szöveget, verset. Ezért kissé kevésbé nyúltunk az egyéb irodalom után – talán ezt kompenzáltuk a „kö-

telező” irodalmakkal. Jó pár éve azonban változik a pedagógusok gondolkodásmódja. Sok író-olvasó találkozót szervezünk, és még többet kellene szervezni. Például a tanítóknak. Ahol a gyerekek és a felnőttek is találkoznak *Tóth Krisztával*, *Bosnyák Vikivel*, *Nyulász Péterrel*, *Finy Petrával*, *Berg Judittal* és másokkal. Ez minta is. „Itt van előttem egy író, én tőle kérdezhetek, hogy

vajon amikor ő megírta a könyvet, akkor miért arra gondolt, hogy...” Ennek a jelenlétnek elementáris hatása van a gyerekeknél. Valahonnan innen kell elindítani az olvasóvá nevelést, az első osztály első napjától. Nem a

betűtanulástól, nem a jól olvasástól indul a lehetőség megkínálni a gyereket egy könyvvel. Hanem az élménytől, ami minta lesz. Ha engem lát olvasni, ha felolvasok neki az ágyban, ha elképzeli... Amit Kriszta említett, a „magamban vagyok, kikapcsolok mindent” élménye megvalósulhat az osztályteremben is. Állhasson föl a székéről a gyerek, menjen, kucorodjon le. Gombos Péter szavaival élve: „dobj el mindent és olvas”. Nálam több alkalommal is megtesszük egy nap. Ha matematikaórán

Pompor Zoltán: (*Csájiné*

Knézics Anikóhoz) Te mint pedagógus hogy készülsz fel egy új szemléletű tankönyvre? Az OFI gyerekirodalmi továbbképzésein száznál több pedagógussal találkoztunk, s azt tapasztaltuk, hogy a tanárok nyitottak az újdonságokra, de sok félelem is van bennük.

Csájiné Knézics Anikó: Engem a kortárs irodalom úgy tíz éve fertőzött meg. 32 éves pályafutásom alatt az utóbbi tíz év az, amire azt mondhatom, hogy valóban

fáradtak a gyerekek, azt mondom: tedd le a négyzetrácsos füzetedet, vedd elő azt a könyvet, amit olvasol, és olvass. Ha csak tíz percet vagy tizenötöt, akkor is: aznap már valamit élvezettel olvastunk.

Kollár Árpád: Igaz, hogy a személyes jelenlét nagyon-nagyon fontos. Nagy probléma viszont, hogy kevesebb az író, mint ahány osztály, iskola és alkalom van. A másik nehézség, hogy a felnőtt valahogy mindig határhelyzeteket szeretne kijelölni az olvasnivalók világában. Két gyerekkönyvem jelent meg, a *Milyen madár és A Völgy, írta Tárkony*. Sok általános iskolában, könyvtárban voltam már találkozón. A könyveim pedig kissé provokálják az olvasót. A gyereket és a felnőttet is. Nagyon sok nyitott tanárral találkozom, de sok felnőtt részéről azért az első reflexió az, hogy „nem feltétlen gyerekek való minden szöveg”. Azt is megkérdezik, „hogyan fogják megérteni”, „ezekkel a problémákkal foglalkozhatunk-e”, „ezt a nyelvi humort, ezeket a mondatszerkezeteket veszik-e a gyerekek”. Ezer és ezer kétely. Ott van a félelem, hogy „ha már meghívták ezt a szerencsétlent, mert az igazgató vagy a könyvtáros rám löcsölte, muszáj valamit kezdeni vele”.

Nagyon tisztességesen bánnak a könyveimmel a tanárok, kiosztanak néhány szöveget a diákoknak, rajzolnak hozzá, megtanulnak pár verset, aztán jön a személyes jelenlét, ahol nagyon sok minden eldől. Általában meglepően egyszerűen, a gyerekek ugyanis nagyon nyitottak: nekik teljesen mindegy, ki miben kételkedik. A tankönyvekben az van, ami van – de miért ne jöhetne más valami? Nem nekik való?

Komoly, nehéz kérdések? Nyelvtanilag más-képp van megoldva? Nem tudják mihez viszonyítani, nincs akkora tapasztalatuk, mint a tanároknak – ezért nagyon is frissek. Nem kell őket megvédeni vagy féltetni bizonyos kérdésektől és szövegértelmezésektől. Belevetik magukat, és legfeljebb ha nem értik, kezdenek vele valamit. Átírják, más-képp értelmezik, más rétegeket hánthatnak le róla.

a gyerekek ugyanis nagyon nyitottak: nekik teljesen mindegy, ki miben kételkedik

Sokszor a pedagógusok maguk lepődnek meg azon, hogy működik a dolog. Ilyenkor szerencsére mindig őszintén megmondják: nem hitték volna. De most látják, hogy értik a gyerekek. Jókait

nem, de ezt igen. Ezért gondolom, hogy nem állunk vesztesre. Persze attól, hogy kortárs egy szöveg, még nem biztos, hogy jó. Klasszikus is meg tud érinteni – engem is. De nagyon fontos, hogy az új tankönyvekben a gyerekek találkozzanak új, mai, frissebb érvényű szövegekkel.

Farkas Andrea: Fontos észben tartani, hogy az új tankönyvek milyen társadalmi környezetbe érkeznek meg. Ha nincs elég reklámja egy új fejlesztésű könyvnek, akkor a legegyszerűbb beemelni egy kortárs

költő versét – abban a pillanatban ott vagyunk a megfelelő szörnyülködő híroldalakon velük. Ez elég nevetséges, mert amennyi fogást az általunk beemelt szövegeken találni, annyit klasszi-

kusokon is lehetne. Ez utóbbi azonban valamiért nem divat. Viszont a kortárs költők verseit otthon mazsolázzák a szülők, és általában teljesen félreértik, a pedagógus pedig sokszor egyszerűen nem tudja, hogy mit kezdjen ezzel. Ebből születnek a félre-

magyarázások és a rossz ízű, figyelmetlen kritikák. Valahogy jó lenne ezen változtatni. A pedagógusok, akik visszajeleznek egy-egy iskolai kipróbálás során, nagyon sokszor a fentiekre számolnak be.

Tóth Krisztina: Kisgimnazista voltam, mikor egy osztálytársam bejött reggel szomorú arccal, és bejelentette, hogy gyásznapi van, mert meghalt Illyés Gyula. Én pedig csodálkoztam, mert én azt hittem, hogy ő már *réges-rég* meghalt. Hiszen szerepeltek a szövegei a tankönyvünkben.

Föl sem merült bennem, hogy ő élhet. Eszembe se jutott, hogy az irodalom mellettünk zajlik. Ezért fontos szerintem meghívni kortárs szerzőket. Így kialakulhat egy élők közti párbeszéd, ami egyben oszthatja a felnőttek kortárs irodalommal szembeni mély és kitartó szorongását is, azt az érzést, hogy „ez valami, amihez semmi közünk”.

Azt hiszem, az, hogy valaki olvasóvá lesz-e, még az olvasás kezdete előtt eldől. A vershez való viszony legalábbis ilyen. Mind a két gyerekemnél végigborzongtam az óvodai ünnepélyeket, amikor a gyerekek harisnyában, ünneplő ruhában, a ruhájukat morzsolgatva előadnak valamit és hozzá dülöngélnék – és föl sem merül senkiben, hogy az előadott szövegnek esetleg *értelme is lehet*. Föl sem merül, hogy az valami olyasmi, amit azért írtak, mert közünk lehet hozzá. Hogy a mondatoknak jelentésük van. Félreértés ne essék, én nagyon fontosnak tartom a rímet, a ritmust – mindent, ami a mozgáshoz kapcsolódik –, főleg kicsi korban. De a gyerekekben emellett az a képzet alakul ki, hogy „a vers az, amit odaadnak nekünk, semmi értelme nincs, de valamiért szépen kell állni, és hibátlanul ledarálni”. Ezerszer előfordult már, hogy lemaradt egy-egy szakasz az

előadásban, a tanító néni sem vette észre, mert „a versnek egyébként sincs értelme, hát akkor teljesen mindegy, hogy egy rímes szakasszal több vagy kevesebb”. A vershez való viszonyunk itt a legtöbbször eldől – és innen nagyon nehéz visszajönni.

Ezzel egy időben fantasztikus új versválogatások születnek. Én is, amíg a fiam kicsi volt, következetesen osztogattam a könyveket óvodában, iskolában, mint egy megszállott misszionárius. És minden barátomat erre buzdítottam. Nem a saját

könyveimet, félreértés ne essék, a kortárs antológiákat, gyerekeknek készült versválogatásokat. De nagyon ritkán hallottam olyasmiről, hogy óvodai vagy iskolai ünnepségeken bármi visszaköszönt volna ezekből. A peda-

gógusok szívesebben használják ugyanazt a gyűrt, stencilezett szöveggyűjteményt, ami évtizedek óta kering. Vagy leszednek valamit az internetről, ami olyan rímes versnek látszik... Ezek sokszor rémületes klapanciák. De ha már sokan használták, mi baj lehet velük, gondolják. Soha nem volt gond belőlük, *ez így tulajdonképpen* mindenkinek tetszik, újra lehet hasznosítani. Szerintem itt képződnek meg azok a problémák, amelyek akkor buknak ki, amikor az iskolában megtanulnak a gyerekek olvasni.

Csájiné Knézics Anikó: Én azért nem hinném, hogy a pedagógusok nem nyúlnak a kortárs gyermekversekhez. Sőt, egyre kevésbé követjük azt a módszert, ahogy mi tanultunk, egyre kevésbé beszélünk arról, hogy a költő „ekkor élt, ide járt iskolába” stb. Inkább csak felolvassuk a gyerekeknek a szövegeket. Jómagam például Tóth Krisztina vagy Kiss Ottó verseit. Megismerkedünk, mondjuk, Kiss Ottó *Emese*

almája c. kötetével, és amikor műsorunk van, akkor azok közül válogatunk, hiszen már szeretik a gyerekek. És sok kollégám mer nyúlni a kortárs irodalomhoz, hiszen ha hat-tíz éves korukban megkínálom a gyereket olyan művekkel és gondolatokkal,

amelyek kapcsán érvelhet, vitázhat, elmondhatja, mit üzent neki a könyv – akkor később egészen természetesen lehet azt mondani neki: „majd nézd meg,

hogyan *A Pál utcai fiúk*ban mi történt. Vagy a *Kincskereső Kisködmön*t olvasd el!” És nem kényszerűségből, és nem kivonatot, nem átdolgozást és nem filmet. Ha nem tudja végigolvasni a valódi szöveget, akkor inkább törjön bele a bicskája – az is saját tapasztalat, az is találkozás.

TÜLTERHELÉS, HAGYOMÁNYOK, JELENLÉT

Farkas Andrea: Visszatérve a „sarokba bújós” olvasáshoz: én megvédeném a nagy gyerekeimet ebben az ügyben. Ha visszanezék az elmúlt pár évre, akkor azt látom, hogy olyan szintű terhelés volt rajtuk, hogy egyáltalán nem bántam, hogy nem bújtak be a sarokba még tovább „terhelni magukat”. Hanem teljesen kikapcsoltak. Ott lógnak a Facebookon, a telefonon meg hasonló helyeken.

Tóth Krisztina: De átlépni egy könyvbe: az nem maga a kikapcsolás?

Farkas Andrea: Mielőtt idejöttem, erről beszélgettem kicsit a nagy gyerekeimmel. Megkérdeztem tőlük, ténylegesen miért

sok kollégám mer nyúlni a kortárs irodalomhoz

olyan szintű terhelés volt rajtuk, hogy egyáltalán nem bántam, hogy nem bújtak be a sarokba még tovább „terhelni magukat”

jobb napi hat órát a számítógép előtt játszani. Miért nem jobb leülni egy könyvvel? Azt válaszolták: „Egész nap olvasunk. Az iskolában folyamatosan teljesítünk, folyamatosan elvárják tőlünk, hogy értelmezzünk. És ebben a játékban van egy nagyon

egyszerű szituáció, egy olyan pálya, amit már ismerek, ahol otthonosan mozgok. Nem okoz nagy kihívást, könnyedén átsiklom rajta, és a követke-

zőben újabb helyzetet oldok meg.”

Steklács János: Hasonlót mondok. Ha én kohász lennék, akkor nagyon sokat olvasnék délutánonként. De amikor hazamegyek délután 4-5 órakor, az után, hogy egész nap mást se csináltam, csak olvastam – mindenféle törvényeket meg panaszleveleket meg leiratokat –, akkor egy idő után nem olvasok. És azt kell hogy mondjam, örülök, hogy a középiskolás gyerekeim sem teszik. Látom, mit kell olvasniuk a középiskolai tankönyvekben. Gáz törvényeket meg a többedfokú, többszörösen egyenleteket. Nem tudom, tudja-e mindenki: 6-7 óra van a gimnáziumban egy nap. Minden órán *mással* kell foglalkoznia a diáknak

figyelmesen. Egy felnőtt sem tudná ezt megtenni a munkahelyén. Én is estefelé inkább a kutyával sétálok, vagy lefekszem hanyatt az ágyba és nézek fölfele.

Nézzük egy kicsit történeti szemszögből.

Mikor a média még az irodalom meg az újság volt, és nem volt még tévé meg rádió, akkor persze hogy az írók, költők kötötték össze – kulturális szempontból, a történetek *interpretációja* szempontjából – a társadalmat. Mára az irodalom ilyen szerepe drasztikusan lecsökkent, a szépirodalom

egy vékony réteg időtöltése és szórakozása lett. Ez nem hiba, hanem csak így történt. Az irodalomnak, ha olvassák, tanítják, az a feladata – már nem osztársadalmi, csak rétegfeladata – hogy valamiféle katarzis által ismerjük fel, hogy egy közösség részei vagyunk.

Valaki kimond helyettem valamit (amit én nem tudok, de érzem), párbeszéd kezdődik, gondolkodunk rajta. Ha irodalmat tanítunk, ugyanezt kéne tenni a gyerekirodalomban, a gyerekek nyelvén.

Elmesélek egy esetet. Több ország olvasáskutatója ül együtt, és azt rájuk át épp, hogy az egyes országokban mi van a tankönyvekben. Elmondom én is. Mire azt mondja az egyik kolléga, hogy ő biztos rosszul értette, az angoljával lehet probléma, de én mintha azt mondtam volna, hogy többnyire száz évvel ezelőtt élt íróknak, költőknek az akkori felnőttekhez és gyerekekhez írott műveit tartalmazzák a tankönyveink. Ekkor már a velem szemben ülő lengyel kolléga is vigyorog, hiszen a Monarchia utódállamaiban ez a helyzet. Pedig az, ami 100 éve szólt a közösségnek önmagáról, az a mostaninak nyilván nem fog szólni úgy.

A kortárs jelenlét evidencia kellene hogy legyen az iskolában. Hollandiában zajlott egy nagyon érdekes, nagy mintás, követő vizsgálat (írtam is róla az olvasás stratégiáiról szóló könyvemben).² A diákok egyik csoportja a klasszikus irodalomtörténet-tanítási modell szerint tanult – fogalmakat, műnemeket, műfajokat –, a másik oldalon „olvasóvá nevelés” zajlott, azaz

e csoport sokkal többet olvasott, jobban szerette azt, kíváncsi volt és maradt arra, hogy ki mit ír neki. De nem ez az érdekes. Hanem hogy azt, hogy mi az a metafora vagy a líra, ez a „klasszikus” csoport *sokkal*

kevésbé tudta visszaadni, mint akik ezekről egyáltalán nem tanultak! Mert utóbbiak *tudták a jelentését*, hisz olvasóvá nevelődtek annak idején. Végre szembesülnünk kell azzal, hogy nem megy egyszerre az irodalomtörténet ta-

nítása és az olvasóvá nevelés. Tönkreteszik egymást. A hollandok erre azt mondták: nyolcadikig kortárs szépirodalom, versek, regények. Amikor már szeret olvasni egy diák, akkor nézze meg, hogy mi volt régen. Először találkozzon azzal, aki most él, aki neki ír, aki ugyanazt a levegőt szívja, mint ő. És utána nézze meg, hogyan gondolkodtak erről 50 vagy 1000 éve.

Kollár Árpád: Nagyon erős déjà vu-érzésem van, mint a bolhás kutya a farka körül, folyton ugyanazt pörögjük körbe. Tudjuk, hogy mi a probléma, ez a gyönyörű az egészben! Szerintem össze tudnánk dobni a

megoldást, megvan hozzá a tapasztalat is. De valljuk be, hogy ez nem fog bekövetkezni. Nem lesz radikális szemléletváltás Magyarországon. Lassú, folyamatos kitartó munkával elindultunk egy jó irányba, de attól tartok,

hogy a kortárs irodalom fontosságának felismerése nem fog „átmenni”. Ugyanis azt az alapvető kérdést, hogy „miért tanulunk irodalmat?”, a gyakorlat egyszerűen nem tudja megválaszolni úgy, ahogy kéne.

a szépirodalom egy vékony réteg időtöltése és szórakozása lett. Ez nem hiba, hanem csak így történt

végre szembesülnünk kell azzal, hogy nem megy egyszerre az irodalomtörténet tanítása és az olvasóvá nevelés

² Steklács János (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.

Maga az oktatási rendszer sem. A gimnáziumban a szegedi piaristáknál például egy nagyon kemény matematikatanárom volt, Esterházyval, Nádassal, Tolnai Ottóval, Domonkossal traktált minket. Azt mondta: matematikát azért tanulunk, hogy megtanuljunk gondolkodni. Azt gondolom, hogy irodalmat is többek között azért tanulunk, hogy megtanuljunk gondolkodni, fejlesszük magunkat, megismerjük a világot, feltaláljuk magunkat benne, hogy új ismereteket tudjunk képezni. Ezzel szemben a gyakori válasz az, hogy azért tanulunk irodalmat, mert *meg kell tanulni* ezt és ezt és ezt. Mert csak. Én komolyan hiszem, hogy a hagyomány ismerete fontos, de nem lehet ez – és a biográfia – az egyetlen cél. Mégis, amikor van egy kis elmozdulás a kortárs, a friss, az agytorna, a „kicsit másképp közelítünk meg” felé – az kiveri a biztosítékot. Én persze jókat nevetek ezeken. Például a kommentcunamin. A legtöbb webes hozzászóló attitűdje a következőkben foglalható össze: „a kötelezők kellene, neveljen az irodalom jóra-szépére, okosra, pukedli, taps, tűzijáték”. Egyszer egy nagy hírportál szemlélte anyák napján az egyik anyaversemet – imádtam a kommenteket. Két hétig „pörgött” a cikk. Egy kortárs költőről! Ott megkaptam például, hogy igenis Arany János *A walesi bárdok*-ját százszor le kell másolni a költőnek – majd utána próbálkozhat. Megmutatkozott az elváráshorizont. De azt hiszem, ez nem tántoríthat el minket, mert ez egyszerűen csak egy adottság. Ilyen a világ, a média, ilyen a hozzáállás. És *talán* lehet rajta változtatni.

Tóth Krisztina: A felnőttek „meg kell tanulni”-attitűdjének forrása, hogy a gye-

rekekben – már nagyon korán – kialakul az érzés, amelyről már beszéltem: „a vers az, amihez nincs közöm”. Amit nem szerelemből mondogatok magamban, mint egy slágerszöveget, hanem „elő kell adni”. És amivel kapcsolatban „meg kell tanulni, hol élt a szerző, hol született, ki volt a szerelme”. A biográfia okozta problémákra mondok egy példát. Egy középiskolában (ahol már olvasóvá nevelődtek a gyerekek), ha egyes szám 1. személyben szól egy novella, a középiskolások 99 százaléka azt gondolja, hogy a szerző néni vagy bácsi beszél. Ugyanazok a gyerekek, akik egy filmet nézve egyáltalán nem gondolják, hogy a színészt tényleg lelőtték.

A filmnyelvet értik, az irodalmat pedig nem.

Itt szerintem egy nagyon komoly probléma van a háttérben. Felnőtt egy nemzedék, amelynek

tagjai maguk nem olvastak. Ugyanakkor szülőként úgy érzik, hogy trendi dolog kortárs irodalmat adni a gyerekek kezébe. És jó szándékkal megpróbálnak könyveket vásárolni. De mivel ők maguk nem olvastak és nem olvasnak – nem tudják, hogy *mit lenne jó megvenni*. Teljesen tanácstalanok. Ízlésük, elképzelésük nincs. Ugyanakkor ők azok a szülők, akiknek mégis nagyon kell örülni. Mert van bennük valamiféle igény: ők *akarnak* a gyerekeknek kortárs irodalmat venni.

Berg Judittal beszélgettem erről. Tőle néha tanácsot kérnek a honlapján. Például egy négygyerekes anyuka, aki azt olvassa a neten valahol, hogy „fúj, micsoda szemét ez”, nem veszi meg a könyvet, sőt, letiltja róla a gyerekét. Berg Judit akkor elmagyarázza neki, hogy ez miért nem szemét, az anya pedig *neki* el is hiszi, „mert ő egy fontos ember” és mert „szeretik a gyerekek a *Ruminit*”. Erre a segítségre láthatóan szük-

ség van, mert sok szülőben semmiféle belső bizonyosság nincs a tekintetben, hogy „mit akar tőlük” az irodalom. Ők maguk nem olvasók.

Azt gondolom, hogy a tanítóknak és tanároknak is erre a *személyes* meggyőződésből fakadó belső biztonságra – és az ebből fakadó nyugalomra – volna szükségük ahhoz, hogy merjék megmutatni, kézbe adni a jó gyerekirodalmat. Hogy tudják azt mondani: „Én ajánlom neked ezt a szerzőt, ezt a könyvet, mert én magam nagyon szeretem. Magamban szoktam mondogatni a sorait. Nekem ez egy fontos szerző, fontos könyv.

Steklács János: Az óvodáskorban, pontosabban az iskoláskor előtti korszaknak egyre jobban felismerjük a jelentőségét. Az itt végzett állami fejlesztések, beruházások, fejlesztőprogramok megtérülése egyes felmérések szerint hétszerese annak, amit a többi iskolaszakaszban történő próbálkozások hoznak. Az ötödik életév végéig kialakulnak a személyiségünk legalapvetőbb vonásai. Ezekbe beletartozik az is, hogy milyen a viszonyunk a szépirodalomhoz, de általában az olvasáshoz is. Ma már esetről szó, de nem lehet elégszer elmondani: amikor az első osztályban megtanuljuk az első betűt – ha előtte nem tanultunk betűket –, addigra már csaknem eldől, hogy milyen szépirodalom-olvasók, sőt, hogy milyen szövegértők leszünk majd évek múltán. Ez a kor megismételhetetlen és elképesztő mélységű befolyással bír.

Ebben az életkorban a mondókák, a versek átélése teljesen természetes. Valaki egyszer megállapította, milyen fantasz-

tikus, hogy „pont olyan szövegek, dalok kerültek a gyerekek elé a népköltészeti hagyományban, amilyenek kellenek nekik”. Ez olyan, mintha azon csodálkoznánk, hogy pont akkor a sütemény, mint a tepsi. Persze! Azért alakult így, mert erre volt szükség. Nemes Nagy Ágnes azt mondta (a „felnőtt” költészetről): olyan a vers, mint

a feketekávé: keserű, de mégis szeretjük. A gyerekek élménye pont ellenkező irányú: azért szeretik a szöveget, mert tisztán élvezik. Mert játék. Olyan, mint a bohóc: nevet rajta a gyerek, mert túl nagy cipője van, fölismeri, hogy ez nem *átlagos, mindenna-*

pos dolog. A ritmusban, ismétlődésben pedig biztonságot találunk. Fölismerik, hogy egy nyelvi közösség részei.

Sajnos 11–12 éves korban a nyelvi központ átalakulásával az agyunkban is elindul egy visszafordíthatatlan folyamat, és ez a játékoság eltűnik. Amit az 5–10 évesek hallanak egy versben vagy egy énekszövegben, azt mi már nem halljuk. „Télapó itt van / Hol a szobája”. A gyerek nem értette a *subát*, de mert *mindegy*, hogy mi van ott, ő kiigazítja. Weöres Sándor *Bóbitája* örök példa: *Szárny Ati – Gézama – lacra*. A gyerek nem érti, mi az, hogy igéz, de értelmet varázsol a sornak anélkül,

hogy hozzányúlna. Ilyet még a költők sem gyakran tesznek. Tehát egy jó óvónéni: nagyon jó mediátor. „Nézd csak” – mondja. „Ezek a költők akarnak

neked mondani valamit, találkozzatok össze.” De aztán nem beszél bele a randevúba! Nem áll oda kérdezősködni: „Na, na, milyen?” Alberto Manguel *Az olvasás története* c. könyvében azt írja: „Egészen addig gondoltam, hogy az olvasásnál nincs cso-

a tanítóknak és tanároknak is erre a személyes meggyőződésből fakadó belső biztonságra – és az ebből fakadó nyugalomra – volna szükségük

fölismerik, hogy egy nyelvi közösség részei

dálatosabb dolog a világon, míg meg nem érintettem szerelmem testét.” Ez egy szép gondolat. És amit jelent, az gyerekkorban kezdődik, később nem pótolható.

Farkas Andrea: Azt hiszem, Dragomán György *A fehér király*ában szerepel az a jelenet: amikor az apuka a gyerekekkel sétál, az anyukának akar venni ajándékot. A gyerek egy kis nippet szeretne venni, ami nagyon cuki, csillogós. Az apa azt mondja rá, hogy ez egy giccs.

A gyerek nem érti, mi a különbség a giccs és a művészeti alkotás között. És akkor valami olyasmit mond az apa erre, hogy „a művészet az, ami egy kicsit fáj.” Én ezt érzem sokszor, amikor gyűjtjük a műveket: az a jó olvasmány, ami nagyon fáj. Amiben benne van az élet minden bánata. Ami tanít valamit, amiről lehet beszélni. Hogy pontosan hogyan, miért működik bennünk ez az ösztön, hogy átörököltük a fájdalokat, amit mi is megörököltünk – nem tudom. De az biztos, hogy a kortárs alkotásokban a kortársak számára sokkal tisztábban látszik az, ami fáj.

Tóth Krisztina: Mándy Iván mondta mindig, ha megkérdezték miért ír ilyen szomorú novellákat, hogy – az irodalom nem aszpirin. Nem arra való, hogy csillapítsa a fájdalmat, hanem hogy elgondolkodtasson, kérdéseket tegyen fel. Tehát nemcsak azt mondanám, hogy a jó irodalom bizony

néha fáj, hanem hogy valami problémát fölvet, megvilágít, és ez elkísér bennünket hosszú távon. Mindez a humoros, nevettező művekre is igaz.

Kollár Árpád: Ahogy elhangzott, még vesznek gyerekkönyveket a szülők. A kortárs magyar gyerekirodalom pedig egyre bátrabb és sokszínűbb.

A játékoságtól az elgondolkodtató szövegeken át a komolyabb darabokig: minden mehet. És meg is.

Nekem van egy rögeszmém: hogy a kortárs gyerekirodalom felnőtteknek is szól. Egy felnőtt is olvashat gyerekverset, olvashat mesét – és olvas is. Én felnőttektől rengeteg visszajelzést kapok – többet, mint gyerekektől – arról, milyen jólesett neki egy-egy szöveg. Mindennek a természetes helyzete a közös olvasás otthon, ágyban, fotelben vagy máshogy.

(Aztán majd a pedagógus-sal az iskolában.) A gyerek támogatást kap, ezeregyet kérdezhet, válaszokat kaphat rá. És bár a felnőttek ezt a szülői jelenlétet tud-

ják egyre kevésbé megadni a gyerekeiknek, ha olyan kortárs gyerek-szövegeket kapnak, ami őket is megérinti, lehet, hogy mégis tesznek a közös élményekért erőfeszítést. Egyszer egy anya megírta nekem, hogy megkérte a gyerekét, főzés közben olvasson fel. A gyerek ez ellen három mese erejéig lázadozott, aztán már ő kérte. Behúzza a mesekönyv a gyereket is, szülőt is.

„a művészet az, ami egy kicsit fáj”

behúzza a mesekönyv a gyereket is, szülőt is



NAGY-CZIROK LÁSZLÓNÉ

A természettudományos gondolkodás fejlesztése projektekben

MŰHELY

BEVEZETÉS

Fizika szakos általános iskolai tanárként mindennapi gyakorlatunkban bevált megoldásokat mutatok írásomban arra, hogyan lehet a tananyag-központú szemléletről a tanulók képességének és attitűdjének fejlesztésére fókuszáló tervezésre. 13–14 éves általános iskolai diákok érdeklődésére épített, élményalapú, a fizika tudományára épülő, de tantárgyközi projektjeinkről szóló beszámolómban a pedagógusok és a gyerekek ötleteit, erőfeszítéseit, megakadásait, közös élményeit helyezem előtérbe. A folyamatok, történések, tanulási eszmélések, pedagógiai térben átélt élmények erős hangsúlyt kapnak a szövegben.

Projektjeink a 7–8. év-folyamos fizika tantárgyhoz kapcsolódnak, tanórákhoz igazítva vagy azokon túl, változatos témákkal, idő-tartamokkal és létszámokkal. Alapvető céljuk – különböző attitűdök fejlesztésén túl – azon három kompetencia

fejlesztése, amelyek a PISA mérésben a természettudományi műveltség sarkköveit jelentik. Ezek: a jelenségek tudományos magyarázata, a tudományos vizsgálatok tervezése és értékelése, valamint az adatok és bizonyítékok tudományos értelmezése.

Több esetben a téma, a tananyagtartalom ürügy; az igazi cél a módszeres kutatás maga, az IKT-eszközök alkalmazása, elmélyülés egy témában, motiválás, a kíváncsi-ság és az érdeklődés

felkeltése, illetve a gondolkodás fejlesztése.

A projektekben sok olyan diákunk részt vesz, aki az iskolai feladatokban általában átlag alatt teljesít, de ugyanígy sokan vannak a tehetséggondozás folyamataiba bevontak is.

„Mit jelent a XXI. században a köznevelésben irodalmat, kémiát, történelmet és fizikát tanítani? Mivégre, és ebből fakadóan mit és hogyan? Ha ezekre a kérdésekre válaszok

születnének végre, s lenne központi kerettanterv, megfelelően alacsony

a gyerekek ötleteit,
erőfeszítéseit, megakadásait,
közös élményeit helyezem
előtérbe

a projektekben sok olyan
diákunk részt vesz, aki
az iskolai feladatokban
általában átlag alatt teljesít

mennyiségi szabályozással, s a fennmaradó mozgástérben is felhasználható alternatív javaslatokkal, esetleg gerincében is moduláris rendszerben – aligha lenne probléma.” Gloviczki Zoltánnak a 2016-os

gondolatához kapcsolódva nevezem alternatív javaslatnak azt a megoldást, amit bemutatok. Projekteként mutatom be rövidebb-hosszabb kutatásainkat, de modulokként is kezelhetjük, tantervbe építhetjük őket – nem várva arra, hogy kialakuljon az összhang az oktatáspolitikai, a neveléstudomány és a működő gyakorlat között.

Dolgozatom végén az MTA – ELTE Fizika Tanítása Kutatócsoport munkaközösségei által meghirdetett szemlélet tükrében is megvizsgálom röviden a tevékenységünket, hogy lássam, ahhoz képest milyen értékűnek mondható, amit a tanulókkal végzünk.

PROBLÉMA, CÉLKITŰZÉS

Bár a tevékenykedtetést és a kooperativitást ma már sokan alkalmazzák, az *egyéniesség* (Halász, 2007), azaz az egyéni motívációkra, érdeklődésre, tanulási stílusra történő tervezés még nem népszerű a pedagógusok körében. Pedig a tanulás és a tanítás során alkalmazott módszerek megválasztásának is azon kellene alapulnia, mi a foglalkozás közös célja; meddig akar a tanuló eljutni, meddig akarjuk őt eljuttatni. Mi a fizika tantervből indultunk ki, de azt az elvet követve, amit Radnóti Katalinék: „Mást és másképpen kellene tanítani a diákok egyes csoportjai-

nak, világosan felmérve, hogy ki mi iránt érdeklődik, milyenek az ambíciói, s éppen mi ragadja meg a leginkább a figyelmét.” (Radnóti és Nahalka, 2002, 11. o.) A tevékenykedtetés, a konkrét szituációk átélhe-

tősége mindeközben alapvető kontextus. Ahogy Nahalka István írja: „Arra mindenképpen szükség van, hogy felszínre hozzuk a gyermeki elképzeléseket, magukkal a tanulókkal láttassuk, hogy miképpen gondolkodnak, s felajánl-

junk bizonyos alternatívákat úgy, hogy azok a gyerekek által, a már meglévő tudásukkal megkonstruálhatók legyenek.” (Radnóti és Nahalka, 2002, 11. o.)

Felmérések is igazolják, hogy a fizika népszerűsége alacsony szintű hazánkban (Chrappán, 2015). A PISA mérések szerint is súlyos problémákkal küzdenek a diákok a fizika tanulása terén. Az elején tartunk annak a folyamatnak, hogy a fogalmak és szabályok helyett az alkalmazások kerüljenek figyelmünk középpontjába. A pedagógus-életpályamoddell bevezetése óta egyre inkább elvárás a pedagógusokkal szemben, hogy értsék, hogyan tanulnak a diákok, vizsgálják tanulási útjaikat, és segítsék ön-

szabályozóvá válásukat. Ehhez pedig segítség kell: jól működtethető modellek, amelyek mindenki számára elérhetőek. Ma ezek legfőbb éltető közege a *hálózati tanulás*, amely-

nek során egyre több bevált gyakorlat kerül egyik szakmai műhelyből a másikba. Fizika vezető szaktanácsadóként nekem is ugyanez most a célom: a kihívásokra választ ígérő *jó gyakorlatok megosztása*.

E gyakorlatok tudományos értékéről nemcsak módszertani, hanem tantárgyspecifikus módon is bizonyosságra

a tanulás és a tanítás során alkalmazott módszerek megválasztásának is azon kellene alapulnia, mi a foglalkozás közös célja

egyre több bevált gyakorlat kerül egyik szakmai műhelyből a másikba

töreksem. Ezért az ELTE Fizikatanári Doktori Iskola csoportjainak a fejlesztéseivel is összevetem, illetve szakfolyóiratokban megjelentetjük egyes projektjeink eredményét. Ha a tanulókkal közösen létrehozott eredmény a lektorálás során is kiállja a próbát, akkor megnyugtató módon bebizonyosodik, hogy a hagyományosabb tanulásszervezésről nehezen váltók aggodalma felesleges: nem sérül a tudományosság szempontja sem.

Egy év alatt tizennégy, a tanulók érdeklődésén alapuló kis projektet valósítottunk meg, melyek túlmutattak a fizikán, sőt, a természettudományokon is. Kollégáimmal együtt mindegyik esetében fontosabbnak tartottuk a pedagógiai eredményt, mint a tantárgyit. Mégis olyan eredményekkel zárultak a projektek, melyek a fizikatudomány próbáját is kiállták. Mindegyikben valamilyen problémából indultunk ki. „Probléma lehet egy jelenség magyarázata, ha az nem azonnal előhívható a memóriából. Probléma valamilyen kísérletnek, megfigyelésnek a megtervezése, ha még nem is azonnal tudjuk, hogy mit is kell csinálni. Probléma lehet valamilyen tárgynak (kísérleti, technikai, demonstrációs eszköznek, játéknak, stb.) az előállítása”, ha nincs azonnali algoritmusunk, tehát nem beszélhetünk *feladat*ról. (Radnóti és Nahalka, 2002, 182-183. o.)

A PROJEKTEK

Az alábbiakban legsikeresebb projektjeink közül válogatok, s leírásukban leginkább a pedagógiai eredményekre, megfigyelésekre helyezem a hangsúlyt.

1. Odüsszeusz íjának titka: Az íj feszítési görbéjének hőmérsékletfüggése, avagy hogyan tudta Odüsszeusz felajzani az erős íját?

Iskolánk íjászzal foglalkozó tanulói inspiráltak arra, hogy egyszerű íjmechanikai mérésekből és számításokból álló kísérleti projektet dolgozzunk ki. Öt tanulóval arra a kérdésre kerestünk választ: van-e értelme az íjtestet és/vagy az íjhúrt kézi dörzsöléssel vagy lánggal melegíteni az íjfelajzás előtt vagy után, amint az az Odüsszeusz-filmekben látható. Modern íjak feszítési görbéjét mértük a léghőmérséklet függvényében -3 és $+63$ °C között. Eredményképp kimutattuk a diákokkal közösen, hogy 3 °C alatt és 40 °C fölött a hőmérséklet csökkenésével, illetve növekedésével az íjtest meg-

puhul, csökken az ereje. Méréseink tükrében megpróbáltuk fizikailag értelmezni az Odüsszeusz-féle íjversenyről szóló homéroszi szövegrészletet, illetve a különböző filmrészleteket – és utóbbiakban kimutattunk néhány filmadaptációbeli hibát is.

A kilőtt nyílvesszőnek videofelvételek alapján megállapított sebességéből és a vesszőtömegből megkaptuk a nyíl mozgási energiáját ($1/2mv^2$). A felhúzott íj rugalmas energiájának kiszámítása azonban nehezebb volt, de a tanulókkal együtt kidolgozott ötlet nyomán megoldottuk, a következőképp:

A 7–8. osztályosok még nem tudnak integrálni, pedig a megnyúlással nem egyenes arányban változó erő görbéje alatti terület kiszámításához arra lenne szükség. Megértették a rugalmas erő-megnyúlás grafikon alatti területből a rugalmas energiára következtetés logikáját, mert

a tanulókkal együtt
kidolgozott ötlet nyomán
megoldottuk

– analógiával – a már ismert sebesség-idő, illetve a térfogat-sűrűség görbe alatti területre emlékeztettem őket. (Korábban azok számértékéből következtettünk az út, illetve a tömeg nagyságára.) A következő megoldást dolgoztuk ki: a $F(x)$ grafikont Excel-táblázatban ábráztuk (a szoftvert a hetedikesek már ismerik). Ezután a szabálytalan alakú területet egyenletes vastagságú, homogén farostlemezre átrajzolták, majd fonalfűrésszel kivágták. Mérték a tömegeket, majd kiszámolták a szabálytalan alakú lap és az azt befoglaló „tégllalap” tömegének arányát. A tégllalap területe nem volt gond, s az arányt ismerve egyetlen szorzással kiszámolták a keresett ($F(x)$ alatti) területet. Erre volt szükség a rugalmas energiához! A mozgási és a rugalmas energia hányadosa aztán megadta a vizsgált íjak 30 % körüli hatásfokát – vagyis azt, hogy a megfeszített íj rugalmas energiájának mekkora része alakul a kilőtt nyílvevő mozgási energiájává.

A projektnek ez az energiahányadost kereső szakasza különösen értékes volt a kognitív kompetencia, kiemelten a matematikai gondolkodás fejlesztésében. De mint látható, a tanulók problémamegoldó képességét és kreativitását előre nem tervezhető módon próbára tette a projekt egésze. Egyfelől hipotézisünk nem teljesült, hiszen normál hőmérsékleten, 17 és 30 °C között gyakorlatilag hőmérséklet-függetlennek bizonyult az íjkarakterisztika. Másfelől időnként elakadtunk, útválasztásunkat gyakran intuíciónak segített. Például a terhelőerő növeléséhez a gyerekek először súlysorozatot kértek kölcsön a vástelepről,

egyikük kitalálta, hogy tegyük vödörbe a súlyokat, akkor csak egy kampó kell

a projekthez kapcsolódó mérések és felvételek hónapokig tartottak több mérést végeztünk, hogy azok átlagolásával kapott eredményeink minél jobban megközelítsék a valóságot

azokat akasztgattuk fel az íjra. Aztán egyikük kitalálta, hogy tegyük vödörbe a súlyokat, akkor csak egy kampó kell. Innen fejlődött tovább az ötlet, hogy ne is súlyokat használjunk, hanem vizet, mert azzal akár dekagrammonként is szabályozhatjuk a terhelőerőt.

Érdekes volt megfigyelni, miként fogadták a diákok, hogy nem minden

esetben teljesül az előzetes hipotézisünk.

Itt megmutatkozott, hogy ki lelkes ötletelő, ki pedig kitartó elemző.

A szükséges újabb mérésekhez az iskolában

magasabbra értékelt tanulók viszonyultak nagyobb türelemmel. Az impulzív stílusúak – ők azok, akiknek tantárgyi teljesítményei általában alacsonyabbak – könnyebben feladták, viszont rájuk ötletek felvázolásában számíthattunk.

Méréseknél az együttműködés nélkülözhetetlen volt. Egy diák a terhelőerőt növelve a vödörbe öntötte a vizet, másikkal eközben a megnyúlást mérte, a harmadik jegyezte az értékeket, a negyedik fotózott – mindezt néha extrém viszonyok közt, nagyon rövid idő alatt. A sajátos egyéni telje-

sítmények is érvényesültek az együttműködésben, például komoly elismerésben részesítettük a tanulót, aki kamerájával és elemző szoftverével a nyílvevő sebességét meghatározta.

A projekthez kapcsolódó mérések és felvételek hónapokig tartottak, az

egyes hőmérsékleteken több mérést végeztünk, hogy azok átlagolásával kapott eredményeink minél jobban megközelítsék a valóságot. Szaunában, gőzkamrában, hűtőkamrában történő mérések lehetőségét

kellett megszervezni, speciális eszközöket szerezni (például felületi hőmérőt egy szülőltől kértünk), illetve íjakat, létrákat szállítani. A jó pár projekt esemény, amire az iskola udvarán került sor, a többi tanuló érdeklődését felkeltette, maguk jelentkeztek leolvasni, jegyzetelni, vagy egyszerűen szemlélni a történeteket. Előfordult, hogy mások is elhozták íjukat, hogy más erősségű eszközökkel is vizsgálhassuk az összefüggéseket. A megvalósító, aktív tanulók ismertsége és népszerűsége is nőtt a közösségen belül.

Az elmélet és gyakorlat autentikus összefonódásán és a természetesebb tanulás élményén túl a

projektrel a tehetséggondozás területén is kézzel fogható eredményt értünk el. Három tanulóból álló csoportunk városunk Diákszimpoziumán nyert első helyezést vele. Egy nyolcadikosunk poszterpályázaton mutatta be munkánkat, ami jó alkalom volt arra, hogy egyben taggá váljon a Kutató Diák Mozgalomban.¹ Számára életre szóló élmény, diáktársai számára ösztönzés volt, hogy általános iskolai tanulóként a Magyar Tudományos Akadémián mutathatta be eredményeit. A projektről szóló közös cikkünk pedig megjelent a *Fizikai Szemlében* (Nagy-Czirok és mtsai, 2016).

2. Coriolis a lefolyóban? Egy elterjedt tévhit iskolai vizsgálata probléma-, élmény- és kutatásalapú módszerrel

Tizenkét általános iskolai tanuló bevonásával egyszerű, de időigényes házi kísérlettel ellenőriztettem azon közismert vélekedés valóságtartalmát, hogy az északi féltekén a lefolyóban az óramutató járásával ellentétes irányban, balra forogva

folyik le a víz, míg a déli féltekén fordítva. Ez a vélemény azért téves, mert a Coriolis-erő egészen parányi a vízőrvény forgásirányát meghatározó más, sokkal nagyobb erőhatásokhoz képest.

A megfigyelést otthon is végezhet mindenki; azok is, akik a fizika egyik témaköre iránt sem mutattak eddig érdeklődést. A diákokat megkértem, hogy a mosdókagylót, mosogatót vagy kádát töltsék meg vízzel, majd a dugó

kihúzásával eresszék le a vizet minél többször és jegyezzék föl a lefolyó víz örvényirányát. További ötleteiknek is teret adtam, így a városi úszómedencé-

ben is végeztek megfigyeléseket. Előzetesen megnéztük együtt a 2013-as *Szupercella (Escape Plan)* című film egy részletét, amelyben egy szuperbiztos és -titkos börtönhajó északi vagy déli féltekén való elhelyezkedését úgy határozták meg, hogy a mosdókagylóban az óramutató járásával ellentétesen örvénylett a lefolyó víz, vagyis a börtön az északi féltekén volt. A diákokkal kétszer két héten át végeztettem a megfigyeléseket, fejenként legalább tízszer: először úgy, hogy még nem tudták, hogy milyen eredmény várható (50-50 % jobb és bal vízőrvény), másodszor pedig már ennek ismeretében.

Eredményül azt kaptam, hogy a témával kapcsolatos összegyűjtött megfigyelések jelentős mértékben megváltoztak a fizikai tények megismerése után: a megfigyelt 23 % bal és 77 % jobb forgásirány 50 % balra és 50 % jobbra módosult. Együttal lelepleztük a világhálón található egyik szemfényvesztő, hamis bemutatót is, ami a Coriolis-erőnek a lefolyó víz örvénylésében állítólag betöltött szerepét próbálja meg – csalással – szemléltetni.

¹ <http://www.kutdiak.hu/hu/>

Meglepett, hogy a megfigyelések során mennyi feltétel változtatásához fogalmaztak meg ötleteket a gyerekek. Kerek mosdókagylót, szögletes mosogatómedencét, hideg és meleg vizet, tisztát és mosószerest kívántak vizsgálni. Legjobban az tetszett, hogy az egyik kislány mágneset kért tőlem, mert azt gondolta, hogy annak mezője befolyásolja majd a víz forgásirányát. Van alapja a következtetésének, hisz órán tapasztalták, hogy a megdörzsölt műanyagruúd elektromos mezője eltéríti a gyengén csordogáló vízsugarat. Előzetes tudásuk megismerése, analógiás gondolkodásuk követése során én magam is sokat tanultam.

Ez a kísérletező megfigyeléssorozat komplex, több tantárgyat (fizikát, földrajzot, filmművészetet és médiaismeretet) érint, s már általános iskolásoknak is nyugodtan kiadható kutatómunkára. Pedagógiai haszna abban is megmutatkozik, hogy megfigyelhetjük a tanulók felelősségérzetét is; mennyire kitartók vállalt munkájuk elvégzésében és dokumentálásában. Az ehhez hasonlóan könnyű feladatokat ugyanis általában nem a sikertelenség miatt hagyják abba. A projekt tantárgy-pedagógiai jellegű bemutatását lásd itt: *Nagy-Czirok és Horváth* (2016).

3. A talajról köszörülve visszapattanó labda mechanikája

Ebben a projektben három jól sportoló diákkal a talajról köszörülve-gördülve visszapattanó, gömb alakú, pörgő labdának különleges visszapattanási irányait egy tornateremben kosár- és pingponglabdák-

kal tettük megfigyelhetővé. A labdák mozgását aztán az általuk készített digitális filmfelvételek és a belőlük készült képsorozatok segítségével szemléltettem fizikaórán. Látványosan sikerült előidézni, illetve vizuálisan dokumentálni a következő

az egyik kislány mágneset kért tőlem, mert azt gondolta, hogy annak mezője befolyásolja majd a víz forgásirányát

speciális eseteket: (a) a labda vízszintestől mért β visszapattanási szöge kisebb az α beesési szögnél, (b) a visszapattanás β szöge nagyobb az α beesési szögnél, (c) a labda pontosan függőlegesen

pattant föl az elméletileg megjósolt irányban forogva, (d) a labda pontosan a dobó felé, annak kezébe pattant vissza.

A labda visszapattanási irányainak kísérleti előállítása élményszerű, ami segít a kevésbé motivált, kevésbé érdeklődő gyerekekben kialakítani az eredményes fizika-tanuláshoz szükséges attitűdöt. A tanulói kutatási projektszakasz kiválóan alkalmas arra, hogy a labdajátékokat kedvelő és

az általuk készített digitális filmfelvételek és a belőlük készült képsorozatok segítségével szemléltettem fizikaórán

űző diákok érdeklődését fölkeltsük a fizikai vonatkozások iránt, s közben elmélyítsük és élményszerűbbé, testközelibbé tegyük a rugalmas ütközésekkel, energiaváltozásokkal, súrlódási erővel, forgatónyomatékkal,

sebességgel, Newton-törvényekkel – és nem mellesleg az elemi digitális képfeldolgozással – kapcsolatos mechanikai és informatikai ismereteiket. Hiszen a kortárs csoport tagjainak tapasztalati tudására építő, konstruktív tanulás jobban hasonlít a spontán, természetes, gyermekkorban jellemző és hatékony tanulási módokhoz, mint a tanórai történések. (A projekt tantárgy-pedagógiai fókuszú leírását lásd itt: *Nagy-Czirok, Gudmon, Nagy, Szferle és Horváth* (2016a; 2016b).

4. Lovak és más négylábú állatok jármódjai és ábrázolásuk

Az iskolánk szomszédságában lévő lovasbázison hét diákkal a lovak mozgásáról egy 15 perces tanfilmet készítettünk, melyben a lovasok többsége, a narrátor, a filmet felvevő és vágó diák is tanítványom.² Arra voltunk kíváncsiak, hogy a játékgurák, képeskönyvek, rajzfilmek és lovas szobrok

mennyire ábrázolják valósághűen a négylábú állatok járását. Megállapítottuk, hogy 90 járásábrázolásból 49% volt helytelen, ezek közt elemeztük az ügetés és a vágta ábrázolásait. 35 rajzfilmbeli járásábrázolásból 26% bizonyult helytelennek. Kutatásunk módszertanának alapja a járásmátrix volt (*Horváth*, 2009). Eredményeinket összehasonlítva egy korábbi ELTE-s kutatással, annak eredményeitől nem tapasztaltunk szignifikáns eltérést.

Tizenegy hónapig tartó kutatásunk során a lovaknak négy fő jármódját vizsgáltuk és filmeztek: a járást, az ügetést, a poroszkálást és vágat. Filmünket megosztottuk más iskolákkal, a lovas szakma képviselőivel, folyóirataik szerkesztőségével – és egy élő beszélgetés keretében bemutatta a Halas Televízió is.³ Olimpikon, mesteredző szerint a kisfilm szemléltetőanyagként használható a lovas és lovaglás-sportoktatóképzésben, ezért átadtuk a kiskunhalasi lovasbázis működtető cég vezetőjének.

A tizenegy hónap alatt sok viszontagságon mentünk keresztül. Állatok tartására berendezkedett tanyán forgatásra készülve

a meglepetéstől a döbbenetig az érzelmek színes skáláját éltük meg; még súlyosan sérült ló lábadozásának is tanúi lehettünk. A stáb erősen átfázott, mikor ki kellett várnia, míg társuk kellően bemelegíti a lovát a vágtahoz. Máskor a tűző napon nyeltük

az ügető lovak által felvert port. A tűrőképesség határához jutottunk akkor is, amikor a narrátorral már sokadik alkalommal kellett elmondani a filmfelvételhez a szövegét.

Szerkesztő-vágónk saját kárán tanulta meg, hogy a mentett fájloknek beszédes címet kell adni, és tematikusan kell őket mappázni, akkor nem kell olyan hosszasan válogatni az egyes jármódokról készített felvételeket a megfelelő helyre.

Fizikaóráinkon az egyensúly, a lendület, a sebesség és a teljesítmény vizsgálatát segíti a lovas filmünk, de legalább ekkora jelentősége van annak, hogy komplex módon, nem tantárgyakba rendezve tanultunk ismereteket. Az állatok iránti

gyermeki érdeklődést, a megfigyelés örömet az egzakt tudományos megfigyelésre törekvő kutatás módszereivel egészítettük ki a tanulók életkorához, előzetes ismereteihez és érdeklődéséhez igazodva. A projektben részt vállaló diákok példája motiváló

hatású a többi tanulóra, s ez a formális, tantárgyi keretezésű tanulás során is megmutatkozik – többféle területen.

Meglepetést is tartogatott a kutatásunk. Kisült, hogy az ősember által a barlang falára rajzolt emlősállat-ábrázolások kevesebb hibát mutatnak, mint a XIX. századi megjelenítések. Következtetéseinket

35 rajzfilmbeli
járásábrázolásból 26%
bizonyult helytelennek

a meglepetéstől a
döbbenetig az érzelmek
színes skáláját éltük meg;
még súlyosan sérült ló
lábadozásának is tanúi
lehettünk

² A kisfilm megtekinthető a <https://youtu.be/S6GwqE559-Q> címen.

³ A teljes beszélgetés megtekinthető itt: <https://youtu.be/X7HTd0j2nyM>

megbeszéltük. Eredményeink elemzését tanítványom esszé formájában benyújtotta a Természet Világa 2016-os Diákpályázata, ahol az II. díjat kapott. A tanulmány a Természet Világa számaiban jelent, illetve jelenik meg.

5. Postagalambok versenyteljesítményének vizsgálata

Postagalambok versenyteljesítményét kutattuk nyolcadikos diákkal. Megállapítottuk, hogy a modern tartástechnológia alkalmazásával gyorsabb a galambok verseny utáni regenerációja, terhelhetőbbé és ellenállóbbá válnak. Összehasonlítottuk a természetes és az özvegy versenymódszerek teljesítményfokozó hatásait is. Megfigyeléseinkkel igazoltuk, hogy kiegyensúlyozottabb, megbízhatóbb, folyamatosabb teljesítményre az özvegyített galambok voltak képesek.

Ez a projekt egyszemélyes, a fiú az egyéni tanulást preferálja, kortárs kapcsolatai gyengék. Családi hagyomány náluk a galambászkodás, ezt követve készül egyre tudatosabban a kutató szerepre. Tantárgyi eredményei eddig nem voltak kiemelkedőek, elemi tanulási technikái az érdeklődésért kiváló témához kapcsolódó tudásépítés során formálódtak.

Diákom a Természet Világa folyóirat XXV. jubileumi Természet – Tudomány

családi hagyomány náluk a galambászkodás

így a kád alján árnyékot vetett a lábaik alatt kialakuló vízfelületi lencse

Diákpályázatán az eredményekről szóló esszével I. helyezést ért el, s azóta több országos pályázaton is díjat nyert (*Veréb*, 2016). Jelenleg a postagalambok tájékozódási képességét kutatja, s kutató tudós szeretne lenni. Már ebben a projektjében is felfedezett egy zsákutcát: a hipotézissel ellentétben mégsem függ a környező ipari jelenségektől az elhullás.

6. A felületi feszültség mérése, avagy a molnárka papucsja

Öt hetedik osztályos gyerekekkel megvalósított projektünkben

környezetvédelmi kontextusban vizsgáltunk egy fizikai problémát, felhasználva a fizikai, kémiai és biológiai tantárgyi

tudástartalmakat is. Kiindulásképp azt kutattuk, mekkora felületi feszültség mellett képes a molnárka nevű vízi rovar a víz felületi hártyáján maradni és ott mozogni, majd azt, hogy valójában milyen minőségűek a környékbeli természetes vizeink.⁴ A projekt ötletéhez inspirációt adtak horgászó tanulóink.

A vízmintával teli üvegvíztartályba tett molnárkát felülről megvilágítottuk, így a kád alján árnyékot vetett a lábaik alatt kialakuló vízfelületi lencse. Az árnyék területét

a kád alatt lévő milliméterpapíron olvastuk le. Szennyeztük a vizet, s az árnyékpapucsok területének változása (amit a molnár-

⁴ Ez a kérdésfeltevés ökoiskola-szerepünkéből is következik. *Radnóti és Nabalka* (2012) már beszámolt arról, hogy a *Fizikai Szemlében* a 2012 előtti években megjelent írások több mint 20%-a interdiszciplináris jellegű, köztük pedig kiemelkedő a környezetvédelemmel kapcsolatos szövegek aránya. S ezek az arányok hasonlóan alakulnak a kiírt doktori (PhD) kutatási témák között is.

ka süllyedésének mértékéül használtunk) jól megmutatta a felületi feszültségek eltéréseit. Feltevésünk teljesült; igazolni tudtuk, hogy szennyezettebb vízben nagyobb az állatka süllyedése, így a papucs árnyéka. Tehát a szemlélőknek (például a horgászoknak) információt ad a víz minőségéről az, hogy milyen könnyedén mozognak a molnárkák a vízfelszínen.

Többféle módszerrel és eltérő körülmények között végzett mérésekkel azt tapasztaltuk, hogy a legnagyobb felületi feszültsége a csapvíznek, majd a városunk közelében levő tónak, azután egy csatornának, végül egy rekultivációs tónak volt. Egy vízminőség vizsgálatát hivatalosan végző laboratóriumban a mintáinkon végzett méréseink igazolták e sorrendet. Meglepett minket, hogy a rekultivációs tó kialakításánál a vízminőség romlását előidéző hanyagságot fedeztünk fel – erről még a projekt során általunk meginterjúvolt környezetvédelmi mérnök sem tudott.

Méréseinkhez hozzájárult egy nyolcadikos diák egyéni médiaismeretével, víz alatti felvételeivel. A fél éves projekt alkalmas volt az élmény-, kutatás- és problémaalapú tanulásra, ok-okozati összefüggések keresésére, hipotézisek megfogalmazására, a természettudományos gondolkodás és a kutatás-módszertani jártasság fejlesztésére. Mérési jegyzőkönyv, táblázat, diagram készítésében és elemzésében gyakorlatot szereztek a részt vevő diákok.

A változékony időjárás miatt időben előre nem tervezhető feladatok elvégzése során rugalmasnak és felelősnek kellett lenniük a diákoknak. Mocsaras vízpar-

tokon vízmintát gyűjteni, molnárkákat befogni, majd élőhelyükre őket visszavinni önfegyelem híján nem lehetséges. Előre nem látható problémák azonnali megoldására is szükség volt. Hogyan lehet például kiszedni a vízből a kis súlyokat a felületi

feszültség mérésekor anélkül, hogy kezünk zsírossága befolyásolná a víz minőségét? Persze, hogy eszébe jutott valakinek a megoldás: emeljük ki mágnessel őket.

Kutatásunk élményeit és eredményeit több alkalommal is megosztottuk diáktársainkkal, akiknek az érdeklődését felkeltettük. Megismerttük velük kutatásunk célját és menetét. Érdekes, jól értelmezhető felvételeinket más fizika-, biológia- és földrajzórán is alkalmaztuk, alkalmazzuk. Eredményeinket több helyen bemutattuk. Egyik bemutatónkkal I. helyezést értünk el a városunkban rendezett Diákszimpózium természettudományi szekciójában, majd egy

Természettudományos Diákkonferencián elnyertük a „Legeredetibb” címet. Ezeken a bemutatókon rávilágítottunk a szennyezett környezetben élő állatok táplálkozását érintő problémákra és az

anyagforgalom befolyásolására is. Felhívtuk a figyelmet arra, hogy a háztartásban használt vegyszereknek milyen nagy, környezetünket közvetlenül károsító hatása van a vizekben. Egy hetedikeseünk egy esszépályázatra nyújtotta be az eredményeinkről szóló dolgozatát, így lett tagja a Kutató Diák Mozgalomnak. Kognitív „terepeken” kevésbé aktív tanulókat is be lehetett vonni a projektbe, hisz szükség volt a rovarok és vízminták beszerzésére, amit ők szívesen vállaltak. E projektünket

méréseinkhez hozzájárult egy nyolcadikos diák egyéni médiaismeretével, víz alatti felvételeivel

egy Természettudományos Diákkonferencián a elnyertük a „Legeredetibb” címet

a 2016. évi, 59. Országos Fizikatanári Ankéton egy poszteren mutattam be, ami a közönség 2. díját kapta. „Molnárkás” cikkünket megírtuk, s a *Fizikai Szemlé*be a szerkesztőség befogadta azt.

7. IKT-alapú szemléltetőanyagok készítése tanulókkal – Energy Factory, tudástérképek, Arduino-projekt

Tanulók innovációit, találmányait gyakran használok érdeklődés felkeltésére, újabb ötletekre való készítetésre. A fenntarthatóság és környezetvédelem témakörben kiírt *Energy Factory* projekt egy éves futamideje alatt több mint 30 tanuló innovációnk született, melyeknek leírását és illusztrált bemutatását egy digitális könyv tartalmazza, amely elérhető a csoport Facebook-oldalán.⁵ Benne posztterek, működő modellek, napelemes alkalmazások, az iskolánk tetején lévő napelemek energiatermelésének elemzését bemutató tanuló munkák szerepelnek. Kisfilmeket tanulóink a legtöbb esetben egymásról készítettek. Saját készítésű generátort és transzformátort mutatnak be; összehasonlítják a robbanómotor és az elektromotor működését; roma lányok áramkört építenek, s mérnek benne; SNI tanuló ismerteti az általa programozott hang- és fényorgonát; más a csörlő, majd a kompresszor működését mutatja be; SNI tanuló készít felvételt a lendület vizsgálatához vizespalackkal. Több kisfilmünk Arduino-féle működő modelleket (napelemes autókat, forgó figurákat, ventilátoro-

kat, programozható, nyújtásra, hang- és fényingerre érzékeny szenzorokkal nyitódó-záródó áramkörökbe épített fogyasztókat) ismertet. A piezoelektromosságról hallva diákjaim olyan alkalmazási ötleteket dolgoztak ki, amely a járdába, sportpályák lelátóiba, úttest és vasúti sínek alá, tornatermünk talajába és dobantóiba épített elemekkel generál elektromos energiát, s azt világításra használja fel. Az elektromágneses indukció jelensége pedig az autók áramellátásának egy újszerű ötletét ihlette – az utak mentén elhelyezett mágnesek sorával. S ugyanígy a fordítottját; amikor a pálya világításához az autókkal, vonatokkal együtt mozgó mágnesek generálhatnak áramot.

SNI tanuló készít felvételt a lendület vizsgálatához vizespalackkal

Ötödik éve készítünk tudástérképeket tanulókkal és pedagógus kollégáimmal. Papíron és elektronikus formában – CMap szoftverrel – is

folyamatosan bővítjük gyűjteményünket. A CMapben képekkel lehet gazdagítani a szöveget, és mögöttes tartalmak is csatolhatók – például filmek, Power Point-prezentációk, hosszabb háttérsvözegek, hanganyagok és más tudástérképek is.⁶ Alkalmazásának módszertanát egy könyvben részletesen ismertettük (*Nagy-Czirok és Kárász*, 2012). Tanulóink többsége már önállóan alkalmazza a CMap-et, de az újabb és népszerűbb coggle.it oldalt is.

Mások számára is elérhetővé tettük *Arduino-projektjünket*. Az *Arduino* egy könnyen használható hardverelemeken és szoftveren alapuló, nyílt programozású felület, mely interaktív iskolai projektekhez alkalmas.⁷ A jó gyakorlatokat feltöltöttük

⁵ <https://www.facebook.com/Energiavámpírok-EF-2016-1200052743360558>

⁶ Hátránya azonban, hogy felhőalapú tárhelyhez nem kapcsolódik, megosztása nehezekebb. A hordozható változat a programot tartalmazó adattároló csatlakoztatását és számítógépre való telepítését igényli.

⁷ A projekt biztos szakmai alapokon nyugodott; iskolánkban 2007 óta a Socrates Minerva projekt keretében a Brémai Egyetem és a svédországi Boras Textilipari Főiskola, továbbá egy pozsonyi és egy dublini oktatási intézmény együttműködésével és támogatásával folytattunk kísérleteket intelligens anyagokkal.

az iskolataska.educatio.hu felületre, és referenciainstítúciónként segítettük is az adaptációját az érdeklődő iskoláknak. A projekt legfontosabb jellemzői a következők: a kiindulópont a gyerekek problémafelvetése; a tervezés közösen történik; a tevékenykedő munka valóságos helyzetekhez kapcsolódik; a pedagógus segítő, együttműködő társ; a végső megjelenési forma a közös termék, amelyben „a részletek egésze állnak össze”. A projekt környezettudatosságra nevel, tanulni tanít, felkészít a felnőtt lét egyes szerepeire és a tanulási esélyegyenlőség létrejöttét is segíti. Teret kapnak az önálló elképzelések, az önellenőrzés, a tesztelés és a hibakeresés, valamint az új megoldások keresése, próbálgatása. Így fejlődik a képzelőerő, az esztétikai igényesség, a szóbeli kifejezőkészség, az elektronikai logika, eredményesebbé válik a tanultak átvitele a mindennapi életbe. Fejlődnek az algoritmizáláshoz és a kreatív alkalmazáshoz szükséges képességek. A megalkotott intelligens eszközök nem pusztán játékok, hanem valóban működő programozható használati tárgyak. Az az élmény pedig, hogy „amit kitaláltam és megépítettem, az működik”, magától értetődően rendkívüli erővel motiválja a diákokat. (Lásd erről még: *Pető, 2016* illetve *Suhonen, S. és Tiili, J., 2014*, valamint témában *Nagy-Czirok, Kárársz és Csányi, 2009*)

Ezekben a tevékenységekben szinte minden tanulónk részt vesz. A modellek elkészítése nemcsak a programozás és a ro-

botika iránt érdeklődők körében népszerű, hanem a művészeti csoportokban is.

8. Vizsgálatok hőkamerával

A „Dinamika” és az „Energia, hő” témakörökben gyakran szembesülünk azzal, hogy méréseink eredményei nem támasztják alá a törvényeket, leginkább az energiamegmaradás törvé-

nyét. Ha egyszerű gépekkel kapcsolatos számításokkal szeretnénk bemutatni ezt a törvényt, mindig utalnunk kell a hővesztésre, mely nehezen szemléltethető, s láttatható be a konkrét fogalmi gondolkodás szintjén levő tanulókkal. A súrlódás az első jelenség, ahol felvetődik ez a probléma – majd a hőterjedési módoknál, vezető és szigetelő anyagok megkülönböztetésénél, később a halmazállapot-változásoknál és az oldódásnál, nyolcadikban pedig az elektromos folyamatok vizsgálata során hasznos a megfigyelése.

Remek lehetőség állításaink igazolására a hőkamera alkalmazása.⁸ A kutatómódszertani fejlő-

déshez kiváló lehetőséget biztosítanak ezek a mérések, sőt, már a kvalitatív megfigyelések is, melyeket az eszköz lehetővé tesz. A hőkamerák telepítő és elemző szoftvereit nyolcadik-kilencedik osztályos tanulók már ügyesen használják. A hipotézisek megfogalmazása, a (nem) teljesülésükkel való szembesülés az életszerű tanulás maga. Informatikai eszközök és szoftverek alkalmazására is jó lehetőség a témakör. Az

teret kapnak az önálló elképzelések, az önellenőrzés, a tesztelés és a hibakeresés

a hőkamerák telepítő és elemző szoftvereit nyolcadik-kilencedik osztályos tanulók már ügyesen használják

⁸ Az eszközhöz több helyen hozzá lehet jutni – építészeti vállalkozások, szakképző iskolák, felsőfokú oktatási intézmények segíthetnek.

eltérő hőmérsékleti tartományokban történő mérésekhez a megfelelő (szín)skálák használata a matematikai kompetenciák fejlődését is segíti. Szintén a matematikai-logikai gondolkodás fejlődését szolgálja az ötleteles mint állandó kontextus. Ötletdobozzal segítsem az előkészítést, ebbe folyamatosan lehet bedobni a megfigyelésre javasolt jelenségeirásokat.

Ebben a projektben tizenöt tanulóval dolgoztunk. A csoportot különösen meglepte tényénymunk hőképeinek különbözősége a parafa-, illetve a fémtáblán; más-más gyerekek azonos testrészeinek hőmérséklet-különbsége, illetve a fűrés és a fahasáb jelentős mértékű melegekedése fűrészelés során. Környezetvédelmi szempontból is jelentős a hatása annak, hogy megfigyelhették: az iskolával szemközti ikerház két felét eltérő módon szigetelték. A hőkamera segítségével ugyanis kiderült, ami látható fénytartományban nem: az egyik félház vakolata alatt vastagabb a szigetelés, és korszerűbbek az ablakai. Előre láthatóan állapították meg, hogy az öszenyomott pumpa, a lefékezett autó kerekai, az egyes világító berendezések, és további eszközök korábbi elvárásuknak megfelelően melegedtek. Ha előzetes elvárásuk nem teljesült, nem vitatták az eredményt, mert az szemmel látható volt – hittek a szemüknek.

Voltak az ötletbörze során feltevések, amelyek nem teljesültek. Hogy melegít-e a kabát, arra is választ kaptunk. Egymás után több kabátban melegedve, majd azokat hirtelen szétnyitva készítettek egymásról felvételt a gyerekek, ami a testük hőmérsékleténél magasabb értéket sose jel-

hogy a mikrohullámú
sütőben megfigyelt
tejbegríz egyszer csak nem
melegedett tovább, hanem
égni kezdett

az impulzív tanulási
stílusú gyermekek
fluktuált figyelme
fegyelmetlenségnek
tűnik, de napok múlva is
pontosan emlékeznek a
látottakra

zett. Meglepetésként érte a diákokat az is, hogy a mikrohullámú sütőben megfigyelt tejbegríz egyszer csak nem melegedett tovább, hanem égni kezdett, hisz általános iskolában nem ismerik még a dipólusok szerepét.

A téma színes és érdekes, az eredmény pedig azonnal látható – érthető hát,

hogy ebbe a projektbe különösen sok tanulási nehézséggel küzdő tanuló jelentkezett. Tanulságos figyelni őket. Az impulzív tanulási stílusú gyermekek fluktuált figyelme fegyelmetlenségnek tűnik, de napok múlva

is pontosan emlékeznek a látottakra. Az SNI tanuló javasol legbátrabban ötleteket következő mérésekre. Az elemzésekben azok sikeresek – azok tudnak elmélyülten dolgozni az összefüggések keresésén –, akiknek kognitív képességeit az órákon jó jeggyel ismerjük el.

Heterogén csoportban eredményesen dolgozni leginkább ebben a projektben lehetett.

A projekt során képgyűjtemény készül a hőkamerás felvételekből. Mára szinte minden témakörben szerepel benne több-kevesebb felvétel, a készítőik nevével. A következő évfolyamokban felhasználva ezeket élményszerűbb lesz a szemléltetés.

Egy konkrét példa: a képek segítségével maga az elektromágneses spektrum válik értelmezhetőbbé a tanulók számára, és jobb eséllyel átérzik, milyen sok lehetőségünk van még felfedezésekre, a láthatón túli tartományból érkező jelek értelmezésére.

Tanulóink diákkonferencián is bemutatták eredményeiket. Egy diákunk a csillagászat iránt kezdett érdeklődni, mostanában épp a sötét anyaggal és energiával foglalkozik. Másik, elmélyült tanulási orientációjú, kutató diákomnak további ötletét (saját testhőmérséklettel nem rendelkező állapot megfigyelése és felvétele) mostanában valósítottuk meg, hogy az eredményeket esszé formájában egy pályázatra benyújthassa.

9. A hanggal kapcsolatos kutatásunk

Tanulói ötleteket is felhasználva öt diákkal hangtani felvételeket készítettünk, majd az Audacity programmal elemeztük például a metronóm, a hangvilla, különböző hangszerek és járművek hangját. A hanglebegést, a visszhangot és a Doppler-effektust vizsgáltuk a rezgésszám, a hullámhossz és a hangerő fogalmának mélyebb megértése céljából. Visszhangot például – többek közt, a Határtalanul program keretében – a Tordai sóbányában rögzítettek a tanulók. A Doppler-effektushoz a hangfelvételeket városunk határában, kis forgalmú úton kezdtük készíteni. Közeledő és távolodó, közben dudáló autó volt mérésünk első tárgya. Érdekes volt a hangot láthatóvá tenni, a hangerősség és a hangmagasság fogalmát különválasztani. Gyülekező emberek tömegének hangerősségét is több helyszínen és alkalommal vizsgáltuk a létszám függvényében. Gondolkodóba ejtett minket, hogy a tömeg létszámát miért nem követi lineárisan a hangerő. Készítettünk fel-

vételeket ballagásra érkezők, kiállítás-megnyitóra vagy előadásra gyülekezők, áhítatra bevonulók, felnőttek és gyerekek

körében, kisebb és nagyobb létszámú jelenlét esetében is. Azóta is kutatjuk a témát – a végén talán a csoportlélektan felé kell vennünk az irányt.

A „Hangtan” témaköre a 2015/2016. tanévtől

került az általános iskolai fizika-kerettantervbe, így a tanulást segítő központi szemléltető anyagok egyelőre nem érhetőek el. E hiányt pótolja az egyre bővülő hangfájl gyűjteményünk. A hangtant más tantárgyak anyagával is összekapcsoltuk; például a görög mitológiai Ekhó legendája és a magyar Tihany visszhangja nemcsak az irodalomban, hanem a földrajzban és a fizikában is releváns, a hangtani elemzések pedig IKT-eszközökkel történnek.

Eredményeinket a tanulók először a járási Diákszimpoziumon mutatták be 2016. novemberében.

A PROJEKTEK HATÁSA

A projektek hatásának egzakt mérési módszerei között szerepelhetnek szintfelmérések, személyiségtesztek, attitűdskálák, eset-

tanulmányok, tanulási stílusról szóló kérdőív, dokumentumelemzés, interjúk, megfigyelések, esetleg szerkezeti kontroll is, mellyel viszonyítani lehet a projekteken részt nem

vett csoportok indikátor értékeihez.

Megfigyeléseink alapján általánosságban elmondható: iskolánkban a tantervi témákhoz kapcsolódó projektek eredményeképp erősödött a tanulmányi aktivitás,

gondolkodóba ejtett minket, hogy a tömeg létszámát miért nem követi lineárisan a hangerő

a hangtant más tantárgyak anyagával is összekapcsoltuk

sikeresebbek a középiskolai felvételik, jellemzőbbé vált az önálló tanulás, nőtt az önművelés igénye. Ezen túl javult a szülők iskolához való viszonyulása. Méréseink arra irányulnak, mennyire fejlődtek a diákok természettudományos képességei és ezzel hogyan függ össze attitűdjük.

Az eredmény jelentős mind az azonosított tehetségek, mind a tantervi követelményeket alacsonyabb szinten teljesítők körében. Tanítványaim közel fele aktívan részt vett valamelyik kedve szerinti projektben, és a fizikához való viszonya láthatóan javult. Az SNI és BTMN tanulók bevonódása is sokkal jellemzőbb a más órákon tapasztaltaknál. Olyan tanulók értek el eredményeket, akik a fizikában jellemző, feladatok megoldására épülő versenyeken nem tudtak indulni, a szükséges matematikai kompetenciák hiányában. Középiskolába felvételt nyert tanítványaink hozzánk kapcsolódva készülnek versenyekre, szimpóziumra, esszé- és poszterpályázatra, s versengenek a lehetőségért, hogy NTP-pályázatainkban diákmentorként részt vehessenek.

Ha a tanulási-tanítási folyamat *tervezésébe* is bevonjuk a tanulókat, érdeklődésük szerint szervezzük a tananyagot, az jobban motiválja őket, a problémákat és az eredeti megoldások lehetőségeit is könnyebben felismerik. Eközben az önálló tanulás-hoz szükséges képességeik fejlődnek. A különleges bánásmódot igénylők esélyei megnőnek az élethosszig tartó tanulásra azzal, hogy kevesebb kudarcot és szor-

gást okozó élményt, inkább a kíváncsiságot élhetik meg. A változatos tartalmak és tevékenységi formák lehetőséget adnak arra, hogy a különböző tanulási stílusú és más-más kognitív képességekkel bíró gyerekek mind megtalálják helyüket a megfelelő projektben. A bevonódás által pedig min-

az SNI és BTMN tanulók bevonódása is sokkal jellemzőbb az órákon tapasztaltaknál

den diákunk esélye megnő arra, hogy napjainak minden történéseivel a kíváncsi válaszkeresés igényével, attitűdjével nézzen szembe. „Learning by chance”, így nevezik a nemzetközi szakirodalomban ezt a

hozzáállást.⁹

Csak egy példa a bevonódás természetes hasznára: az élelmiszerek és az energia témája magától értetődő, életszerű kontextus a fenntarthatóság értelmezéséhez. Így az NTP MTDD 2016-hoz kapcsolódó projektünkben tudományos laboratóriumokban tevékenykedtettük a tanulókat; kalóriatáblázatokban és élelmiszerek csomagolásán tájékozódunk, az emberi

pár órán belül reagált a Coca-Cola Magyarország egy képviselője

szervezet működéséhez szükséges energiával vetettük össze a fellelt mennyiségeket és jellemzőket, nemcsak kvalitatív módon. Az eredményeket, sőt, magukat a

kutatásainkkal kapcsolatos történéseket is megosztottuk a közösségi felületeken. Ezek közül egy kritikai megjegyzésre, amely az üdítőitalok vizsgálati eredményeiről szólt, s az Instagramon jelentette meg egyik diákom, pár órán belül reagált a Coca-Cola Magyarország egy képviselője, felajánlva, hogy forduljunk hozzájuk bármilyen kérdésünkkel.

⁹ Itt arra is gondolni kell, hogy sok tanulónak szüksége van külső motivációra ahhoz, hogy informális tanulásuk során szerzett mindennapi tapasztalataikat „beengedjék” a formális tanulás terepére, így mi azokra is építhessünk. A fizika köré épített projektek ebben is segítenek, s így autentikusabbá teszik a tanulást magát.

TUDOMÁNYOS MŰHELYEK HOLDUDVARÁBAN

A Magyar Tudományos Akadémia (MTA) kiemelt stratégiai céljai között szerepel a tantárgy-pedagógia megújítása. A 19 kutatócsoport egyike az MTA–ELTE Fizika Tanítása Kutatócsoport, amely 2016 óta dolgozik. A fejlesztési folyamat keretében, a fizikatanári doktori iskola hallgatóit bevonva konferenciákat is szerveznek. Első, korszerű paradigmákat megjelenítő tanulmányokat felvonultató, angol nyelvű konferenciakötetük mindenki számára elérhető (*Király és Tél*, 2016).

Bár az említett konferenciakötetben minden tanulmány a középiskolás korosztályról szól, nagyon fontosnak tartom, hogy foglalkozzunk a 7–8. osztályokban alkalmazható módszerekkel is. Hiszen mire középiskolába jelentkezik a tanuló, már kialakult az attitűdje a fizika iránt, s ennek hatása volt és lesz a továbbtanulására. Így természetesen kíváncsi voltam, hogy a kutatócsoport által képviselt paradigmák vajon megerősítenek-e abban, hogy megfelelő módon végezzük a munkánkat. *Úgy vélem, igen. Több lényeges kapcsolódási pontot is találtam az ötleteink és a kutatócsoport szemlélete között.*¹⁰ *Az alábbiakban ezeket veszem sorra.*

A kutatócsoport általános céljainak egyike „a magyarországi fizika módszertan szerves bekapcsolása a nemzetközi szakmai közösségek, kutatóműhelyek munkájába.” Mi iskolánkban az Arduino-projektet tet-

tünk e felé lépéseket, együttműködésben a Göteborgi Egyetemmel. A projekt fenntartását a mindig megújuló tanulói érdeklődés teszi lehetővé.

A kutatócsoport *Környezetfizika munkaközösségének* fő témái többek közt a megújuló energiaforrások fizikai alapjai, felhasználásuk, a klímaváltozás fizikai

hátterének tanítása, az űrkutatás és a csillagászat új eredményeinek feldolgozása. Egyértelmű, hogy ehhez hitelesen illeszkedik több megvalósult projektünk: a Coriolis-erő vizsgálata (ennek során egyébként tanulmá-

nyoztuk a kutatócsoport vezetőjének, *Tél Tamás*nak egy 2006-os cikkét is), napelemeink működésének és termelésének figyelemzése, a tanulók egyedül vagy kis csoportban készített csillagászati bemutató anyagai, melyeknek felhasználásával egymást tanítják, illetve az Energy Factory projekt tanulói innovációi.

A *Science Centerek munkaközösség* felderíti az iskolán kívüli tanulási, tanítási módszerekben rejlő lehetőségeket, s vizsgálja hasznosíthatóságukat korosztályok, illetve tan-

anyagterületek szerint. Mindennapi munkánk során – kisvárosi iskolaként – ugyan nem érünk el science centerekig, de NTP pályázataink táboraiban erre is lehetőséget teremtettünk. Emellett iskolán kívüli színterek bevonásához tudunk ötleteket adni. Az „Odüsszeusz”-tól az Energy Factoryig szinte minden projektünk jó példa erre.

A *Tehetséggondozás munkaközösség* célja egy újfajta, az iskolától a nemzetközi

a magyarországi fizika
módszertan szerves
bekapcsolása a nemzetközi
szakmai közösségek,
kutatóműhelyek munkájába

iskolán kívüli színterek
bevonásához tudunk
ötleteket adni

¹⁰ E szemléletről és a célkitűzésekről itt lehet olvasni: <http://mta.hu/tantargy-pedagogiai-kutatasi-program/mta-elte-fizika-tanitasi-kutatorcsoport-107105>

színtéig tartó, a diákok kísérletező munkájára építő tehetséggondozási módszer kidolgozása és meghonosítása. Iskolánkban – kiváló minősítésű, akkreditált, Európai Tehetségpontként – saját tehetséggazdálkodási eljárásrendet dolgoztunk ki. Emellett az Nemzeti Tehetség Program részeként meghirdetett

MaTalent 2 tehetséggazdálkodási programhoz is kapcsolódunk.¹¹ Azt a célt is elértük, hogy az általánosan jól teljesítő tanulókon kívül az egyes területeken lemaradókat is olyan helyzetbe hozzuk, ami segíti képességeik kibontakoztatását. Az Öveges József fizikaversenyeken kívül is tudunk eredményeket felmutatni. A kutdiak.hu és a Természet Világa pályázatainak díjazottjairól már esett szó, s nem szabad lebecsülni a helyi és a körzeti diákkonferenciák, diákszimpoziumok – az ezen való szereplések, sikerek – hatását sem.

A kutatócsoport *Tanárképzés munkaközössége* a hazai fizikatanár-képzés és tanártovábbképzés helyzetének és gyakorlatának nemzetközi összehasonlításban történő vizsgálatával,¹² a hazai viszonyokhoz illeszkedő jó gyakorlatok kidolgozásával, szakmai segédanyagok fejlesztésével foglalkozik. Ehhez mi tudásmegosztással járunk hozzá. Jó gyakorlataink az iskolataska.educatio.hu oldalon, szakmai segédanyagaink a *Fizikai Szemle* és az *Iskolakultúra* szakmai folyóiratokban, valamint Facebook-megosztásokban elérhetők. Az Oktatási Hivatal által kialakított vezető szaktanácsadói hálózatban fizika tantárgygondozóként is feladatul kaptuk, hogy jó gyakorlatok kidolgozására ösztönözzük a

tanárokat, s azok gyűjtésében és megosztásában segítsünk. Tanácsadói munkaközösségi munkatervünkben segédanyagok készítése is szerepel. Eredményeinket organikussá teszi, hogy iskolánkban a tanulók egymástól tanulásának igénye és hatása jelentős, ezért maguknak és egymásnak is készítenek szemléltető anyagokat.

A kutatócsoport *Nagy-mintás oktatási kísérletek munkaközösségének* célja egy, a közoktatás teljes spektrumát lefedő tanári gárda összegyűjtése,

melynek tagjai képesek a szak módszertani újításokat tesztelni. Míg azonban ennek a munkának az eredménye jelentkezik az iskolákban, addig is saját újításokat alkalmazunk, amelyek többsége a tanulók kezdeményezéseiből nő ki (Csapó, 2016).

ÖSSZEGZÉS

A PISA 2015 összefoglaló jelentése alapján a diákoknak a természettudományi műveltség lényegét jelentő kompetenciákat tudományos vagy technológiai tudást igénylő konkrét kontextusokban kell használniuk, amelyek általában valamilyen helyi vagy globális kérdéshez kapcsolódnak. Marx György szerint „az ismeretlenben való tájékozódás az, ami minden fiatal számára fontos. Erre pedig a természettudományos kutatás munkamódszere a leghatékonyabb eljárás, »a fizika lehet az új idők latinja az iskolában«” (Radnóti, 2002). Azt, hogy a gyerekek képesek-e sikeresen alkalmazni a

¹¹ A meghirdetett programról lásd: https://www.oktatas.hu/koznevelas/nemzeti_tehetség_program/tehetségpályázatok_2016_2017/

¹² Nemrég egy rövid tanulmányomban a finn tanárképzésben megjelenő elvárásokkal hasonlítottam össze a magyart (Nagy-Czirok, 2016). A hasonlóság jelentős.

kompetenciáikat, befolyásolja a természettudományhoz, a tudományos módszerekhez és a problémához fűződő viszonyuk. Projektjeinkkel ezeknek az elvárásoknak a teljesítéséhez dolgoztunk ki általános iskolás korú tanulók körében is jól bevált módszereket.

Tanulmányom benyújtása idején kaptam a hírt, hogy a finn LUMA Center Start pályázatán, ami a projektalapú tanulást népszerűsíti, az MTA-SZTE Természettudomány Tanítása Kutatócsoport és az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport két projektjét is beválogatták a közönségdíjra jelöltek közé. A projektnaplók elérhetőek, s megerősítenek abban, hogy mi is jó úton járunk.

Küldetésemnek érzem, hogy tanulóim gyermeki kíváncsiságát megőrizsem, kritikai gondolkodásukat fejlesszem. Nem a reprodukzív tudás gyarapítása, nem a

memóriafejlesztés a legfontosabb célom, hanem lehetőségeket biztosítani a tágabb értelemben vett tanulásra. Olyan generációt nevelni, mely természettudományos

lehetőségeket biztosítani a tágabb értelemben vett tanulásra

műveltségére építve a világot megérteni és befolyásolni képes.

Köszönettel tartozom a projektötletek egy részéért és a magas szintű kidolgozásokban nyújtott segítségért Dr. Horváth Gábornak, az ELTE TTK docensének, aki nélkül a Fizikai Szemlében és a Természet Világában közzétehető módon nehezen teljesítettük volna vállalásainkat.

IRODALOM

- Chrappán Magdolna (2015): Mit kutat a „tudóstanár”? In: Károly Krisztina és Perjés István (szerk.): *Tanulmányok a tudós tanárképzés műhelyéből*. ELTE Eötvös, Budapest. Letöltés: http://www.eltereader.hu/media/2016/01/Tanulmányok_READER.pdf (2017. 05. 04.)
- Csapó Benő (2016): Tudomány az oktatás szolgálatában. *Tudományünnepi előadás* (videó). Letöltés: http://mta.hu/tudomany_hirei/tudomany-az-oktat-as-szolgalataban-csapo-beno-tudomanyunnei-cloadasa-videon-107164 (2016. 11. 09.)
- Gloviczki Zoltán (2016): ...ha betartják, úgy jó? *Új Pedagógiai Szemle*, **66**, 1–2. sz. Letöltés: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/ha-betartjak-ugy-jo>
- Halász Gábor (2007): Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. In: Kiss Éva (szerk.): *Pedagógián innen és túl. Zsolnai József 70. születésnapjára*. Pannon egyetem BTK – Pécsi Tudományegyetem BTK, 366–387. Letöltés: http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolavezetes_tanulas.htm
- Dr. Horváth Gábor (2009): *Biomechanika: A mechanika biológiai alkalmazásai* (egyetemi tankönyv, 3., átdolgozott, bővített kiadás). ELTE Eötvös, Budapest.
- Kárpáti Andrea és Király Andrea (2016): Collaborative, Icts Supported Learning Solutions For Science Education Based On The SSIBL Framework. In: Király Andrea és Töl Tamás (szerk.): *Teaching Physics Innovately. New Learning Environments and Methods in Physics Education*. ELTE, Budapest. Letöltés: <http://csodafizika.hu/fiztan/letolt/konfkotet2015.pdf>
- Király Andrea és Töl Tamás (2016, szerk.): *Teaching Physics Innovately. New Learning Environments and Methods in Physics Education*. ELTE, Budapest. Letöltés: <http://csodafizika.hu/fiztan/letolt/konfkotet2015.pdf>
- Nagy-Czirok Lászlóné (2016): International experience of Hungarian school headmasters in Finnish continuing professional teacher training environment. *Opus et Educatio*, **3**, 6. sz., 751–759. Letöltés: http://epa.oszk.hu/02700/02724/00011/pdf/EPA02724_opus_et_eduatio_2016_06_751-759.pdf
- Nagy-Czirok Lászlóné, Csányi Andrea és Kárász Péter (2009): *Arduino – Foglalkozás intelligens anyagokkal és eszközökkel*. APC Stúdió Bt., Gyula

- Nagy-Czirok Lászlóné Kiszi Magdolna, Tihanyi Janka, Király Kata, Gudmon Olivér, Kövecés Levente és Horváth Gábor (2016): Odüsszeusz íjának titka: Az íj feszítési görbájének hőmérsékletfüggése, avagy hogyan tudta Odüsszeusz felajzani az erős íját? *Fizikai Szemle*, **66**, 3. sz., 98–103.
Letöltés: http://fizikaiszemle.hu/archivum/fsz1603/Nagy-Czirok_KisziM_TihanyiJ_KiralyK_GudmonO_KovecsL_HorvathG.pdf (2017. 05. 10.)
- Nagy-Czirok Lászlóné Kiszi Magdolna és Horváth Gábor (2016): Coriolis a lefolyóban? Egy elterjedt tévhit iskolai vizsgálata probléma-, élmény- és kutatásalapú módszerrel. *Iskolakultúra*, **26**, 5. sz., 111–122. Letöltés: <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2016/05/09.pdf> (2017. 05. 01.)
- Nagy-Czirok Lászlóné Kiszi Magdolna, Gudmon Olivér, Nagy Norbert, Szferle Tamás és Horváth Gábor (2016a): A talajról közsűrűlve visszapattanó labda mechanikája I.: Mikor pattan föl a labda függőlegesen vagy vízszesen az eldobó kezébe? *Fizikai Szemle*, **66**, 11. sz., 340–346. Letöltés: https://arago.elte.hu/sites/default/files/Koszorulo-visszapattano-labda-I_FSz.pdf
- Nagy-Czirok Lászlóné Kiszi Magdolna, Gudmon Olivér, Nagy Norbert, Szferle Tamás és Horváth Gábor (2016b): A talajról közsűrűlve visszapattanó labda mechanikája II.: A visszapattanási módok tornatermi előállítás és filmdokumentációja. *Fizikai Szemle*, **66**, 12. sz., 382–387. Letöltés: https://arago.elte.hu/sites/default/files/Koszorulo-visszapattano-labda-II_FSz.pdf
- Nagy-Czirok Lászlóné és Kárász Péter (2012): *Tudástérképek – Tanulásmódszertan és gondolkodásfejlesztés tudástérképek segítségével* (2., bővített kiadás). APC Stúdió Bt., Gyula.
- Pető Mária (2016): Robotics, Cansat, Arduino – Physics At Székely Mikó Science Club. In: Király Andrea és Tél Tamás (szerk.): *Teaching Physics Innovately. New Learning Environments and Methods in Physics Education*. ELTE, Budapest. Letöltés: <http://csodafizika.hu/fiztan/letolt/konfkotet2015.pdf>
- Suhonen, S. és Tiili, J. (2014): *Simple measurement assignments as activators in elementary engineering physics*. Tampere University of Applied Sciences (Finland).
Letöltés: <https://drive.google.com/file/d/0B4xR4KRjxO10Ym9rTm1RSzNBanc/view>
- Radnóti Katalin (2002): A fizika tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**, 5. sz.
- Radnóti Katalin és Nahalka István (2002, szerk.): *A fizikatanítás pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tél Tamás (2006): A Coriolis-erő és a modern környezetfizika: a lefolyótól a ciklonokig. *Fizikai Szemle*, **56**, 8. sz.
- Tihanyi Kata (2016): *Lovak és más négylábú állatok jármódjai és ábrázolásuk* (kézirat).
- Veréb Sándor Andor (2016): A postagalamb versenyteljesítményét befolyásoló tényezők. *Tér és Környezet*, **147**, 6. sz. (melléklet).

Mezőtúr, egykori iskolaváros



A Rákóczi Általános Iskola (ez is angol-magyar kéttannyelvű).

KAPOSI JÓZSEF

Drámapedagógia a tudományok fókuszában

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete és a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága 2016. november 17–19. között rendezte meg a XVI. Országos Neveléstudományi Konferenciát. A központi téma ez alkalommal a tanulás és a nevelés interdiszciplináris megközelítése volt. Jelen írás a kuriózumnak nevezhető drámapedagógiai szimpóziumon elhangzottak szakmai összefoglalója, beszámolója.¹

Drámapedagógiából ilyen magas szintű tudományos fórumra ezt megelőzően talán még nem került sor hazánkban. Jelképes értelmé is lehetett annak, hogy Szeged adott otthont e tanácskozásnak, mivel a magyar drámapedagógia – áttételes módon – nagyon sokat köszönhet a Tisza-parti városnak. Szeged ugyanis nemcsak a hazai egyetemi oktatás, ezen belül a neveléstudomány egyik fellegetője, hanem itt született meg a legendás JATE Egyetemi Színpad is. Ma már talán kevesen tudják, hogy a '70-es években nemzetközileg is elismert volt a Paál István vezette színjátszó együttes (*Bérczes*, 1995). A csoport nemcsak előadásaival hagyott maradandó nyo-

mot hazai színházkultúránkban, hanem tagjaik szakmai életútja révén is. Ki ne hallott volna a kaposvári színházi rendezéseivel halhatatlanná vált Ács Jánosról, Solténszky Tiborról, Duró Győzőről, akik a dramaturgiai szakterület meghatározó egyéniségei, vagy a ma is több színházban alkotó Árkosi Árpádról? A drámapedagógiai módszereket magas szinten alkalmazó

Dósa Erzsébetről és Keserű Imréről, akik a szentesi Horváth Mihály Gimnáziumban iskolateremtőként tevékenykedtek, illetve Papp Lászlóról, aki a médiaoktatás

meghatározó alakja lett a budapesti Szent László Gimnáziumban?²

A 70-es évekbeli Egyetemi Színpadra a Neveléstudományi Konferencia szakmai vezetője, Csapó Benő professzor elismerő szavakkal emlékezett vissza, hiszen ő is éppen e legendás időkben volt hallgató, így láthatta az előadásokat, személyesen ismerhette a szereplőket.

A szimpózium előadói a drámapedagógia hazai fejlődésének különböző generációit képviselték, így cselekvő résztvevői, tanúi és követői is azon folyamatnak,

a szimpózium előadói a drámapedagógia hazai fejlődésének különböző generációit képviselték

¹ Előadók: Trencsényi László: A drámapedagógia fejlődésének politológiai háttere; Szentirmai László: Drámapedagógia és a társművészetek szerepvállalása az IT korában; Eck Júlia: Drámapedagógia a tantárgy-pedagógiákban; Novák Géza Máté: Dráma- és színházalapú kutatások; Golden Dániel: Tapasztalat és nevelés: Dewey és a drámapedagógia. Opponens: Kaposi József. Levezető elnök: Novák Géza Máté.

² A Szegedi Egyetemi Színpadról lásd: <http://szinhaz.hu/searchcd?searchterm=szegedi+egyetemi+sz%C3%ADnpad&searchmode=OR&submit=Keres%C3%A9s>

amely során a drámapedagógia elfogadott praxissá vált a neveléssel, fejlesztéssel, segítséssel foglalkozó értelmiségi szakmákban. Segítették feldolgozni azt a lemaradást, amellyel a dramatikus nevelés tudományos önreflexióját illetően késésben volt a nemzetközi mainstreamhez képest, s önálló kutatásokkal is gazdagították a hazai neveléstudományi diskurzust (Novák és mtsai, 2015).

Az előadók a történeti háttérbe ágyazva ismertették empirikus és teoretikus munkáik eredményeit, bemutatva a drámapedagógia hazai fejlődését, megkísérelték feltérképezni és általános jellemzőiben megragadni az aktuálisan hozzáférhető, publikált adatalapú eredményeket. Kitekintettek a bábművészet és a drámapedagógia lehetséges, modalitások közötti kapcsolódási pontjaira, a társművészetek szerepére. A szimpózium így egy interdiszciplináris univerzumot mutatott be.

A drámapedagógia nevelésfilozófiai gyökereihez nyúltak vissza, amikor amellett érveltek, hogy e szakterület módszertana, ami a cselekedtetést helyezi a hatékony nevelési folyamat középpontjába, kitüntetetten alkalmas Dewey koncepciójának megvalósítására (Golden, 2016; 2017). Tantárgy-pedagógiai kihívásokra válaszoltak, amikor a drámát módszerként ajánlották a mindennapi oktatásba való sikeres integrálhatóság eléréséhez (Eck, 2015).

Trencsényi László előadása a mai drámapedagógia előzményeit érdekes és újszerű történeti megközelítésben tárta fel. A hazai drámapedagógiai konvenció egyik meghatározó irányzata – elsősorban a korán elhunyt Szauder Erik közleményei nyomán – a 20. század ötvenes éveire teszi e diszciplína létrejöttét, összefüggésben az ugyanezen időszakban zajló angliai

társadalmi változásokkal. Ez utóbbi átalakulások közül a leszakadó rétegek integrálásának egyik meghatározó és eredményes pedagógiai módszereként jelent meg a drámapedagógia (Szauder, 1992; 1995; 1999a; 1999b; 2000; Bethlenfalvy, 2004; 2005).

Az előadó a történeti fejlődés részeként kitért a szovjet, ún. egységes munkaiskolára, mégpedig az orosz Lunacsarszkijhoz (közelebbről a jeles avantgárd színházi szakember, Meyerhold köréhez) köthető textusokra, illetve tantervi leírásra utalva (Trencsényi, 1998; 2003; Sztaroszcelceva, 1987; *Az egységes munkaiskola*, 2000). Ez a megközelítés – kiegészítve az 1930-as évek hazai, reformpedagógiai-mozgalmi ihletettségű Új Iskola (Domokos Lászlóné, Blaskovics Edit) törekvéseinek felidézésével – számomra új és meglepetésszerű volt, talán a jelenlévők többségének is. Az előadás röviden áttekintette a rendszer-változást megelőző, az ún. puha diktatúra időszakában zajló (Mezei Éva, Gabnai Katalin, Debreczeni Tibor³ által fémjelzett) drámapedagógiai térnyerési folyamatot is, melynek kiteljesedéseként a tudományterület 1995-ben bekerült a Nat-ba. Ez a kodifikáció nyitotta meg az utat a drámapedagógia előtt a pedagógus-továbbképzésbe és tankönyvfejlesztésbe való belépéshez is. Az elhangzottak nyomán mindenképpen szükségesnek látom a hazai drámapedagógiai előzmények feltárása érdekében Zsolnai József tevékenységének és az általa indított Értékközvetítő és képességfejlesztő program (ÉKP) drámapedagógiai fókuszú feldolgozását. Ezt az igényemet az alábbi idézet is alátámasztja: „*Legalább 10 éves korban minden iskolásnak meg kell ismerkednie a drámajáték valamilyen formájával, de ez csak akkor lesz eredményes, ha előtte pl. a bábjátékkal a 6. életév után megalapozzuk, illetve fenntartjuk a tanulásban az önki-*

³ Debreczeni, 2008

fejező és játékkedvet.” (Zsolnai, 1992) Az előadás rávilágított arra, mennyire fontos lenne a drámapedagógia felől áttekinteni a neveléstudomány 20. század eleji modernizációs törekvéseit. Csakúgy, mint annak a vizsgálata is, hogy az ún. reformpedagógiai mozgalmak gyakorlati eredményei miként éltek túl a Szovjetunióban és Magyarországon kialakuló diktatórikus viszonyokat. Ellentétben a művészetekkel, amelyek tekintetében sokkal több biztos tudásunk van a modernizmus továbbéléséről ezen időszakok idején is – gondoljunk csak a képző- vagy a színházművészetre –, a nevelés területén, különösképpen a mindennapi gyakorlat vonatkozásában, megítélésem szerint, jelentős tudáshiányunk van.

Novák Géza Máté dráma- és színházi kutatásait ismertető előadása jelentős mértékben hozzájárulhat a drámapedagógia tudományos elismertségéhez. Előadásában elemezte a dráma mint pedagógia, mint problémaközpontú tanulás és mint művészetalapú kutatás jellegzetességeit is. Meggyőződése, hogy a művészetalapú (drámapedagógia, dráma- és színházalapú) kutatási gyakorlat új szemléletet hoz a tanulástámogatásba. A módszer középpontjában egy társadalmi jelenség, egy pedagógiai probléma, egy megvitatandó tétel áll, ahol a kutatás folyamata e probléma eredményes körbejárását, feltárását célozza.

„A művészetalapú kutatás jellemzője, hogy nem kizárólag szövegekkel, hanem képekkel, hangokkal, jelenetekkel, performatív gesztusokkal és történetekkel is dolgozik. Nem kifejezetten diszciplináris, mint a kvantitatív

fontos lenne a drámapedagógia felől áttekinteni a neveléstudomány 20. század eleji modernizációs törekvéseit

módszertan, nemcsak interdiszciplináris, mint a kvalitatív eljárások, hanem transzdiszciplináris is. Nem pusztán adatot fedez fel, gyűjt és elemez, hanem a kvalitatív információkból új tartalmakat és jelentésrétegeket generál. Nem egyszerűen a mérés érdekli, nem is csak a jelentésre fókuszál, hanem előhívja, előidézi a jelentéseket. Értékek tekintetében nem semleges, nem terhelt, hanem politikus, emancipatív és öntudatra ébresztő.”

(Novák, 2016a, 47. o.) Éppen ezért ezen a területen fontos kutatói kompetencia a rugalmasság, a nyitottság és az intuíció, elengedhetetlen a tematikus, szimbolikus és képi gondolkodás képessége.

Kiemelésre érdemes az előadás azon megállapítása, hogy a művészetalapú kutatás körébe tartozó drámaalapú beavatkozás egyik sajátos vonása az, hogy a kutatásban részt vevő tanulók és a vizsgálat kereteit megteremtő tanárok alkotótársakká válnak, illetve a köztük folyó interakció hitelesíti a közös munka eredményét (Novák, 2016a). Nem kétséges, hogy a drámapedagógia eszközei eredményesen alkalmazhatók az iskolai erőszak, a bűnmegelőzés, a drogprevenció iskolai kezelésében. Emel-

a dráma mint pedagógia, mint problémaközpontú tanulás és mint művészetalapú kutatás

lett az ilyen típusú nevelési művészeti projektek – miként arra már a DICE-kutatás is rámutatott (Cziboly, 2010) – hatékonyan tudják támogatni az európai kulcskompetenciák fejlesztését, a társa-

dalmi befogadást, az inkluzív pedagógiát és a méltányosság elvének érvényesülését is (Novák, 2016b). Az előadás ugyanakkor kitért arra a kérdésre is, hogy a tudomány által mennyire hitelesített a művészetala-

pú kutatási metodológia, továbbá utalt az autentikus mérési-mértékelési rendszer hiányára a drámapedagógia vonatkozásában. A problémára egyébként a 2000-es évek elején Szauder Erik is rámutatott készülő doktori dolgozatában. Írásában arra figyelmeztetett, hogy a dráma és annak pedagógiai vonzatai addig nem lesznek elfogadottak a tudomány világában, amíg nem kapcsolódik e képzési és tudományterületekhez megfelelően kidolgozott, autentikus mérési és értékelési rendszer.

Nem könnyű feladat ez, hiszen egyszerre merül fel a kvalitatív mérésekből adódó problémahalmaz, illetve az érzelmi intelligencia és a szociális kompetenciák mérésének összetettsége, bonyolultsága.

Szentirmai László

érzelemgazdag és szerteágazó tapasztalatokra épülő előadását azzal indította, hogy a művészeti nevelés – változatlanul – hátrányt szenved az iskolai oktatásban. A pedagógusok külső motivációja az érzelmi intelligencia fejlesztésére olyan alacsony, hogy szinte már gátolt, sem a tanítóknak, tanároknak, sem a gyermeknek „nem éri meg” a közismerten eszköz- és anyagigényes, helyiségfüggő műfajokat (például bábjáték) művelni, különösképpen, ha a kész produkcióval nincs hol bemutatkozni. Sajnálatos, hogy nincsen a bábjáték pedagógiai alkalmazására felkészítő, minőségi alap- és továbbképzés sem, így hosszú távon sem lesz bábjátékot ismerő, alkalmazni tudó pedagógusgárda. A továbbiakban kitért arra, hogy a hazai oktatási gyakorlat a szükségesnél lényegesen kevesebb teret enged a művészeti tevékenységgel fejlesztendő, azaz „jobb féltekés” képességek kibontakoztatásának. E megállapításból kiindulva tette fel a kérdést: „Mi az, ami

egyszerre tanít *érezni és gondolkodni*?” Az egyik biztosan jó válasz: *a művészet*. A drámajáték, a gyermekkorban művelt *bábjáték* járulékos haszna a darabelemzés alkalmazásával végzett szövegértelmezésből adódik, ez a leghatékonyabb olvasástanítás (Szentirmai, 2013; 2016).

A vizsgált és az előadott tartalmak műnációt jelentenek a személyiségformáláshoz, az erkölcsstanhoz. A drámajáték visszaigazolja a vizuális nevelés, az ének, a technika területén, a magyar irodalomból és törté-

nelemből megismertek értelmét, hasznát.

A pályaválasztást is orientálhatja: mivel a foglalkozásokon kreatív, alkotó munkálkodás folyik, így azok keretében egyéni hajlamok, adottságok, tehetségek kerülhetnek felszínre.

a drámajáték visszaigazolja a vizuális nevelés, az ének, a technika területén, a magyar irodalomból és történelemből megismertek értelmét, hasznát

A bábjáték iskolai oktatásban betöltött másik fontos szerepét az előadó abban látta, hogy a szellemi érés korai szakaszában az ember kevés fogalmi kapaszkodóra támaszkodhat. A jó és a rossz között elhelyezkedő ezernyi árnyalat megkülönböztetéséhez nincs elég tapasztalata, még nem ismeri fel a szabályszerűségeket, még nem érti a törvényeket, törvényszerűségeket. A gyermek inkább emocionális, mint racionális lény, aktivitása közhely. A felnőtt feladata csupán annyi, hogy a külsőség, a felület mögött felmutassa a belül rejtőzöt, az okot, a tartalmat. A bábu éppen ezért ekkor, a gyermekévek alatt segít legtöbbször a sikeres önépítkezésben. Milyen bábbal játsszék a gyermek? A válasz fölöttébb egyszerű: olyannal, amit maga is el tud készíteni. A bábu (és kellékei, díszletvilága) mindenből készülhet. Ilyenkor azt a képzetet, azt a fantáziát mozgósítjuk, gyarapítjuk, amelyet ha nem tápláltak időben és elég hosszan, sosem lesz a felnőtt sajátja.

Az iskola kezdő szakasza a *tárgyalkotó tevékenységek* világa. Bármely célszerű mozgás nagymértékben fokozza a fejlődő kezek ügyesedését és tudatos koordinációját. Az előadó eszmefuttatását azzal a megállapítással zárta, hogy a bábú a bábjáték során mindig *többet jelent önmagánál*: az emberit jelenti, továbbá a bábmozgatás révén kialakítható finommozgások nemcsak a kézügyesség javítását szolgálhatják, hanem hatással lehetnek a gondolkodásra és a rendszerező képességre is.

Eck Júlia előadása is történeti visszatekintéssel kezdődött, miszerint az 1980-as évek során induló, az angolszász hagyományokat meghonosítani szándékozó terepfelverőket (*Gáspár*, 1984; *Mezei*, 1975; *Zsolnai*, 1995) alapvetően nem a drámapedagógia oktatásba való integrálhatóságának gondolata vezette, hanem szabadidős tevékenységként kezdték használni a drámapedagógiát (1974, Pécs, diák-színjátszó találkozó). Ennek ellenére hamar felmerült az oktatásba integrálhatóságának gondolata, melynek fontos állomásaként Gabnai Katalin nevéhez köthetően elindult az első, később pedig több további tanterv és oktatási segédlet kidolgozása (*Gabnai*, 2016). A drámapedagógia „Tánc és dráma” műveltségi területként bekerült az első alaptantervbe, és az azóta született későbbi változatokban is jelen van, a szabályozástól függően akár önálló tantárgyként is megjelenhet, módszertani jellegzetességeit és önállóságát megőrizve. Azaz, minden törvényi lehetőség adott rá, hogy a köz- és felsőoktatásban a terület megjelenjen: akár tantárgyként, akár módszerként, akár pedagógiai céllal használt játékként.

Az előadó a drámapedagógia szemléletmódjának és eszközrendszerének helyét, szerepét és megújító lehetőségeit vizsgálta a szakirányú pedagógus-továbbképzésben résztvevők szakdolgozatai összehasonlító

elemzése alapján. A kutatásban Eck Júlia arra kereste a választ, hogy az elmúlt években drámapedagógusként végzett szakpedagógusok milyen arányban választottak a közoktatásban közvetlenül felhasználható témát, és ezek mely tantárgyhoz kapcsolódtak. A vizsgálathoz felhasznált 250 elemszámú minta – miként az előadó utalt rá – nem ölelte fel a teljes magyarországi anyagot, így a levont következtetések csak megszorításokkal fogadhatók el. A kutatási eredmények szerint a dolgozatok igen széles tematikai skálán helyezkednek el, miközben több mint egyharmaduk tantárgy-pedagógiához kapcsolódik. Leggyakrabban az irodalomoktatásban használják a szerzők a drámapedagógia módszertanát, de emellett a testnevelés (tánc, mozgás), a magyar nyelv, az ének-zene, az idegen nyelvek – angol, német, francia, olasz –, a történelem, az erkölcsstan és etika, a rajz és vizuális kultúra, a mozgóképkultúra és médiaismeret, valamint a társadalomismeret témaköreihez sorolható dolgozatok is szerepeltek a mintában.

A vizsgálat eredményei – talán nem véletlenül – párhuzamba állíthatók a 2015-ben az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet által indított, TÁMOP 3.1.15 számú kutatásból levont következtetésekkel. Az utóbbi felmérés keretében nyilatkozó, drámát oktató tanárok is lényegében ugyanezeket a tárgyakat nevezték meg olyan területekként, ahol szakórát is tudnak tartani drámapedagógiai módszerekkel.

Az elhangzottakból azt is érdemes kiemelni, hogy az érvényes kerettantervek számos tantárgy esetében utalnak a drámapedagógiai elemek használatára, vagyis minden tantervi lehetőség adott az élményszerű, a hagyományos pedagógiai kelléktárhoz nem tartozó módszerek (például a szerepkártya, állókép, történetmegjelenítés) alkalmazására. Ha valaki kézbe veszi például az erkölcsstan/etika tanterveit

és tankönyveit, azokban is számos dramatikus módszer alkalmazási elvárása jelenik meg. Mindezek megerősítik azt a minden gyakorló drámatanár előtt ismeretes tényt, hogy a hagyományos tantárgyi kereteken belül is sikerrel és eredményesen alkalmazható a drámapedagógia.

Golden Dániel nagy ívű és hangsúlyosan tudományos igényű előadása nagyon sok, drámapedagógus körökben ismert és fontos kérdést érintett, továbbá olyan feltevéseket igazolt, amelyekről mindeztidáig nem rendelkezünk tudományos bizonyítékkal. Előadása abból a párhuzamosságból indult ki, amely John Dewey a nevelés problémáját kiemelten tárgyaló filozófiai elmélete és az 1950-es évektől kibontakozó angolszász eredetű drámapedagógiai gyakorlat között fedezhető fel. Dewey elhíresült jelmondatának egyike így szól: „learning by doing”, azaz tanulás a cselekvés révén, ami megítélése szerint tökéletesen egybecseng a drámapedagógia szokásos, a dráma eredeti görög jelentését hangsúlyozó önmeghatározásával.

Az előadó megállapította, hogy Dewey és a drámapedagógia egyaránt azt vallja, hogy a gyermek meglévő (otthoni, családi) tapasztalataiból szükséges kiindulnia, és ehhez kell illeszteni a korszerű szaktudományok által a világról összegyűjtött ismereteket, szintén saját megtapasztalás útján. Mai kifejezéssel azt is mondhatnánk, az iskolának olyan szimulációs környezetet kell biztosítania, amelyben a gyermek szert tehet azon tapasztalatokra, amelyekre szüksége lesz, amikor majd az iskolán túli valóságban

a hagyományos tantárgyi kereteken belül is sikerrel és eredményesen alkalmazható a drámapedagógia

Dewey munkássága a mai értelemben vett drámapedagógia egyik ősforrása

próbál boldogulni. Az előadás mellett érvelt, hogy az a drámapedagógiai módszertan, ami a cselekvést, pontosabban a cselekedtetést a hatékony nevelési folyamat középpontjába helyezi, kitüntetetten alkalmas Dewey nevelésfilozófiai álmának megvalósítására.

Az előadás ezzel összefüggésben egyrészt igazolta, hogy a reformpedagógia és ezen belül Dewey munkássága a mai értelemben vett drámapedagógia egyik ősforrása, másrészt arra szolgáltatott bizonyítékot, hogy a tanulói tapasztalatszerzés és tevékenykedtetés különböző

helyzetekben mind intellektuálisan, mind emocionálisan hihetetlen mértékben segíti a személyiség fejlesztését. Régtől tudott, hogy a drámapedagógia által használt módszerek alkalmasak a manapság oly sokat emlegetett, ún. 4C modell (a kommunikáció, a kreativitás, a kooperáció és a kritikai gondolkodás) elemei fejlesztésére.

A szimpózium majd minden résztvevője kitért a drámapedagógia fogalom definíciójának eredettörténetére és a drámatanítás helyzetének értékelésére is. A definíciót illetően – megítélésem szerint – akkor jár jól a drámapedagógiai szak-

ma, ha a fogalmat minél tágabb értelemben használja, minden olyan pedagógiai tevékenységet ez alá rendel, amelyben improvizáció, szerepjátékok, beszéd- és mozgásgyakorlatok, történetmegjelenítések, azaz beazonosíthatóan drámajátékos elemek jelennek meg. Bár a szakmán belül vitákra adhat alapot az azonosulás e befogadó szemlélettel, azonban lehetővé teszi az egységesebb fellépést és érdekérvényesítést

az oktatás és köznevelés világában, s azon túl is.

Visszatérő kérdés volt a szimpózium előadásaiiban a drámapedagógia eredet-története: annak megállapítása, hol és mikor kezdődött Magyarországon a drámapedagógia alkalmazása, illetve hogy mennyiben tekinthetők a mai folyamatok előzményeinek az egyházi iskolarendszer iskoladramái, továbbá az úgynevezett gyermek- és diákszínjátszás. Feltevésem szerint Magyarországon nagyon sok pedagógus ösztönösen alkalmazott drámajátékos tevékenységeket már a '90-es évek elején is, az angolszász drámapedagógiai módszertár megjelenését megelőzően. Így a külföldről bejövő új tudás könnyen vált elfogadottá és adaptálhatóvá. Magam is ilyen jellegű tevékenységet végeztem, mondhatni hályogkovács módjára a '80-as években egy szakiskolai színjátszó csoport vezetőjeként. Csak utólag jöttem rá, hogy az akkorig végzett tevékenységem lényegében drámapedagógia, vagyis a dráma eszközeivel történő személyiségformálás volt.

A drámapedagógia mai helyzetéről – az előadásokon elhangzottakat kiegészítve az opponens személyes tapasztalataival – összefoglalásképpen elmondható, hogy abban sajátos kettősség érvényesül. Míg az egyes intézményekben dolgozók még ma is a folyamatos küzdelemről, az elfogadottság és az elismertség hiányáról szólnak, addig az oktatáspolitikai szemüvegen keresztül

nézve, a terület az utóbbi két évtizedben sokat fejlődött, még az intézményesülés és a tudománnyá válás területén is. Gondoljunk csak a dráma és tánc tantárgyra, a drámaérettségire, az OKTV-re, a felmenő rendszerű művészeti versenyekre, a színjátékos alapfokú művészeti iskolák létesítésére vagy a különböző szintű egyetemi képzésekre, illetve az MTA-n belüli drámapedagógiai albizottság létrejöttére. Az intézményesülés útján elért fontos mérföldkövekkel párhuzamosan, a mindennapi pedagógiai gyakorlatban is egyre nagyobb teret nyer az a gondolkodásmód, amely kiemelt jelentőséget tulajdonít az adaptivitásnak és a reflektivitásnak. Aki ugyanis nincs tisztában azzal a kontextussal, amelyben nevelőmunkáját végzi, vagyis lényegében nem látja, kiket kell tanítania, annak a munkája teljesen értelmetlen. Miként azon pedagógusé is, aki nem tud sem a diákok, sem önmaga tevékenységére reflektálni. Nagyon lényeges, hogy ezen, a drámapedagógia eszköztárával jól fejleszthető képességek kialakítása a pedagógusképzésben is hangsúlyosan jelen legyen, ahogyan erre az előadók többsége is utalt.

Akárhogy is látjuk a mindennapokat, az elmúlt másfél évtizedben a drámapedagógia nagykorúvá válása folyamatosan halad előre még akkor is, ha nem akadálytalanul és nem zökkenőmentesen.

IRODALOM

Az egységes munkaiskola 1921. évi programjából (2000): *Drámapedagógiai Magazin*, 1. sz.

Bérczes László (1995): *A végnek végéig Paál István*. Interjúkötet. Cégér, Budapest.

Bethlenfalvy Ádám (2004): Fejezetek az angol drámapedagógia történetéből (1.) *Drámapedagógiai Magazin*, 2. sz.

Bethlenfalvy Ádám (2005): Fejezetek az angol drámapedagógia történetéből (2.) *Drámapedagógiai Magazin*, 1. sz.

Cziboly Ádám (szerk., 2010): *DICE – a kocka el van vetve. Kutatási eredmények és ajánlások a tanítási színház és dráma alkalmazásával kapcsolatban*. DICE Konzorcium, Budapest. Letöltés: http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf (2017. 03. 09.)

- Debreczeni Tibor (2008): *Különbéke Debrecenben*. Játészó Ember Alapítvány – Academia Ludi et Artis, Budapest.
- Domokos Lászlóné és Blaskovics Edit (1992): Az alkotó munka az Új Iskolában. *Drámapedagógiai Magazin*, 2. sz.
- Eck Júlia (2015): *Drámajáték a középiskolai irodalomórán*. Protea Kulturális Egyesület, Budapest. 204.
- Gabnai Katalin (2016): Kezdetek, fordulópontok, állomások a drámaoktatás meghonosításáért. In: Eck Júlia, Kaposi József és Trencsényi László (szerk.): *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 24–35.
- Gáspár László (1984): *A szentlőrinci iskolakísérlet I-II*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Golden Dániel (2016): A színház mint eszköz a dramatikus nevelésben. In: Görcsi Péter, P. Müller Péter, Pandur Petra és Rosner Krisztina (szerk.): *A színpadon túl. Az alkalmazott színház és környéke*. Kronosz, Pécs. 57–69.
- Golden Dániel (2017): *Tapasztalat és nevelés: Dewey és a drámapedagógia*. Kézirat. (Budapest)
- Mezei Éva (1975): Történelmi játékok. *Valóság*, 2. sz. (újra megjelent: *Drámapedagógiai Magazin*, 1991. 2. sz.)
- Mitta, A. (1982): *Ragyogj, ragyogj, csillagom!* Magvető, Budapest.
- Novák Géza Máté (2016a): Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. In (szerk.: Vámos Ágnes): *Neveléstudomány*. 43–52.
Letöltés: <http://neveléstudomany.elte.hu/index.php/2016/07/drama-es-pedagogia-a-dramapedagogia-aktualis-kerdeseiről/> (2016. 07. 15.)
- Novák Géza Máté (2016b): Egy inkluzív drámapedagógia felé. In: Nagy Ádám (szerk.): *Szolgálva, nem tündökölve – Trencsényi 70*. Iuvenis – Ifjúságzakai Műhely, ISZT Alapítvány, Budapest. 334–343.
- Novák Géza Máté, Trencsényi László, Katona Vanda és Horváth Zsuzsanna (2015): Művészetalapú kutatás és gyakorlat fogyatékosügyvi, színházpedagógiai és testtudati terápiás kontextusokban. In: Tóth Zoltán (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2014. Oktatás és Nevelés – Gyakorlat és Tudomány*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, Debrecen. 266–278.
- Szauder Erik (1992): Tizenöt nyulak (egy hét Angliában). *Drámapedagógiai Magazin*, 2. sz.
- Szauder Erik (1995): Egy hetem Exeterben. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. sz.
- Szauder Erik (1999a): Angliai beszámoló. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. sz.
- Szauder Erik (1999b): A drámatanítás helyzete Nagy-Britanniában. *Drámapedagógiai Magazin* Különszám.
- Szauder Erik (2000): A színházi nevelés története az angol nyelvterület országában. *Drámapedagógiai Magazin* 1. sz.
- Szentirmai László (2013): *Báb egyszeregy. Művészeti nevelés kora gyermekkorban*. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. EMMI, Budapest. 99–117.
- Szentirmai László (2016): Nevelés kézzel-bábbal – hogy' s mint. In: Kolosai Nedda és M. Pintér Tibor (szerk., 2016): *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. ELTE TÓK, Budapest. 71–77.
- Sztarostrelceva, N. P. (1987): *Revolucija – Izkusztvo – Deti*. Prosveszenije, Moszkva.
- Trencsényi László (1998): Forradalom – Művészet – Gyerekek. *Kútbanézők III*.
- Trencsényi László (2003): Színi nevelés a Gorkij-telepen. *Drámapedagógiai Magazin*, 1. sz.
- Zsolnai József (1992): A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja. *Iskolakultúra*, 6–7. sz.
- Zsolnai József (1995): *Az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Pedagógia*. ÉKP Központ – Holnap Kiadó – Tárogató Kiadó, Budapest.

Mezőtúr, egykori iskolaváros



A Kilián Óvoda. Sokáig itt működött a pedagógiai szakszolgálat is. És hónapokig itt próbáltunk a Sono Felici ének-együttessel.



Egykori alsó tagozatos iskolám...

RÉVÉSZ GYÖRGY

Gyermekbarátok: tegnap, ma, holnap

„A jövőbeni nevelés célja az lesz, hogy egy olyan külső és belső értelemben szép világot hozzon létre, amelyben a gyermek növekedhet. Ebben az új világban hagyni kell, hogy a gyermek mindaddig szabadon mozogjon, amíg csak mások jogának megrendíthetetlen határaiba nem ütközik.”
(Ellen Key)

A KEZDETEKTŐL A
VILÁGSZERVEZETEKIG

Valószínűleg nem Ellen Key¹ volt az egyetlen a 19. század végén, aki komolyan gondolta, hogy a 20. század a gyermekek évszázada lesz. Voltak – nem is kevesen –, akik nemcsak egyetértettek a svéd író nő gondolataival, hanem tettek is azért, hogy a szép gondolat meg is valósuljon. A gyermekekért – közös jövőnkért – cselekvők panteonjában bizonyára megkülönböztetett hely jut Anton Afritsch (1873–1924) osztrák újságírónak, aki 1908-ban Grazban megalakította a Gyermekbarát Munkásegyletet.

Afritsch szociáldemokrata volt, maga is gyári munkás gyermeke, érthető tehát, hogy mindenekelőtt a legnehezebb sorsú munkásgyermeknek akart segítő kezét nyújtani.

Az egyesület rövid idő alatt országos mozgalommá terebélyesedett.

A mozgalom természetesen nem maradt meg az egykori Monarchia határain belül. További története is tanulságos.

Az osztrák Gyermekbarátok a német és cseh testvérszervezetekkel együtt 1922-ben létrehozták a Szocialista Nevelési Szervezetek Nemzetközi Bizottságát (International Committee of Socialist Educational Organisations). Utódja az IFM – SEI (International Falcon Movement – Socialist Educational International: Nemzetközi Sólyom Mozgalom – Szocialista Nevelési Internacionálé), amelynek ma a világ 50 országában van tagszervezete. E tömörülés nem csak nevében szocialista, saját önmeghatározása szerint:

A Nemzetközi Sólyom Mozgalom – Szocialista Nevelési Internacionálé szocialista, nem-formális nevelési gyermek-, ill. fiatalok által vezetett mozgalmak ernyőszervezete. Világszerte működő szervezeteinkkel az egyenlőség, szolidaritás, demokrácia, béke, internacionalizmus

¹ Ellen Key (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.

és antikapitalizmus értékei alapján neve-
lünk. Képessé tesszük a gyerekeket és a
fiatlokat arra, hogy aktív szerepet játsz-
szanak a társadalomban, és harcoljanak
a jogaikért.²

A Sólymokon kívül természetesen szá-
mos, a klasszikus gyermekbarát értékeket
képviselő, ám magát a politikától távolar-
tó szervezet működik világ-
szerte, a legnagyobb talán
az Egyesült Államokban
működő, 1920-ban alakult
Child Welfare League of
America (CWLA), amely-
nek több száz tagszervezete
és magánszemély tagja van
az USA minden tagállamában.

a klasszikus gyermekbarát
értékeket képviselő,
ám magát a politikától
távoltartó szervezet

Közükatatásügyi Minisztérium meg akart
akadályozni.

1917. novemberi átiratában arra hivatko-
zott, hogy a „magukban véve helyes és nagy-
fontosságú célokat a közoktatási kormányzat
magának vallja, meg akarja valósítani, de
az azokra vonatkozó actió vezetését kezéből
ki nem adhatja. Kerülni kell ugyanis ebben
az actióban minden egyoldalságot, min-
dent, ami osztály vagy vallási súrlódásokra
vezethetne...”³ Az ellenál-
lás okára részben magából

a szövegből, részben más,
korabeli dokumentumok-
ból következtethetünk: a
szociáldemokrata – tehát
ellenzéki – háttér önma-
gában is aggodalomra

adhatott okot, s nem lehetett kizárni, hogy
a mozgalmat politikai agitációra, ideoló-
giai nevelésre akarják felhasználni. Ez a
szempont nyilván összefüggésbe hozható
volt a katolikus klérus Gyermekbarátokkal
szembeni fokozódó bizalmatlanságával. A
katolikus egyház ugyanis, amely hivatásá-
nak tekintette ugyan a gyermekvédelmet
és a szociális gondoskodást, de meglehető-
sen szerény eredményeket ért el e területen,
feltékenyen figyelte a Gyermekbarátok nö-
vekvő sikereit. Kezdetben még követendő
példaként tekintett a vetélytárs gyakorlatá-
ra, a későbbiekben azonban már az isten-
telenség vádjával hirdetett harcot ellene.
A belügyminisztérium gyermekvédelmi
főosztálya azonban a VKM kifogásait nem
tartotta megalapozottnak, és már 1918
januárjában az egyesület alapszabályának
aláírását javasolta a miniszternek, erre
azonban – az egymást váltó kormányok és
belügyminiszterek sodrában – csak a köz-

GYERMEKBARÁTOK MAGYARORSZÁGON

A Monarchia nemcsak a „népek olvasztóté-
gelye” volt, hanem az eszméké is. Nem cso-
da, hogy a gyermekbarát gondolat csakha-
mar nálunk is népszerűvé vált, és nem
egész egy évtized múlva, 1917-ben – oszt-
rák mintára és segítségével – Magyarorszá-
gon is létrejött a Magyarországi Munkások
Gyermekbarát Egyesülete (MMGYE).

Bár sokan a kezdeményezők – Matós
Jenő, Somogyi Béla, Szerdahelyi Sándor és
társaik – mellé álltak, az indulás mégsem
volt egyszerű. A korabeli jog szerint a civil
szervezetek legális működéséhez belügyi-
miniszeri jóváhagyás kellett, amit azonban
az Apponyi Albert irányította Vallás- és

² <http://ifm-sei.org/en/about/our-movement/> Letöltés: (2017. 04. 15.)

³ A Vallás- és Közükatatásügyi miniszter átirata a belügyminiszterhez a Gyermekbarát Egyesület alapszabályainak jóváhagyása tárgyában. Közreadja Gergely Ferenc (1997): *A gyermekbarát társadalomért*. Magyar Gyermekbarátok Mozgalma, Budapest. 85.

társaság kikiáltása után, 1918. november 2-án került sor.

Nem sokkal a megalakulást követően jelentős mértékben javultak a Gyermekbarátok működési feltételei. A Tanácsköztársaság rövid időszaka alatt számos fontos szociálpolitikai intézkedés történt, ami a Gyermekbarát kezdeményezések megvalósítását, vagy a megvalósítás kezdetét jelentette. A Népszava önálló rovatot indított Gyermekvédelem címen, a Gyermekbarátok taglétszáma 23 000-re nőtt. Különösen sikeresek voltak a tömeges élelmezési és üdültetési akciók.

A Tanácsköztársaság bukása után a szociálpolitikai vívmányok is megsemmisültek.

A következő évtizedek során a Gyermekbarátok folyamatosan változó, és általában egyáltalán nem kedvező feltételek között, gyakran a betiltás határán vagy azon túl végezték áldozatos munkájukat, tudatában annak, hogy szükség van rájuk. Álljon itt szemléltetésül egyetlen, de annál szemléletesebb adat: 1927 és 1937 között összesen 173.346 gyereket nyaraltattak Húvösvölgyben, az 1934-ben létesített árpádföldi üdülőtelepen pedig négy év alatt 475 gyereket.

HELYI KÖZÖSSÉGEK STRUKTURÁLT HÁLÓZATA

Ezekben az évtizedekben igen sok gyermeket támogató-segélyező jótékonyági intézmény és szervezet működött Magyaror-

szágon. Az 1911-ben megjelent *A fiatal-korúak támogatására hivatott jótékony célú intézmények Magyarországon* c. kötet⁴ – az országos állami és egyházi szervezeteken és intézményeken kívül – csak Budapesten 48 jótékonyági egyesületet, alapítványt regisztrál, ezek szinte mindegyike foglalkozott gyermekellátással is. Közülük külön is meg kell említenünk az e feladatot nevükben is hirdetőket: az ekkor már negyedszázada eredményesen működő, szabadkőműves háttérű 'Gyermekbarát' Szűkölködő és Gondozás Nélküli Iskolás Gyermekeket

Gyámolító Egyesületet, a Kelenföldi Gyermekbarát Egyesületet és az Újpesti Gyermekbarát Egyesületet. Ezeknek az intézményeknek és szervezeteknek

a tevékenysége azonban elsősorban az alapellátásra (étkeztetés és ruhaosztás) terjedt ki, és – bár jelentős erőforrásokat mozgósítottak – a Magyarország történetében egyedülállóan gyors népességnövekedésből (ezen belül a gyermeklétszám növekedéséből) és az egyre súlyosabb elnyomorodásból adódó problémáknak csak a felszínét érintették.

A Gyermekbarátok más úton indultak el. Miközben rendszeresen szerveztek nyomorenyhítő akciókat, távolabbra is tekintettek. Nem halat akartak adni, hanem halászni akarták megtanítani, a szegénységből akarták kiemelni a gyermekeket, mindenekelőtt a munkásgyermeket. Azt akarták bebizonyítani, hogy munkásként is lehet teljes életet élni, és ennek feltételeit céltudatos neveléssel lehet megteremteni. Az MMGYE-ről mondta Kéthly Anna a Nemzetgyűlésben elhangzott interpellációjában.

a betiltás határán vagy azon túl

⁴ Kun, Marschalkó és Rottenbiller (1911): *A fiatal-korúak támogatására hivatott jótékony célú intézmények Magyarországon*. Wodianer F. és Fiai Könyvnyomdai Műintézete, Budapest.

Nem jótékonyásra állt össze, amelyben lelkes munkások nem azért tömörültek, hogy itt jótékony mulatságokat rendezzenek és jótékony filléreket osztogassanak ki, hanem azért, hogy mindazt a mulasztást, amelyet az állam a gyermekvédelem terén elkövetett, a maguk erejéből pótolják. Nem jótékony egyesületnek, hanem szociálpolitikai intézménynek alakult ez az egyesület, a szülők bevonásával és önzetlen részvételével. Nemcsak a gyermekvédelem, s a gyermekvédelmi munkák elvégzése volt a célja, hanem az is, hogy a munkásszülőket pedagógiai és egészségügyi munkára nevelje.⁵

A gyermekbarát nevelési elvek tartópilérei a közösség, a munkás szolidaritás és a testi-lelki egészség voltak. Példaértékűnek tekinthető a problémakör komplex megközelítése, amit a különböző szakemberek, orvosok, pedagógusok, pszichológusok, szociális munkások aktív közreműködése tett lehetővé. Felvilágosító előadásokat tartottak, nevelési tanácsadást, fürdetési akciókat szerveztek, kirándulni, nyaralni vitték a legyengült, beteges gyerekeket, sportversenyeket rendeztek számukra. Legendás emlékeztetők a hűvösvölgyi nyári napközizik, de később Árpádföldön önálló üdülotelepet is kialakítottak. Mesedélutánokat, szavalóesteket, színi előadásokat, nyilvános fellépéseket szerveztek szakszervezeti helyiségekben és munkás egyesületekben.

A Gyermekbarátok csoportokba szerveződtek. E csoportok néhány gyermekszerető felnőtt, gyakran egymással jó kapcsolatban lévő, együttműködő családok körül alakultak ki. Ez a forma nyilván nem független a munkásmozgalmi hagyomán-

nyoktól, másrészt azonban – ha talán nem is tudatosan – megjelenik benne egy jóval későbbi, lényegében posztmodern gondolat, a lokális közösségek strukturált hálózatra épülő társadalom eszménye. Nem véletlen, hogy a gyermekbarát tevékenység döntő mértékben e csoportok keretén belül zajlott, és az – egyébként jól kiépített – vertikális hálózat szerepe a módszertani, szükség esetén anyagi segítség nyújtása, nagyobb méretű akciók szervezése volt.

GYERMEKFILLÉREK

Huszonegyedik századi ésszel nehéz elképzelni, hogy a Gyermekbarát csoportok működésének anyagi feltételeit a csoporttagok

és a mozgalmat támogató szakszervezeti tagok filléreiből (az ún. „gyermekfillérből”) meg lehetett teremteni. E mellett persze jelentős „külső” forrásokat is sikerült mozgósítani,

sőt, az országos vezetés „fund raising” tevékenysége kifejezetten eredményes volt: jó módú orvosok, ügyvédek, bankárok, gyártulajdonosok is támogatták az egyesületet, jótékonyági rendezvényeik is sikeresek voltak. Az MMGYE gyermeknyomort enyhítő 1923. január 7-ei „nagy ünnepélyére” pl. a rendezvény plakátja szerint a jegyeket „1000 tagu Hölgybizottság” árusította, a plakát papírját a Goldzieher R.-T., a Felbert Gy. R.-T., valamint Sas és Bauer adományozta, a nyomtatást pedig ingyenesen végezte a Kunossy grafikai műintézet R.-T. Ezzel együtt a mozgalom egyik alapelve az önszerveződés és munkás öngazgatás eszméje volt, az a meggyőződés, hogy a munkásgyerekeket elsősorban a munkásoknak

lokális közösségek
strukturált hálózatra épülő
társadalom

⁵ Kéthly Anna felszólalása a Nemzetgyűlés 1924. május hó 28-i ülésén. In: Gergely i. m. 121.

kell felkarolni, és a tudatos, szervezett munkásságnak kell példát mutatni szolidaritásból.

BETILTÁS ÉS FELOSZLATÁS

Az MMGYE a második világháború viszonylagos körülményei között fokozott erővel folytatta tevékenységét, mindaddig, amíg –

Magyarország német megszállását követően – Jaross Andor belügyminiszter be nem tiltotta működésüket.

Okkal-joggal lehetett azt gondolni, hogy a feloszbadulás után létrejövő

demokratikus intézményrendszer kedvező feltételeket biztosít további munkájukhoz. Ezzel szemben minden jel arra mutat, hogy a koalíciós években a szociáldemokraták sem tettek meg mindent annak érdekében, hogy a szükséges források a Gyermekbarátok rendelkezésére álljanak, és megvédjék őket az egyre fokozódó kommunista nyomástól, a kommunistáknak viszont sikerült rövid idő alatt beépülni a Gyermekbarátok soraiba, hamarosan át is vették az irányítást, ami végül a Gyermekbarátok megszűnéséhez vezetett. A trójai faló taktika ezúttal is bevált.

Időközben azonban – még 1946-ban – az MMGYE az SZDP és MKP közötti megegyezés nyomán Országos Gyermekbarát Egyesületre (OGYE) változtatta a nevét, és fiókszervezetet hozott létre, a Gyermekbarát Úttörőmozgalmat, a későbbi úttörőmozgalom őseit. A névváltoztatásra azért volt szükség, mert a kommunisták népfrontos taktikájához nem illeszkedett az eredeti névben szereplő „munkás” jelző. Másrészt az MMGYE nem gyermekszervezet volt, a kommunisták viszont egy szovjet

mintájú gyermekszervezet létrehozására törekedtek. Ehhez azonban nem volt sem tapasztalatuk, sem megfelelő szakembereik, a Gyermekbarátok viszont mindkét feltételt biztosították.

A mór megtette kötelességét, a mór mehet. Az úttörőmozgalom a Cserkészfiúk Szövetségével való 1948-as egyesülés után monopolhelyzetbe került, így a Gyermekbarát-ra a továbbiakban nem

volt szükség. Hivatalos feloszlására 1950. április 11-én került sor, tevékenységében ezután négy évtizedes szünet következett.

A rendszerváltás lázas eufóriájában, az egyesülési törvény által biztosított, évtizedeken át elképzelhe-

tetlen lehetőségek közepette a civil társadalom is magához tért. Hetek, hónapok alatt alapítványok, egyesületek százai, talán ezrei alakultak meg vagy újjá, némelyek valós igényeket megjelenítve, mások a nosztalgia okán.

A nyolcvanas évek végén még éltek azok, akik egykor aktív munkát végeztek a Gyermekbarátok között, még inkább azok, akik számára a Gyermekbarátok tevékenysége jelentette a lehetőséget az emberibb, szabadabb élethez. Természetes hát, hogy több kísérlet is történt a Gyermekbarát mozgalom újjászervezésére. E kísérletek egy részét nem jegyezte fel a krónika, mások irányt változtattak, mint a XIII. kerületi Gyermekbarátok kísérlete, amely végül Úttörők Baráti Köre néven működött huszonöt évig. 1992-ben viszont létrejött a Magyar Gyermekbarát Mozgalom. A kezdeti nekibuzdulás számos, sikeresen működő helyi szervezet alakításához vezetett. Mára azonban – úgy tűnik – elfogyott ez a lendület, a források beszűkültek, az egyre barátságtalanabb jogi környezetben, a lassan elerőtlenedő országos vezetés vé-

dőernyője alól kikerült helyi szervezetek mind nehezebben tudnak megállni a saját lábukon.

Úgy tűnik, a történet – a magyar Gyermekbarátok története – ezzel véget is ért. Még folynak ugyan az utóvédharcok, még vannak működő szervezetek, de ezek is most élik fel forrásaik maradványát. Nem marad más hátra, mint elismerően fejtegetni egy évszázados történet felett, mondván: szép volt, jó volt, kár, hogy elmúlt.

Csakhoggy.

Csakhoggy megfeledkeztünk a történet legfontosabb szereplőiről. A gyerekekről, akikért a Gyermekbarátok egy évszázadon keresztül – legalábbis, amikor éppen hagyták őket – tevékenykedtek. Segítségre, támogatásra szoruló gyerekek ma is bőven vannak Magyarországon.

Szégyenkezhethetünk is, ha arra gondolkodunk, hogy egy évszázad múltán még mindig vannak – s nem is kevesen – gyerekek, akik nem táplálkoznak kielégítően, akik elfogadhatatlan higiéniai körülmények között élnek, akik nem jutnak megfelelő egészségügyi ellátáshoz, akiket sosem visznek nyaralni...

A mai helyzet azonban ennél sokkal súlyosabb. Mert az elmúlt évtizedekben az említetteken kívül más, talán még sokkal súlyosabb veszélyeztető tényezők jelentek meg: a kábítószerek, az elmagányosodás és egyéb gyermekpszichiátriai veszélyeztető tényezők, s mindezek ősokei, a közösségi hiány. És tegyük rögtön hozzá: a mai nagy

ellátó rendszerek sem tudják orvosolni ezeket a problémákat – ha akarják sem. Ha éppen nem mással vannak elfoglalva.

Tapasztalhattuk, hogy az e problémák kezelésére létrejött állami intézmények és szervezetek soha nem voltak képesek megoldani a hátrányos helyzetű, nehezen nevelhető, sérült gyermekek és fiatalok nehézségeit, és talán a jövőben sem lesznek képesek rá. Megkockáztatom: a társadalmi szolidaritás, a civil közreműködés szükséglete kódolva van ezen a területen. De vajon rendelkezésünkre áll-e az a szolidaritási tőke, a munkás szolidaritásnak az a hatal-

mas ereje, amely annak idején a Gyermekbarát mozgalmat létrehozta és éllette? Lehetne talán árnyaltabb megfogalmazással próbálkozni, de az egyszavas lényeg az ez mit sem változtatna: nem. A társadalmi viszonyok átrendeződésével a mun-

kás szolidaritás a munkásosztállyal együtt kerül a múlt relikviái közé.

Mégis: alakulnak új társadalmi csoportok, új civil szervezetek és jelentkeznek segítő szándékok. De tanulnunk lehet és tanulnunk érdemes a Gyermekbarátoktól, hogy e szándékok ne rekedjenek meg a jótékonykodás szintjén.

„Az egyesület tisztában van azzal, hogy egyes apró, bármely dekoratív részletkérdések megoldása, jótékony nemtők dilettáns pepecselése nem lehet alapja a munkásság gyermekvédelmi mozgalmának” – olvasható A Magyarországi Munkások Gyermekbarát Egyesülete 1917–1921. évi jelentése és zárfejezése c. dokumentumban,⁶ s a gondolatot akár ma is aktuálisnak tarthatjuk,

⁶ Idézi Szemlér Géza: *Tűzoltásra kényszerülve. Metszet a Magyarországi Munkások Gyermekbarát Egyesületének két világháború közötti történetéből*. Részletek az ELTE szociális munkás szakán készült 2005. novemberi diplomadolgozatból. 6. o.

ha a mondatot így fejezzük be: *a civil gyermekvédelmi mozgalmaknak*. Hozzátehetjük: a még oly jó szándékú adományozás is csak a pillanatnyi keserveket enyhíti, miközben azok okát nem is kísérli meg kiiktatni.

KÖZÖSSÉGHÍÁNYOS ÁLLAPOT

Akkor tehát hogyan? Forduljunk ismét a Gyermekbarátokhoz, és vegyük észre: a közösség, ha megoldást nem is, de páratlan lehetőséget kínál a gyermekek, fiatalok befogadására, gondjaik, problémáik komplex kezelésére. A közösség mára ismét eltűnni látszik a korosztály életéből. Az április

22-ei Gyermekbarát Piknik szervezői éppen a gyermekvilág közösségihányos állapotára kívánták a társadalom figyelmét ráirányítani.

A helyzet ma lényegesen bonyolultabb, mint száz

évvél ezelőtt, vagy akár a két világháború között. Nem lehet elégszer hangsúlyozni, hogy a család, mint primer közösség szerepe – minden nehézség, erőzió és diszfunkcionalitás ellenére – ma is elvitathatatlan és pótolhatatlan. Jelentőségét felerősítheti a Gyermekbarátok nagyszerű találánya, szövetkező és „idegen” gyermekeket is befogadó családokból kialakuló alapközösség. Ez a modell egyébként azért is figyelemre méltó, mert tekintettel van a gyermeknek arra a „kritikus tömeg” iránti természetes igényére, hogy a közösség létszáma elegendő legyen a közös játékhoz.

Fontos szerepük lehet a közművelődési intézményekben létrejövő gyermekcsoportoknak és a virtuális közösségeknek is, de a módszertani tapasztalatok az utóbbi területen még nem kielégítőek.

A már említett „kritikus tömeg” a gyermek- és ifjúsági szervezetekben többnyire rendelkezésre áll, ezeket hagyományaik,

felkészült szakembereik eleve predesztinálják erre a feladatra. Az, hogy talpra tudnak-e állni, ki tudnak-e lábalni a jelenlegi gödörből, döntően azon múlik, hogy képesek-e levetni azt a militarista-falanszteri bélyeget, amelyet – általában alaptalanul – a média irányította közvélekedés sütött rájuk.

Az eredményes működés további feltétele a megfelelő források mozgósítása. Nagy kérdés, hogy e szervezetek milyen módon és mértékben várhatnak el tevékenységükhöz állami forrásokat. A kérdés a civil lét és működés lényegét érinti, hiszen a mai magyar közgondolkodás szerint a döntően állami forrásokra támaszkodó szervezetek kénytelenek kenyéradó gazdá-

juk kedvét keresni. Álláspontom szerint egyfelől az államnak kötelessége a töle fontos feladatokat átvállaló civil szervezetek működési feltételeit biztosítani, másfelől a civil

szervezeteknek – közöttük a gyermek- és ifjúsági szervezeteknek – lehetőség szerint minél kisebb mértékben kellene erre a forrásra támaszkodni. Az, hogy milyen mértékben tudnak az államtól független forrásokat bevonni, természetesen csak egy jól működő, tökeerős közegben lehet a társadalmi hasznosság mércéje, de már ma is – és a jövőben egyre inkább – élniük kell a forrásteremtés minden hagyományos és újabb keletű eszközével. A gyermek- és ifjúsági szervezetekben ezért is különös jelentőséget kap a szolidaritás, hiszen fokozott mértékben lehet számítani azok munkájára és támogatására, akik ezekben a szervezetekben tevékenykedtek, vagy éppen sikkkel itt szocializálódtak.

Az elmúlt években-évtizedekben a gyermek- és ifjúsági közösségek világában számos kitűnő civil kezdeményezésnek lehattunk tanúi, amelyek többsége mára eltűnt. Minden jel arra utal, hogy a loká-

a lokális siker általában nem jelent hosszú távú fenntarthatóságot

lis siker általában nem jelent hosszú távú fenntarthatóságot. A Gyermekbarát mozgalom egyik fontos tanulsága a jól átgondolt szervezeti-működési modell: hagyni kell a helyi szervezeteket saját adottságaiknak és igényeiknek megfelelően működni, de központilag kell módszertani segítséget nyújtani és ehhez szakembereket biztosítani, valamint – szükség esetén – központilag kellene kiegyenlíteni a helyi szervezetek forrásteremtési lehetőségei közötti egyenlőtlenséget. Ez a struktúra ugyan nem garantálja a helyi egységek örökkévalóságát (mivel az nem is lehetséges), de biztosítja a mozgalom és a szervezet hosszú távú működőképességét.

A Gyermekbarát mozgalom eszményeit, céljait és eredményeit plasztikusan foglalta össze Kéthly Anna 1947-ben. Szavai ma, hét évtized múltán is érvényesek és mozgósító erejűek, egy olyan társadalomban is, amely szerkezetét és alapvető érté-

keit tekintve lényegesen eltér a Kéthly által (is) megálmodottól:

A demokratikus rend egyik legnagyobb erőssége, sőt alapfeltétele az önkéntes munka. Alulról, a kisemberek tevékenységével kiépített szervekben folyik ez a munka, amely a közösségi élet valamenyny fontos problémájával foglalkozik. A Gyermekbarátok ilyen önkéntes társulással alkotott, kezdeményező és kivitelező szervezet. Rendkívül fontos, hogy a demokráciában mellőzhetetlen és felmérhetetlen értékű munkát végez akkor, amikor a dolgozó embert, anyákat és apákat nemcsak gyermekük szellemi és erkölcsi fejlődésének jelentőségére tudatosítja, hanem meg is tanítja azokat az eszközöket és módszereket, amelyekkel ezt a fejlődést munkálthatják. Széles perspektíva nyílik meg a Gyermekbarátok előtt: apák és anyák sokasága készül majd tagjai sorában arra, hogy ne a megszületés véletlene, hanem a tudatosan vállalt és felismert szülői felelősség döntsön a gyermek lelkének kialakításánál.⁷

GYERMEKBARÁT PIKNIK

A magyar gyermekbarát mozgalom centenáriuma alkalmából gyermekérdekű szervezetek összefogásával került sor április 22-én a fővárosi Szent István Parkban a Gyermekbarát Piknik programra.

A résztvevők egy „gyermekbarát társadalomért” szálltak síkra, hangsúlyozva azt a veszélyt, amelyet a – számos más szempontból is kritikus helyzetben lévő – mai gyerekvilág közösséghiányos állapota jelent.

Dr. Harsányi Iván egyetemi tanár köszöntője mellett ifjú művészek gondoskodtak a népes közönség hangulatáról, miközben a sok-sok önkéntes közreműködésével elsősegélynyújtó kvíz, játszóház, kézműves foglalkozás, mesesarok, társasjáték várta a legifjabb korosztályt. A kitűnő hangulatú rendezvény tánczással és retro uzsonnával zárult. A gyerekek lufit, papírzászlót, a felnőttek pedig a szervezők felhívását vihették magukkal.

A program honlapja: <http://gyermekbarat-tarsadalomert17-17.webnode.hu/>

⁷ Kéthly Anna *Gyermekbarátok a holnap társadalmáért* c. rádióelőadása. Elhangzott 1947. április 18-án. Közli: *Gyermekbarát*. A Magyarországi Gyermekbarátok Mozgalma lapja. XX. évfolyam 1–2. szám, 2007. március.



Fotó: Villányi Gy.

*Gyermekbarát piknik, Budapest,
Szent István park (2017. április 22.)*



FELHÍVÁS

A gyermekbarát mozgalom Magyarországon 1917-ben bontott zászlót, európai hatásra, a szociáldemokrata munkásmozgalom kezdeményezésére, a korszak megannyi, több szakmát képviselő kiváló szakembere részvételével. Ez az esemény nagyjelentőségű volt a magyarországi modernizációs folyamatokban. A jelenkor „emlékezetpolitikája” méltóan hívja fel rá az egész társadalom figyelmét.

Napjaink gyerekvilága-gyerektársadalma újra támogatásért, védelemért kiált. Kerüljön társadalmi egyetértésben közös akarat középpontjába a gyerekvilág-gyerektársadalom közösséghiányos állapota 2017-ben.

Gyűjtsünk csokorba, mutassunk fel a nyilvánosságnak magán-, közösségi, szervezeti, állami kezdeményezéseket, szándékokat, létező jó gyakorlatokat, mozgósítsunk támogató, csatlakozó szándékokat. Mozdósítsuk a társadalom különböző csoportjait hasonló elszánásra. Mutassa meg erejét egy új gyermekbarát társadalmi mozgalom! Erősödjön e kezdeményezések együttműködése!

Javasolják az évforduló alkalmából szervezett Gyermekbarát Piknik – demonstráció kezdeményezői.

Budapest, 2017. április 22.

Csatlakozók, támogatók:

111. sz. Aba Nemzetiség Felfedező és Hagyományörző Törzs, 21. Színház a Nevelésért Egyesület, 4092. Számú Dózsa György Úttörőcsapat, A Kisgyermek, Az Ifjúságügy Szakértőinek Társasága (ISZT), E.ON, Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár, Garabonciás Együttes, Garabonciás Alapítvány, Görömbő Kompánia, Grund Klubhálózat, Gyermek- és Ifjúsági Önkormányzati Társaság (GYIÖT), Gyermekmédia Egyesület, Hagyományok Háza, homoludens.hu Egyesület, Ifjúsági Elsősegélynyújtók Országos Egyesülete (IFELORE), Jogismeret Alapítvány, Magyar Pedagógiai Társaság, Magyar Úttörők Szövetsége, Magyarországi Gyermekbarátok Mozgalma, Megaron Pantomimegyüttes, META Mesterek és Tanítványok Alapfokú Művészeti Iskola, MIMA Kézműves Matematikai Program, Móra Kiadó, Múltunk, Örökség Alapítvány, Nefelejcs Alkotóműhely, Szabolcsi Bence Zeneiskola, Szülőnek lenni program



ANTAL ZSUZSANNA

Kölcsönös tisztelet és nyitottság

Participatív beszámoló egy fogyatékossgtudományi kutatásról

ISKOLA-VILÁG

ÍGY KEZDŐDÖTT

Évek óta kerestem azt a közeget, ahol szükség lehet egy 18 éve négy végtagjára bénult nő mindennapi megélésekből összerakódott tapasztalatára. Amikor a már folyó OTKA kutatás közepén bekapcsolódtam egy kutatócsoport munkájába, szinte semmit sem tudtam a kutatásról, és magáról a tudományról is keveset.¹ Nagyon megtisztelt a lehetőség, hogy részt vehetek ebben a kutatásban. Azon az ülésen, ahol bemutakoztam, még hosszúnak tűnt a tervezett másfél éves – várhatóan különleges – együttműködés időszaka. Azóta elröpült az idő, már túl vagyunk a zárókonferencián. Sok kérdésre adtam és kaptam választ, de ahogy haladtunk a témák bontogatásában, egyre újabb és újabb kérdések vetődtek fel, újabb és újabb válaszok születtek. Eljutotunk valahova, de a kérdések jó része megválaszolatlan maradt, újabb felvetést jelentve saját magunknak és a kutatásban résztvevőknek.

A zárókonferenciára készülve többször végig gondoltam azt az utat, amit a kutató-

csoport tagjaival az első kapcsolatfelvételtől a munka végéig közösen megtettünk. Bármelyik rendezvényen, megbeszélésen való részvételem mindig több szálon futó szervezést és cselekvést igényelt, gyakran hirtelen adódó megoldandókkal. A személyes részvételem mindig többes számban értendő, hiszen egyedül nem tudok eljutni sehova. Optimális esetben ketten megyünk a segítőmmel, de időnként harmadik ember segítségét is kérjük néhány mozdulat erejéig. Így volt ez azokon a kéthetente zajló plenáris üléseken, amelyeken személyesen részt tudtam venni.

Egy oldottabb pillanatban megkockáztattam, hogy elmeséljem a kutatással való találkozásom östörténetét: amikor először olvastam a „fogyatékossgtudomány” szót, az futott át az agyamon: *„végre észreveszik valakik, hogy az még csak a tudomány, amit mi, fogyatékos emberek nap mint nap megélünk! Fájdalmakkal, segítőkkal, elektromos ággal, kérésekkel, örömeikkel!”* A fogyatékossgtudomány nem csupán a fogyatékosok tudománya, de nem is kizárólag az akadémiai iskolázottságú tudós emberek ismereteire támaszkodó interdiszciplináris

¹ A cikk szerzője *Az esélyegyenlőségről a Taigetoszig?* című, 111917K számú OTKA kutatás tapasztalati szakértője. Az itt közölt szöveg a kutatás záró konferenciáján (2017. február 07., ELTE BGGyK) elhangzott előadás átdolgozott, kibővített változata. Az előadás megtekinthető: <https://www.youtube.com/watch?v=B23njqJ1Q>

gondolkodásmód: a többféle megközelítés különleges szövege. A participatív kutatás módszerében a fogyasztóssággal élő ember és a kutató egymás egyenrangú gondolkodó partnerei.

KÉTELYEK ÉS ELVÁRÁSOK

Nagy kíváncsisággal és tele kérdésekkel kapcsolódtam be a kutatásba. Ahogy megismertem a kutatás konkrét kérdéseit, felvetődött bennem az igény: pontosítsuk, határozzuk meg, miért vagyok itt? Miért én vagyok a kutatócsoport egyik

participatív tagja? Értetlenkedésemre türelmekérés volt a válasz: üljek és figyeljem a diskurzust, törekedjek a fogyasztósságtudomány minél jobb megismerésére. Ha van kérdésem, mindig kérdezzek, és ha van észrevételem, azt mondjam el. Praktikus gondolkodású ember lévén nem értettem, mi a dolgom. Nem éreztem munkának, főleg

nem tartalmi hozadékot ígérő munkának a kérdészt és válaszolást, a koncentrált jelenlétet. Utólag azonban már tudom, mi volt a munka a látszólag tétlen figyelésben. A megbeszélések állandó részvevőjeként ismertem fel, hogy az aktív jelenlét, az összefüggések sajátos meglátása és megvilágítása minden csoporttag számára lehetőség.

Lassan kezdtem érteni a fogyasztósságtudomány felfogását az emberekkel kapcsolatban. Sokat olvastam, mindent, amit a számítógépen találtam és amit a kutatótársak ajánlottak. Rövid, érthető, definíciószerű meghatározást kerestem – és nem találtam. Felismertem, hogy nincs definí-

nem tudok írni, adott esetben aláírni sem

van érintettség és kíváncsiság, van sok szempontú, interdiszciplináris gondolkodásmód

ció – állandóan változó világunkban lehetetlen is ilyet alkotni –, de van érintettség és kíváncsiság, van sok szempontú, interdiszciplináris gondolkodásmód, és van kölcsönös tisztelet és nyitottság, amiben egyre komfortosabban éreztem magam. Azonban jó ideig még nem tudtam megfogalmazni magamnak sem, hogy mit is csinálunk. Hónapok teltek el, amíg érthetően beszélni tudtam a sorstársaknak, a körülöttem élő embereknek arról, hogy mivel foglalkozik ez a viszonylag új társadalomtudomány,

és hogyan dolgozunk?

Többen kérdezték a hozzám közelállók közül is, hogy miért csinálom? Miért erre a megfoghatatlan dologra fordítom

az erőm, energiám és időm jelentős részét? Magyarázattal tartoztam, mert egy ideje kevesebbet leveleztem, kevesebbet voltam jelen mások életében a tudományra hivatkozva. Gyakran választanom kellett, hogy a speciális számítógépes eszközökkel mikor, mit írok és kinek. A családom az időt nem számoló éltető erőm. A munkám

a következő, jórészt ebből biztosítom a létem feltételeihez szükséges alapot. A fennmaradó idővel kell gazdálkodnom.

Nehezen és lassan írok. Számítógépen, speciális eszközökkel. Kézzel nem tudok írni. Ez nem

írástudatlanságból fakad, mint ahogy azt a hivatalok némelyike feltételezi és udvariasan vagy tapintatlanul közli is velem, akár írásban is. Béma izmaim tónustalanságának a következménye az, hogy nem tudok írni, adott esetben aláírni sem. Számtalan kellemetlen – esetenként megalázó – helyzetet éltem már át az írásképtelenségem okán.

Nehezen ismertem fel és még nehezebben értettem meg, hogy az

egyetlen elvárás velem kapcsolatban, hogy a béna-léttel együtt járó megéleéseimet egyszerűen, érthetően adjam át, mondjam el, írjam le, közöljem. Ismerjem fel a tipikus jellegzetességeket és hatásokat, a pozitív és negatív társadalmi sajátosságokat, és azokat is, amelyeket nem lehet kategorizálni, előjellel ellátni sem. Az együttműködésben legyek kritikus, de ne legyek előítéletes. Úgy gondoltam és éreztem, hogy ezek nem nehezen betartható feltételek, mert én pont ilyen vagyok! A későbbiekben azután megtapasztaltam, hogy mindezek mégiscsak átgondolandó, tudatosan szem előtt tartandó alapvetések.

az első személyes találkozásra úgy készültem, mint egy szigorlatra, amit kerekesszékkal és négy bénult végtaggal nehezített körülmények között teszek le

ELSŐ FELISMERÉSEK

Arra számítottam, hogy a tudomány művelése valami elvontabb dolog, mint pl. a kvantumfizika. Már az első plenáris ülésen megtapasztaltam, hogy a kutatók ugyanarra kíváncsiak, mint az utca embere, csak másképp kérdeznek, mélyebbre akarnak látni, keresik az okokat és az összefüggéseket. Nem titok, hogy az első személyes találkozásra úgy készültem, mint egy szigorlatra, amit kerekesszékkal és négy bénult végtaggal nehezített körülmények között teszek le. Gyorsan kiderült, hogy ez nem vizsgahelyzet. Azóta sem az. Nyitott, érdeklődő tekintetek vettek körül. Arra voltak kíváncsiak, amit feltételezésük szerint tudok, hiszen nap mint nap megélem. A kérdéseik mindig egyszerűek voltak, például: *Hogyan élem meg? Hogy látom? Mit gondolok?* – az adott helyzetekről, adott körülmények között. A zavarba ejtően egyszerűnek hangzó kérdésekre nem

mindig volt könnyű válaszolni. Sokat segített a bizalommal teli, nyitott légkör.

El kellett telnie egy időnek, amíg megértettem, hogy tényleg nem kell törekednem az akadémiai tudás megszerzésére (valószínű, hogy nem is tudnám pótolni az egyetemen tanultak hiányát). „Csak” a

sajátos életmódom törtenéseit kell láttatnom ezeken a megbeszéléseken, a saját látásmódom tükrében. Hitelesen, átgondoltan. A participatív csoportmunka többlete éppen az lehet, hogy a többféle tudást és szemléletet ötvözzük, újabb és újabb kérdéseket teszünk

fel, s ebből vonjuk le a következtetéseket. A csoport tagjai arra a tapasztalati tudásra kíváncsiak, amivel én – és csak én – rendelkezem. Miközben nem csinálok semmit, csak élem az életem az adott lehetőségek között. Sokáig nem tudtam szabadulni a kételytől, hogy valóban elég ez?

A kutatócsoporttól több hónap együttműködés után kaptam meg az első munkám. Boldog voltam, hogy megtörtént. Az első feladatom az volt, hogy a fogyatékos lét mindennapi megélésének szemléletével olvassam el a kutatók kiadásra előkészített könyvét és írjam le az észrevételeimet, erősítve ezzel a kutatás empiriáját. Érveljek és vitatkozzak a leírtakkal. Érintettségem okán, más nézőpontból néztem és láttam az egyes kutatások egyes elemeit. Az első euforikus pillanatok után nem értettem, hogy miért kell véleményezni az írásokat, ha már úgyis a nyomdában vannak? Alkotni akartam, valami újat, lehetőleg marandót létrehozni. Olvastam magamban, vitatkoztam magammal, merjem-e leírni, ha mást gondolok egy-egy dologról, mint a kutatótársak. Hogy merném nem leírni? Pontosan ez a feladatom. Hogyan írjam le

érthetően, egyszerűen, amit magamban is csak hosszan és bonyolultan tudok megfogalmazni? Különösen nehéz ezt megtenni a magam fájdalmakkal, ügyetlenséggel, lassúsággal nehezített, zajos pályáján, ahol szinte soha nem vagyok egyedül, hiszen segítők állandó jelenlétével élek.

Aztán nekiveselkedtem és több héten át minden nap olvastam, jegyzeteltem, kiegészítettem, kérdeztem, újraolvastam, újragondoltam és tanultam, tanultam. Néha kihallatszott belőlem a magamban beszélés, ilyenkor gyanúsán néztek rám, esetenként figyelmeztettek is, hogy „*túl sokat foglalkozom azzal, amiről magam sem tudom, hogy mi!*” Ezeket figyelmen kívül hagyva, írtam és igyekeztem pontosan fogalmazni, mert biztos voltam abban, hogy az együtt gondolkodásunknak csak akkor lesz valódi hozadéka, ha jól értjük egymást. Fontos volt, hogy ne ijedjek meg a saját gondolataimtól, és értően figyeljem mások gondolatait.

A kutatócsoportban zajló diskurzus és a kutatók publikációi nem mindig voltak érthetőek számomra. Sőt, egy-egy tudományos cikk egyáltalán nem. A kezdeti szakaszban sokszor használtam szótárat a kutatótársak írásainak viszonylag pontos megértéséhez. Magam is készítettem egy értelmezőszótár-kezdeményt, ahol a kutatáshoz kapcsolódó munkákban fellelt idegen szavak fogyatékságtudományi értelmezését kerestem. Később felvettem, hogy „fordítsuk le” a tudományos nyelvezetű írásokat közérthetőre. Ezt a javaslatomat le is írtam, egy megbeszélésen szóban is említettem. A kutatás vezetője felnézett a papírjából, mélyen a szemembe, és megkérdezte: „*Jól értem? Az a javaslatod, hogy fordítsuk le?*” A teremben pengeélessé vált levegőben nem volt könnyű kimondani azt a meggyőződésemet, hogy „*Igen, azt javaslom!*”

A felvetés további kérdésekhez vezetett és közösen gondolkodtunk tovább. Az együttműködés során megtanultam az idegen szavak és kifejezések jelentését, elkezdtem egyre jobban érteni a tudományos nyelvezettel és céllal írt szövegeket, időnként magam is használtam és használok idegen szavakat. Egy alkalommal a kutatócsoport előadásokat tartott egy konferencián, én is előadtam. A tudomány nyal nem foglalkozó érintett sorstársak is ültek a hallgatóság soraiban. Az előadás után megkérdeztük az egyik kerekesszékes ismerősöm, hogy tetszett a konferencia? A válasz nem volt udvarias, „*Egy kukkot sem értettem! De tetszett*”. – *Az enyémből sem?* – kérdeztem vissza ijedten. „*Hát abból egy kicsit többet.*” A konferenciáról hazafelé jövet egész úton azon gondolkodtam, vajon mi

mi – négy-végtag bénultak – néha félszavakból is értjük egymást

a helyes megoldás. A tudomány lebutítása-e az, ha az átlagember számára (tételizzük fel, hogy van ilyen) érthető módon beszélünk és írunk? Arra a következtetésre jutottam, hogy ha olyan nyelvezeten dolgozunk, ami az érintettek számára érthető, az nem biztos, hogy az ún. átlagemberek számára érthető lesz. Mi – négy-végtag bénultak – néha félszavakból is értjük egymást; életvitelünk és alapvető szükségleteink ellátásának egyik alapvető velejárója például a katéterezésnek nevezett tevékenység. Sokan nem tudják, miről is van szó? Miért is tudnák? A segítőinkkel is egészen sajátos módon kommunikálunk. A társadalom átlagembere – ha van ilyen egyáltalán – szélsőséges esetben sem a tudományos nyelvet, sem a saját bennfentes (segítőm és köztem zajló) szövegünket nem érti pontosan. Nem szükséges az élete mindennapi éléséhez. Ezért általában a cél határozza meg a használt nyelvi eszközöket. Ez is egyfajta akadálymentesítés.

FELELŐSSÉG

A sok beszélgetés után egyértelmű lett, hogy mi a feladatom, és körvonalazódott, mi a felelősségem mint participatív kutatótársnak. Feladatom, hogy tapasztalásaimat, viszonyulásaimat adjam át szóban és írásban. Mindig reagáljak, ha van véleményem és ne vegyem le a „másképp látás” szemüvegét. Ne érezzem magam másodrendűnek a közös munkában.

A legfontosabb, hogy értően figyeljek a feltett kérdésekre és a tudásom szerinti legpontosabban válaszoljak. Majd én is kérdezzek, és a kollégák válaszoljanak, ami újabb kérdéseket és újabb válaszokat generál, és így egyre mélyebbre haladunk a megismerésben. Ha el tudjuk magyarázni, miért látunk így vagy úgy valamit, akkor is igazunk van, ha nincs igazunk. Vagyis nem arra törekszünk, hogy az igazságot találjuk meg. Körültekintőnek kell lennünk, egyetlen esetből nem vonhatunk le a többségre vonatkozó következtetéseket, de fel kell figyelnünk bizonyos jelenségekre.

Felelősségem, hogy bővítssem a látóköröm, nézzek és lássak túl önmagamon, képviseljem a sorstársakat, de tényként csak a saját megéléseimet mondjam el. Volt példa arra, hogy amikor egy csoport képviselésében szóltam meg, megköszönték, és kedvesen, de egyértelműen újra megkérdezték: mi az én véleményem, mi a *saját tapasztalatom*? Ha valóban a saját megélésem mondom el, akkor nincs rossz válasz. És az is megengedhető, hogy nincs válasz. Nem vagyunk mindig mindenre felkészülve, és a válaszok sem mindig egyértelműek. Egy

dolog van, ami nem megengedhető: a mellesbeszélés!

A kutatásban való részvételem eredményeként már meg tudom mutatni másoknak, érintett embereknek is, hogy a "Semmit rólunk nélkülünk" nem csupán szlogen, hanem erős tartalommal bíró kifejezés. Okkal hangzott el az ENSZ Fogyatékosssággal élő személyek jogairól szóló egyezményének készítése során nap mint nap!

Értsük és éljük meg méltósággal azt is, hogy a „társadalom” nem rajtunk kívül álló emberek tömege. Belőlünk tevődik össze, függetlenül attól, hogy én béna vagyok, te

félig vagy mozgásképes, ő nagyon rosszul lát vagy intellektuális fogyatékosssággal él, a zárt osztályt belülről is ismeri. Egy ponton túl ez nem lényeges, nem sokban különbözünk egymástól. Emberek vagyunk mindannyian! Vagyunk! Van hangunk, vannak jogaink, van felelősségünk, tanulunk és tanítunk. Közben számtalan sajátossággal éljük a hétköznapijainkat. A világ nem ránk optimalizált, de rajtunk is múlik, hogy változzunk, változtassunk. Mindenkinnek alkalmazkodnia kell, ha szeretné jól érezni

magát a világnak abban a részében, ahol él, és azon túl is.

Ezek a gondolatok ebben a kutató közegben alapvetések. Annnyira azok, hogy nem értettem, hogy lehetett egy kon-

ferencia szekció címe „*Semmit róluk, nélkülük!*” Magam is előadással készültem a konferenciára. Mi más lett volna az előadásom üzenete és címe, mint „*Semmit rólunk, nélkülünk!*” Két betű az eltérés, és mekkora a különbség?

ha el tudjuk magyarázni, miért látunk így vagy úgy valamit, akkor is igazunk van, ha nincs igazunk

a világ nem ránk optimalizált, de rajtunk is múlik, hogy változzunk, változtassunk

Felelős vagyok minden megnyilvánulásomért, amelyet a kutatócsoport képviselőjében, a tudományra hivatkozva teszek. Folyamatosan szembesültem azzal, hogy a kutatócsoport tagjai szakirodalomból alátámasztott anyagokat készítenek. Elkezdtem én is szakirodalmat keresni, például a partícipatív kutatók tevékenységéről. Érdekes eredményre jutottam: a saját kutatásainkhoz, vagy a miénkhöz hasonló partícipatív attitűddel végzett munkákhoz nincs is még kiforrott, publikus szakirodalom. Lehet, hogy most írjuk?

HOGYAN DOLGOZUNK EGYÜTT?

Az együttműködés mindennapjait talán egy példával tudom a legszemléletesebben bemutatni. Meleg tavaszvégi délután volt. Beküzdöttünk magunkat a Bárczira. Alig ismertem ki magam az épületben. Kiderült, nem abba a terembe kellett menni, ahova eredetileg gondoltam. A harmadikra kellett felmenni, lift is volt. Az ajtaja alig pár centivel volt szélesebb a kerekesszékeknél. Megoldottuk. Aztán leküzdöttük a lengőajtók sorozatát és végre megérkeztünk az erősen légkondicionált, hatalmas terembe. A kollégák lassan gyűltek, a létszám a vártak fele volt. Feszültség volt a levegőben. Szokatlan. Elkezdtek a létszámhiányos plenáris ülést, székeinkkel kört alkotva. Az ülést levezető elnök elmondta a napirendet, majd konstataltuk, hogy ma nem fogunk tudni érdemben haladni, talán előrébb lépni sem, viszont hamarabb végzünk, ki-ki mehet dolgozni.

Az elnök gondterhelten, felém fordulva folytatta: előző este azon töprengett, lemondja-e a mai összejövetelt? Mégsem tette. Közben gondolt arra, hogy szól nekem, ne készüljek. Sejtette, hogy az ottani

jelenlét megszervezése és lebonyolítása közülünk nekem a legbonyolultabb, és kellemetlenül érzi magát. A szemembe nézve kérdezte meg: *Hogyan érintett volna, ha felhív és lemondja? Mit tettem volna, és mit nem tettem volna?* Ebből a kérdésből kibontakozott egy nagyon fontos, és a közös munkánkat jól illusztráló beszélgetés. Visszakérdeztem: *Hány órákor gondolkodott azon, hogy felhív?* Azt válaszolta: *7 körül.*

Kicsit gondolkodtam, mi is történt tegnap akkor? Nem volt nehéz visszaemlékezni.

Megosztottam a történetet a csoporttal: *Nos, ha 7 órákor értesülök a hírről, elsőként gyorsan felhívtam volna azt a nővért, aki éppen felém tartott, hogy feltegyen egy állandó katétet – ideiglenesen. Kértem volna, hogy ne jöjjön. Aztán szépen visszafejtettem volna azt a logisztikai fonalat, amit addigra megkötöttem. Felhívtam volna egy barátomat, aki az odaúton hozott el, hogy ne jöjjön értem holnap, értesítettem volna egy ismerőst, aki ma hazavisz, lemondtam volna az éjszakai segítőkkel itt az épületnél megbeszélte találkozót, végül felhívtam volna anyut, hogy holnap nem megyek sehova. Visszapakoltuk volna a már előkészített sál- és takaróhegyeket. Aztán elkezdtem volna átszervezni a napom másoktól kevésbé függő tennivalóit. Hozzátettem még: Kicsit csalódott lettem volna, ha elmarad a megbeszélés, mert vártam, hogy találkozzunk és megbeszéljük a tervezetteket. De valószínűleg ez a változás minden jelen létét érint, mindenki másképp tervezte volna a mai napját, nemcsak én. Kérdezzük meg a többieket – javasoltam.*

Ám mégsem ez történt...

A hosszúra sikerült monológom alatt mindenki nagyon figyelt, volt, aki jegyzetelt is. Kíváncsiak voltak minden

mozzanatra, és ahogy haladtam, mintha a feszültség is oldódott volna. A hezitáló kérdésre adott válaszom kérdések özönét indította el. Életem olyan apró, gyakran mindennapi rutin lépéseit, azok megélését boncolgattuk, amik a meg nem élő számára ismeretlenek voltak. Senki nem gondolta volna, amit itt kimondtam, hogy a kezeim, lábaim – mozgásképtelenségem legszembetűnőbb jele, a bénaság – csak a jéghegy csúcsa, a belső szerveim működésének renyhesége, a nem látható működési képtelenségek legalább ennyire fontosak. Számptalan háttértevékenységet kell másoknak rendszeresen elvégeznie velem ahhoz, hogy képes legyek aktívan, kreatívan élni az életem. A vitatott Maslow-piramis alapját adó létfeltételeim biztosításához a nap 24 órájában segítségre van szükségem.

Ahhoz, hogy jelen tudjak lenni teljes értelmi és érzelmi kapacitással, sok apró és nem apró dolog kell. Ilyen az is, hogy beszéd közben majdnem mindig rágózom, pedig távol áll tőlem a tiszteletlenség, de így könnyebben beszélek, nem szárad ki a szám. Erről rögtön eszembe jutott, hogy innom kell, amihez segítséget kellett kérnem a jelenlévőktől, mert a segítőt – közös megegyezéssel – szabadságoltuk egy bő órára. Többen is felajánlották a segítségüket. Választhattam! Ez ritka pillanat, hiszen életem állandó kérdése a segítő keresés. Önellátó vagyok, az ölemben levő táskából előkerült a szívószállal felszerelt flakon, egy kis édesség – az egész csoportnak. – *Jó, hogy mondd, tartsunk pár perc szünetet, mosdó két ajtóval balra.* – A közben megérkezett segítőttemmel mi is diszkréten megszabadultunk a lábamra rögzített katéterzsák tartalmától, újra-hasznosítva egy műanyag flakont. Ennyire

egyszerű bizalmat építeni, emberi hangon, emberi módon. Még egy bő órát beszélgetünk, elsősorban az állapotom velejáróinak megéléséről, viszonyulásomról az élethez, a családhoz, a munkához, a világhoz. Természetes volt, hogy a kutatótársak is meséltek magukról, a kutatásról és sok másról. Fontos és hasznos volt a megbeszélés egymás megismerésének folyamatában. Ott és akkor talán nem is tudtuk, hogy mennyire.

Az ilyen gondolkodós, beszélgetős

alkalmakon jobban megismertük egymást, egymás gondolkodásmódját, habitusát, kifejezésmódját, mint a kötött időtartamú, feszebb munkatervű üléseken. A megismerés erős bizalmi erőt, tőkét, alapot kovácsolt. Sokszor

plasztikusan éreztem azt, hogy ebben a légkörben bármilyen szélsőségesen bonyolultnak látszó kócot ki tudunk bogozni, mindenki beleteszi a tudását, a gondolatát – nem kell félni attól, hogy nincs helye a mondanivalónknak, vagy hogy nem elég tudományos. Minden gondolatátörédék fontos, és minden kifejezésmódnak helye van, mert oka van, és ezekre az okokra vagyunk kíváncsiak. Sok saját történetem és álláspontom elmondása után vált egyértelművé és kölcsönössé az a felismerés, hogy ha *tű-pontosan* értjük egymást, akkor van valódi hozadéka az együttgondolkodásunknak.

A zárókonferencia előtti összegző megbeszélések egyikén felvetődött az, hogy foglaljuk össze a kritikai fogyatékosságtudomány mibenlétét. Nekünk, érintett résztvevőknek is feladatunk volt, hogy írjuk le az ezzel kapcsolatos álláspontunkat. Egész héten foglalkoztam a témával, megírtam, elküldtem. Nagyon vártam a megbeszélést. Az összefoglalással

ahhoz, hogy jelen tudjak lenni teljes értelmi és érzelmi kapacitással, sok apró és nem apró dolog kell

megbízott kutatópáros elkészített és elénk tárt egy egyszerűnek látszó ábrát. Egy A/4-es lap, négy egyenlő részre osztva, körbekeretézve, a téglalapokban többségében idegen szavak. Nem sokat értettem belőle, de reméltem, hogy számomra is érthetővé válik, ha elkezdünk beszélni a részletekről. A kutatótársak röviden elmondták, hogyan dolgoztak, mit ábrázoltak és miért. Azután elkezdtünk kérdezni, válaszolni, vitatkozni. Érveltünk, magyaráztunk, észre sem vettük, és egy nyelvet beszélünk, együtt alkottunk valami újat. Született egy másik ábra, ami hasonló tartalmú, mégis más. Ezek a legnagyobb, legértékesebb pillanatok, amikor

ezek a legnagyobb, legértékesebb pillanatok, amikor eltűnik a különbség az ők – a tudomány művelői – és a mi – az érintettek – között

eltűnik a különbség az ők – a tudomány művelői – és a mi – az érintettek – között. Kigurul alólam a kerekesszék, eltűnik érintett kutatótársam kezéből a bot, és azonos gondolati síkon, azonos hullámhosszon mozogva születnek új megközelítések, olyan tudás, amelyik csak együttgondolkodás eredménye lehet. Több, mint ha külön-külön gondolkodunk az adott témáról. Olyan gondolatok fogalmazódnak meg, amik később, tovább dolgozva konkrét eredményt – megállapításokat, válaszokat – hoznak. A tudomány hasonlít a művészethez! Egyfajta alkotási mód!

Mezőtúr, egykori iskolaváros



A Református Általános Iskola (ide jártam felsőbe, akkor 2. Számú Általános Iskolának hívták).



TRENCSÉNYI IMRE

Ha jól emlékszem...

A Gyermekbarát mozgalom 1945–46-ban

PEDAGÓGIAI JELENETEK

A LIGETI ZSEMLECSATA

Az 1945-ös és a '46-os év kissé egybefolyik az emlékezetemben. Alighanem az akkori felnőttek közül is sokan (már akik élnek még közülük) így lehetnek ezzel, ha a (nemcsak a felszínen zajló) reményteljes folyamatok mélyén nem sejtették meg eleve az időzített bombákat.

Ma persze épp ellenkezőleg van: az idők során feltárt időzített bombák között nem nagyon látjuk meg az egykori reményteljes folyamatokat. Még szerencse, hogy vannak évfordulók, ilyenkor megkísérelhetjük tágabb összefüggésrendszerben is elhelyezni az ünnepelhető eseményt.

Efféle szerencsés alkalom a magyarországi Gyermekbarát mozgalom centenáriuma, amikor a 100 éves történetből jó érzéssel idézhetjük föl azt a két esztendőt, amikor talán még minden jól alakulhatott volna. (Ha mondjuk az akkori „húzó” nemzedék így vagy úgy gondolkodó egyedei félrelökik a szemellenzőt, és legalább

Bibó István 1945 végén megjelent írása nyomán maguk is megpróbálnak elgondolkodni *A magyar demokrácia válságáról*.)

Igaz, Bibó a kisgazdák és a kommunisták harcát kárhoztatja, de az én szüleimnek például a kommunistáknak a szociáldemokratákkal való huzakodásáról is lehetett képük. Mégpedig nem is „felülnézetből”.

Én akkor 10 éves voltam. Mit sem tudtam az időzített bombákról. Élveztem sokakkal együtt a békét, a szabadságot, az életet, a játékot és a kakaót...

élveztem sokakkal együtt
a békét, a szabadságot,
az életet, a játékot és a
kakaót...

1945. május 1-jét
a mozgalomtörténet
„felejthetetlen
örömmünnepként” tartja
számon. Valóban,
nekem is tű-éles – bár
mozaikszerű – emlékeim
vannak erről a napról.

Elindultunk reggel apámmal a „városba” (merthogy külvárosban laktunk). A Körtértől egyre többen tapostuk rendezetlen sorokban az úttestet borító téglaport és üvegcserep-réteget, a Gellért térnél már teherautók is vonultak, platójukon furcsa installációkkal: ragyogóra tisztogatott különféle gépek és impozáns makettek között karikírozott Hitler- és nyilas-bábuk

himbáldoztak kötélén. A hídon (Ferenc József? Vagy már Szabadság?)¹ kissé körülményes volt az átkelés, mert a vasszerkezet a Dunába lógott, az úttestet hevenyészett faalkotmány helyettesítette. Valahogy azért átértünk, és lassú hömpölygéssel megérkeztünk a Hősök terére. Hogy a Ligetben mi volt a program, azt ma sem tudom, mi az Állatkert felé fordultunk.

Belépti díj természetesen nem volt, pénztár se, talán még kapu se, mint ahogy állatok se a romos ketrecekben. Egyetlen papagáj lézengett csupán egy kisebb madárházban. Ez viszont nagy attrakció volt, mert a maga sajátos akcentusával ki tudta mondani, hogy „davaj” meg „igyi szuda”. Csodálói csődületében találkoztunk össze apám néhány ismerősével és azok gyerekeivel. Így egy idő után mi helyettesítettük kedvenceinket és hatalmas csatákat vívtunk a majom-, oroszán- és egyéb ketrecek birtoklásáért. Nem tudom már, mi találtuk-e ki ezt a játékot, vagy csak csatlakoztunk másokhoz, tény, hogy egy idő után már annyian voltunk, hogy alig fértünk el egymástól.

Egyszer csak kiparancsoltak mindenkit a ketrecekből, és egy katonás mozgású fiatal bácsi magasba emelt kézzel jelezte, hogy szólni akar. Közben kitétek a placra két nagy kosár zsemlét és két jókora tejeskannát. Néhány elszántabb fiú rögtön meg akarta rohanni a testi táplálékot, de a szónok a szellemieknek szánta az elsőbbséget. Helyet változtatott, és másutt emelte föl a karját. A testi eleség azonban így is veszélyben maradt, valaki hát gyorsan élő kordont szervezett megbízható gyerekekből a kosarak és kannák köré, Szendrő elvtárs pedig (később tudtam meg, hogy így hívták a szónokot, aki az Istennek sem tudott megszólalni) egyre hátrébb húzódva emelte föl újra meg újra a karját.

Hogy végül is mit akart hirdetni, nem tudom, mert közben hóst kellett avatnunk. A korombéli Varga Pali vérét hullajtva szakadt ki az élő kordonból, az ádáz zsemlecsatában úgy orrba vágta valaki.

Ettől még természetesen igaz lehet a fentebb idézett történeti összegzés, hisz nem lehettem egyszerre mindenütt jelen. Ezért is igyekszem hangsúlyozottan a személyes emlékeknél maradni. Akkor is, ha tudom, akkor is, ha nem tudom azokat utólag értelmezni.

SODRÓ KÖZÖSSÉGI ÉLMÉNY

Közvetlenül a háború után még nem voltam „önjáró”, általában oda mentem, ahová a szüleim vittek. Az egyik első érdekes hely a Bartók Béla úton (talán a 35. szám alatt) volt. A (talán) első emeleti, nagyobb lakásnyi helyiségben egymást érték a programok. Volt, hogy a Gyermekbarát mesedélutánra, miegyébre érkező gyerekeknek az ajtó előtt kellett várakozniuk, amíg a mozdulatművészeti óra résztvevői felöltöznek. Amikor végre bejutottunk, akkor is unatkoztunk olykor, amíg a vörössel leterített asztal mögött a *gyermekbarátok* elmondták a mondandóikat. Azaz a néhány néni, meg a díszelnöknek nevezett idősebb bácsi, aki inkább csak hallgatta a néniket, amíg el nem érkezett a mi időnk, a gyerekeké, akik alig vártuk már a kakaót meg a vajaszsemlét, amely finomságok mindig megérkeztek, mire az aktuális műsor véget ért. Mert műsor mindig volt, mégpedig értékes. Akkor is, ha némelyik ballada vagy románc több vendég repertoárjából is előkerült, s a *Manók táncát* is többször láthattuk – mert hiszen az (amatőr vagy hivatásos) művészek csakis tiszteletre méltó apostoli hivatástudattól vezéreltetve jöttek

¹ A híd teljes rekonstrukciójára 1946-ban került sor, augusztus 20-án avatták fel, és akkor kapta a mai nevét. (A szerk.)

ízlésünket pallérozni. Amire, valljuk meg, legtöbbünk igencsak rászorult – merthogy nem én voltam a „proletár gyermekek kultúrára nevelésének” tipikus célszemélye...

Olyannyira nem, hogy amikor egyszer nem érkezett meg vagy az uzsonna, vagy az előadóművész, engem tuszkoltak a felnőttek a zajongó közönség elé, hogy szavaljam el a *Hej, pávát*. A szüleim tudták, hogy valamelyik korábbi műsorból nagyon megtetszett nekem ez a tréfás balladaféle, és nagy buzgalommal tanulgattam.

Ma bizonyára lennének ellenzői, hogy bárki is emberek elé álljon vele, de akkoriban még a leghaladóbb közösségek sem az asszonyverés igénylését érzékelték e folklorisztikus alkotásban, így a gyermekbarátok is, a szüleimmel egyetemben, szinte odarángattak a közönség elé. A feszült csendben annyit tudtam elmondani, hogy „Hej, páva! Hej páva! Császárné pávája! – aztán beállt a rövidzárlat. Dacosan hátrarúgtam. A hátam mögött egy üvegajtós szekrény állt...

A siker frenetikus volt. Az ováció kitarzott, amíg a kakaó megérkezett...

Szerencsére azért nem mindig volt műsor. Volt, hogy csak ott lehettünk a fűtött helyiségben, és például sakkozhattunk. Számomra nagy élmény és megtiszteltetés volt, hogy egyszer a Hódi Gyuri is leült velem. Ő az egyik gyermekbarát (Holczer néni, akinek olykor még a lakásán is voltak összejövetelek) gimnazista nagyfia volt. Emlékezetem szerint ő képviselte a Bartók Béla úton talán egyedül a *gyermekbarátok* és a *gyermekek* közti korosztályt.

Egyszer azért kissé csalódtam benne. Amikor egy gögösen legörbített szájú, széle-hossza kamasz, aki (nyilván nem tudott sakkozni) csak járkált a sakkozók között és fölborogatózott egy-két táblát (a miénket is),

nem történt semmi. Pedig Gyuri nagyobb is volt, meg szemmel láthatóan erősebb is. Igazából aztán tavasszal tudtam fölnézni rá újra, amikor megszervezte a számháborút – ami addig kimondottan csak cserkész-játékként élt legtöbbünk vágyálmai között –, és vezette is a budai hegyekben ügyetlenkedő csapatunkat.

Ellenfél valami másik gyerekközösségből került (talán a Goldberger gyár üzemi napközi otthonából?), „tábornoka” a mi Gyurinknál idősebb, láthatóan alaposabb cserkész-tapasztalatokkal felvértezett fiatalember volt (nevét nem említeném,

mert elsöprő győzelme a fair play határait súroló „hadművészetének” is volt (legalábbis részben) köszönhető. (Ezzel természetesen nem a cserkész játékmorált akarom minősíteni.

Ugyanígy egy kialakulóban lévő jellemet sem. Különösen pedig egy olyan korszakban, amikor a „politikai korrektség” nem tartozott a legfőbb erkölcsi követelmények közé.)

A történet lényegét ma abban látom, hogy mégiscsak megvolt a számháború – függetlenül attól, mi győztünk-e vagy a másikkal –, így mi is részesülhettünk abban a sodró közösségi élményben, amelyre mindig is sóvárogva néztünk a cserkészeknél. A „mi” gyakorlatilag azokat a – zömmel szegényebb – fiúkat és lányokat jelentette, akik ezért vagy azért nem voltak cserkészek, így csak azt érezték, hogy valami, ami másoknak megadatott, nekik hiányzik az életükből.

Bizonyára a gyermekbarát felnőttek is ismerték ezt az érzést, ezért hozták létre az egyesületet. Közelebbről pedig valamelyik néninek, talán éppen az anyámnak, aki tanár volt, eszébe jutott, hogy szavalókórust kell szervezni, és előadni Ady Endre

a történet lényegét ma
abban látom, hogy
mégiscsak megvolt a
számháború

tipikusan munkásmozgalmi költeményét, a *Proletár fiú versét*. Végül is három fiút lehetett „hadra fogni” (az egyik én voltam), és valamilyen elvtársi (ez lehetett akár kommunista, akár szociáldemokrata) kapcsolat révén egy kis vegyi üzem közönsége előtt elő is adtuk a produkciónkat.

Bizonyára sokunk életérzését fejezték ki akkoriban ezek a sorok:

„Az én apám, ha nem akarná, / Nem volnának a gazdagok, / Olyan lenne minden kis társam, / Mint én vagyok.”

Aztán újabb magaslatozt célzott meg a kulturális munka. Arany János költeményét vittük színpadra, a *Rózsa és Ibolyát*.

Az elkészült produkcióban több helyszínen, többféle közönség előtt, több sikeres előadás lehetősége is benne rejtett, de sajnos már a bemutató idején ellopták a ruhatárból az egyik főszereplő télikabátját. Így először ezt a kislányt vette ki anyja a csoportból, amitől persze az egész társulat felbomlott.

A következő helyszín, amire emlékezni kell és érdemes, a hűvösvölgyi Nagyrét. Itt rendezték meg a budapesti Gyermekbarátok a legnagyobb napközis táborukat.

Az akkor már bizonyosan Móricz Zsigmond nevét viselő Körtéren – ahová tavasszal még tehervagonokat toltak be „akciós krumplival” az éhező lakosság részére – nyáron már több kocsiból álló villamos-szerelvények várták reggelente a gyerekeket, hogy Hűvösvölgybe szállítsák őket. Ugyanígy volt a visszaút késő délután. De ugyanígy hozták-vitték a jó népet Óbudáról is.

Magam a lágymányosi-kelenföldi csapat tagja voltam. Persze túlzás „tagságról” beszélni, hiszen semmiféle szervezettségről nem volt itt szó. Aki ott volt reggel a Körtéren, fölszállhatott. Szervezettség annyi került a dologba, hogy adott időben

voltak az étkezések, és repeta csak akkor jutott, ha már mindenki evett. Meg annyi (mármint szervezettség), amennyit magunk vittünk a játékainkba. Például, hogy hárman, nagyobb fiúk megszöktünk a két felügyelő anyukától meg a kisebbektől, és elkalandoztunk a hegyek közé. A legnagyobb kaland volt, hogy az Ördögárok mélyén egy csomó eldobott fegyvert meg lőszert találtunk. Hozzányúlni a kincshez az első meglepetésünkben nem mertünk, amikor pedig elszántuk magunkat, hogy visszamenjünk érte, már nem találtunk ott semmit.

Érdekes, hogy arcokra és nevekre nem emlékszem a „mieink” közül, inkább csak az óbudaiak közül jegyeztem meg képszerűen is egy 3–4 tagú csoportot. Még az is a fülemben cseng, hogy a vezért (majdnem nagy

kezdőbetűvel írtam) hogyan szólították „alvezérei”.

Nem mondom, hogy az egész óbudai gyereksereg felett uralkodtak – bár nyilvánvalóan a legidősebbek voltak akkor – tájt az egész Nagyréten –, de bizony mi, lágymányosiak is behúztuk a nyakunkat, amikor szúrós tekintettel, afféle őráratként elhaladtak mellettünk. (Nekik ez volt a játékuk. Hogy honnét vették hozzá a min-tát...?)

Bántani azért nem bántottak senkit. Csak egyetlen atrocitásukra emlékszem. Közülünk az egyik kislány talált egy kisebb száraz hasábfát, akkorát, amekkorát éppen meg tudott emelni, vagy magával bírt vonszolni.

– Ezt hazaviszem – mondta boldogan.
– Ügysincs elég tüzelőnk.

Szikáék épp arra lődörögtek, és nem lévén jobb ötletük, elvették a lánytól a fadarabot. Az sírva szaladt panaszra a kísérő asszonyokhoz, akik azonnal felugrottak,

az Ördögárok mélyén egy csomó eldobott fegyvert meg lőszert találtunk

hogy visszaszerezzék a kislánynak a jogos szerzeményét. A „tréfás” nagyfiúk a felnőttekkel is szembeszálltak, és amikor a nagy huzakodásban egy pillanatra kicsúszott a kezükből a zsákmány és az asszonyok, biztos, ami biztos, ráültek, majdnem leránták őket és közben még „férfiás” megjegyzéseket is tettek.

Szerencsére beérték ennyivel. Gúnyos röhögéssel elvonultak. Győzött a szociális igazság, a tűzifa a kislányé maradt.

A GYERMEKBARÁT MOZGALOMTÓL AZ ÚTTÖRŐMOZGALOMIG

Aztán elmúlt a nyár. A Nagyrétből (már-mint a Gyermekbarát napköziből) annyi maradt, hogy néhány kamaszlány, aki a környékünkön lakott, fölszokott hozzánk, hogy meg-megbeszéljék anyámmal a gondjaikat. A Bartók Béla úti gyermekbarátok feledésbe merültek, csak Stefi nénivel pecsételte meg a régi barátságot a Hű-vösvölgyi közös pásztorkodás.

Közben – legalábbis látszólag – új fejezet kezdődött a mozgalomban. Lát-szólag – mert sokáig azt hittem, hogy a Gyermekbarátok Egyesülete betöltötte már a maga hivatását, és azért szűnt meg, mert az Úttörőmozgalom megszületésével immár maguknak a gyerekeknek is van saját egyesületük, amelyben a maguk gyermeki módján alakíthatják a közösségi életüket. (Na jó, némi segítséggel.)

Mondhatnám, születőben láttam az Úttörőmozgalmat, és még szurkoltam is a születéséhez. Pedig ekkortájt apámhoz még otthon sem lehetett szólni munka közben. Körülrakta magát mindenféle

színes könyvekkel, újságokkal, folyóiratokkal és szinte már a tetejükön ült, mint a golya, amikor költ. A magyar 1848-as forradalom és szabadságharc irodalmára emlékszem, Petőfire, a pirossipkás honvédekre, a 12 pontra; *A hős fiúkat* nekem is ideadta, el is olvastam. Aztán a *Vaillants et Vaillantes* című gyereklap több példányát is végigpörgettem, mert ugyan a képeket se nagyon érttem a francia nyelv ismerete nélkül, de azért érdekelt, milyen mintákat nézeget apám, amikor egy magyar demokratikus gyermekmozgalmat kell megterveznie.² (Bizonyára voltak más források is, de én ezekre emlékszem.)

A demokrácia fogalma gyermeki elmém számára egyértelmű volt, nem tudtam még, hogy mást jelent a kommunistáknak, mást a kisgazdáknak, de még a szociáldemokratáknak is. Azt sem tudtam, hogy nemcsak apám munkálkodik

kommunista részről a „demokratikus” gyermek-szervezet létrehozásán, hanem egyidejűleg mások is; például a fentebb már említett Szendrő elvtárs.

Azt pedig még elképzelni sem tudtam, hogy az „önálló” gyermekszervezettel a Gyermekbarátoknál érvényesülő „reakciós” (értsd szociáldemokrata) befolyástól akartak a kommunisták megszabadulni.

Hogy apám mivel volt tisztában, mivel nem, ma sem tudom, de azt tanúsíthatom, hogy az Úttörőmozgalom *kezdetben* a petőfis szabadságeszményt követte mint lángoszlopot. Egyrészt annyira önkéntes volt, hogy az iskolába eleinte be sem engedték, másrészt annyira sokszínű is, hogy a nyakkendője színét is minden csapat a saját ízlése szerint választotta.

Gyönyörű kavalkád volt az 1946-os május 1-jei felvonulás. Magunk készítettük

győzött a szociális igazság,
a tűzifa a kislányé maradt

² A szerző édesapja, Trencsényi-Waldapfel Imre, klasszika-filológus, irodalomtörténész, vallástörténész, egyetemi tanár, részt vett az úttörőmozgalom szervezésében és pedagógiai irányításában.

a nyakkendőnket (vagy inkább anyám) fehér pelenkából, piros szalaggal szegve. Ugyanis anyám is szervezett egy „kerületi” csapatot a beszélgetni feljáró lányokból és fiútestvéreikből. Tizennégyen voltunk. Az már a felvonuláson derült ki, hogy a Goldberger gyárban is van egy csapat, vagy negyvenes létszámmal. Ők kék ingeket és blúzokat kaptak az Üzemi Bizottságtól, ezt viselték ünnepélyes alkalmakkor. Miután osztálytársakat is fölfedeztem a „golisták” között, egy idő után én is „átigazoltam” hozzájuk. Velük aztán gyári teherautón jártunk kirándulni.

Volt azonban előbb még egy izgalmas akciója a mi kis „háztáji” csapatunknak. Június 2-ára meghirdették „Az Ifjúság Ünnepe”. Erre magunk készítettük a felvonulási dekorációt a május 1-én látottak alapján. Pártvezéreket ugyan nem rajzoltunk a tábláinkra (szerencsére ennyire egyikünk sem tudott rajzolni), de jelszavakat pingáltunk színes betűkkel az itt-ott talált vagy tarhált kartonlapokra, melyek-

jelszavakat pingáltunk
színes betűkkel az itt-
ott talált vagy tarhált
kartonlapokra

hez tartórudat mindenféle botokból (még kitört kerítéslécből is) eszkábáltunk.

Az ünnep éppen vasárnapra esett. Akkoriban még a templomba járás (nevezetesen a 9 órás diákmisén való részvétel) volt kötelező. Ez némi dilemmát okozott anyámnak, mivelhogy ekkor volt a felvonulási gyülekező is. Végül oly módon

vágta el a gordiuszi csomót, hogy a 8 órás felnőttmisére mentünk (akinek van szeme, lássa), letámasztottuk a tábláinkat a bejárat mellé, illedelmesen álltunk néhány percig odabent, majd mentünk

tovább a dolgunkra.

Élveztük a gyerekkorunkat, amelyben egy kissé felnőttek is érezhettük magunkat. Lehet, hogy álmodoztunk is erről-arról, de hogy miről, arra már nem nagyon emlékszem. Arról akkoriban biztosan nem, hogy néhány év múlva mindenkinek fehér inge lesz meg vörös nyakkendője és új rítusok támadnak, és ismét több minden lesz, ami kötelező, mint ami választható...

De hát nem erre akartam most emlékezni.

Mezőtúr, egykori iskolaváros



A gyönyörű környezetben levő Újvárosi Iskola

KERÉNYI MARI

A negyedik gyermekünk

Szülői elbeszélés

Pedagógus, pszichológus körökben közhelyszerűen mindennapi tapasztalat, hogy egyre több különleges, nehezen kezelhető, furcsa gyerekekkel találkozunk. Ennek a jelenségnek számtalan okát tudjuk azonosítani, azonban a valódi magyarázat még hiányzik. Az nem kérdés, hogy fontos lenne valamit kezdeni a dologgal, de vajon mit és hogyan? Gyanús, hogy a jelenlegi tudásunk kevés és a rendelkezésünkre álló rigid pedagógiai-pszichológiai intézményi és szakmai struktúrák alkalmatlanok a probléma kezelésére.

A szülők maguk még ennél is tanácstalanabban állnak a gyerek fölött. Nem értik, mitől ilyen, sőt azt sem, hogy valójában milyen is az a gyerek. Annyit tudnak, látnak, hogy nagyon más, mint az átlag, nem fér be sehová sem. Sok megalázó procedúra és időt, pénzt, energiát emésztő kísérlet után a közoktatásból sokszor csak a magántanulóság marad. Vagyis a hivatásos pedagógia szétárja a kezét, a szülő meg kezdjen vele, amit tud. S hogy mit tud kezdeni, az nagyon sok dologtól függ: a lakóhelyétől, anyagi helyzetétől, képzettségétől, érzékenységétől, kitartásától és szerencséjétől...

Szülőket kérdeztem, mondják el gyermekük, gyermekeik történeteit. S talán, ha jól figyelünk, megértjük, érteni fogjuk őket, a szülőt és a gyermeket egyaránt, és akkor majd nem kell tehetetlenül szétátni a kezünket nekünk, úgynevezett szakembereknek. Beszélgetéseim egyike következik (a neveket megváltoztattam).

ANNA TÖRTÉNETE

Én azt gondolom, a nehéz gyerekek pontosan tudják, hogy ők feladat a világ számára. És annál könnyebb velük, minél inkább elfogadjuk őket. Sok szülővel diskurálok a gyerekekről. Mindig gyerekek között voltam, és valahogy azt hozta az élet, hogy mindig szülősegítő csoportok alakultak ki körülöttem. És azt látom, hogy ha egy szülő elfogadja a gyereket és képes meglátni az ő erősségeit meg a nagyszerűségét, akkor a különösségeit is el tudja fogadni. A vadhajtásokat is – amit levágna mindenki – olyannak tudja látni, hogy biztosan annak is megvan a szerepe, annak ott kellett nőni. És ha majd a gyerek meg akar szabadulni attól a vadhajtástól, akkor úgyis megteszi. Egyébként meg az az örömhírem, hogy ahogy telik az idő, egyre könnyebb lesz vele együttműködni.

AZ ELSŐ SZAVA AZ VOLT, HOGY „HAGYD ABBA”

Peti most lesz huszonkét éves, a jövő héten. Egészen eddig azt gondoltam, hogy hát ez van, ez a dolgom és ezt kell csinálni, de nem gondoltam bele, hogy tulajdonképpen milyen hihetetlenül nagy feladat. Most kezd bennem tudatosodni. Mikor a jövőmet tervezgettem, azt gondoltam, hogy

biztosan gyerekekkel fogok foglalkozni, de saját gyereket nem tudtam elképzelni. Ki tud ekkora felelősséget felvállalni? Aztán összetalálkoztam valakivel. A második beszélgetésünk alkalmával megkérdeztem tőle, hogy mi a legnagyobb kihívás az életében, és ő azt mondta, hogy gyerekeket nevelni. Akkor tudtam, hogy ő lesz az én emberem, akinek ez a legnagyobb kihívás.

És négy év alatt született négy gyerekünk, mert hát elég öregek voltunk ahhoz, hogy azt gondoljuk: ha több gyereket szeretnénk, akkor olyan nagyon sokat nem vacakolhatunk ezzel a kérdéssel.

Szóval nem telt el még a

négy év, amikor mi már hatan voltunk.

És utolsónak született Peti. Öt kilóval született. Ha már így fellapozom az életemet, mindenképpen hozzátartozik a történehez, hogy egyéves volt, amikor a családunk balesetet szenvedett, és őt akkor a férjem élesztette újra. Nagyon szerencsésen alakult minden, mert semmiféle oxigénhiányos következmény, a tudtunk szerint, nem lett. Egészségesen cseperedett a mi fiunk, akinek az első szava az volt, hogy „hagyd abba”. Nem mama meg papa meg baba, hanem „habbabb”. Először nem értettük, hogy mit mond, de amikor rájöttünk, hogy azt ismételteti: „hagyd abba”, nagyon jellemzőnek találtuk. Biztosan sokszor hallhatta tőlünk, ugyanis ő egy nagyon-nagyon intenzív kisbaba volt.

Az első három gyereknél azt gondoltuk, hogy tökéletes szülők vagyunk. Nagyon jók ezek a gyerekek, azt csinálják, amit mi szeretnénk. A három gyerekkel akár világkörüli útra is elindulhatunk. És erre jött ez a negyedik apró gyerek, és mindent felrúgott, ami addig működött a mi életünkben. Gyakorlatilag nagyon korai életszakaszában szembesültünk azzal, hogy

jött ez a negyedik apró
gyerek, és mindent
felrúgott

itt egy más típusú folyamattámogatásra lesz szükség.

Nem tudtuk óvodába járatni. Már öt éves volt, amikor úgy döntöttünk, hogy megpróbáljuk és elvittük beíratni. Egy nagyon-nagyon kedves óvónéninél iratkoztunk, egy nagy, telt keblű, melegszívű, mosolygós óvónéni volt. És a gyerek szopta az ujját és mondta, hogy jó lesz. És akkor hétfőn elvittük az óvodába, de egy negyed-

óra múlva már telefonáltak utánam, hogy azonnal menjünk. Ordított. Amikor rohanva megérkeztem, azt kérdezte, hogy mi tartott ilyen sokáig, ugyanis mintegy tíz percig tartott,

míg visszaértem. Azt mondta: „nem a nagycsöcsű lett az óvónéni, úgyhogy befejeztem az óvodát”. Ennyi. Soha többet nem akart bemenni az óvodába. Én azért még próbálkoztam ezzel a dologgal. Öt éves volt a gyerek, én a négy diplomával próbáltam a teljes pozitív verbalitással előadni, hogy mennyire remek lesz majd neki óvodába járni. Közölte velem, hogy ő iszonyú balhét csinál, hogyha elviszem oda. És hát tudtuk, hogy nem viccel! Próbálkoztunk még mindenféle technikákkal, de csak egy olyan kompromisszumot tudtunk kötni, hogy én bevihetem az oviba, ott megreggelizik, de a reggeli után jön haza. Na, ez volt az óvoda.

AZONNAL MENJEK, NAGYON NAGY GÁZ VAN

Aztán elkezdünk iskolába járni. Az első hetet még viszonylag jól bírta, mert még érdekes volt neki a sok gyerek meg a tanító néni meg az intellektuális kihívás. Ő azt gondolta, rettentő nagy dolog lesz iskolába járni, de egy hét után rádöbrent, hogy

nincs benne semmi érdekes. Vasárnap este, amikor azt mondtuk neki, hogy másnap iskola és már megint menni kell, azt mondta, hogy nem. Ő itt most befejezte, mert az iskola egy állati nagy baromság, mert iszonyú sokszor elmondanak mindent. Azt meg senki ne gondolja, hogy amikor odahúznak egy vonalat a füzetbe, akkor ő amellé kétszáz ilyen vonalat fog húzni. Ő meghúzta azt az egyet, és ezzel lezártnak tekintette az ügyet. Azt mondta: „Anyá, megkérdeztem, hogy jó-e ez a vonal. Kati néni azt mondta, hogy tökéletes.” Akkor ő miért húzzon még oda vonalakat? Ő nem fog vonalakat húzkodni. A karikákról meg a nem tudom mikről meg ne is beszéljünk!

Elég meredek volt a helyzet. Iszonyú nehezen értük el, hogy ő a második héten hétfő reggel beüljön az autóba. Délben hívott

a tanító néni, hogy most azonnal menjek, nagyon nagy gáz van. A nagyszünetben felállt a padra és egy hirdetést tett közzé, amiben tájékoztatta a jelenlévőket, akik persze az osztálytársai voltak, hogy a tanító néni, alias Kati néni, tök hülye.

Az történt, hogy Kati néni a testnevelés órán is ezekkel a vonalakkal variált. Ő csak azért volt hajlandó hétfőn elmenni az iskolába, mert én azt mondtam neki, hogy ma már biztosan lesz testnevelés óra, és tessék, magyaróra volt! Ez kiütötte nála a biztosítékot. Úgyhogy mennem kellett, behívtak az igazgatóiba, hogy itt nagyon nagy bajok lesznek. Hogy ilyen a földön nincs, hogy egy első osztályos gyerek a hatodik tanítási napon ilyen hirdetést tegyen közzé! És amikor az igazgató előállította, akkor annak is elmagyarázta, hogy az ő anyukája azt ígérte, hogy ma a harmadik órában testnevelés óra lesz. Ő tudja, mi az a testnevelés óra: az, amikor tornanadrágot kell felvenni, az ő három iskolás testvére

ezt mondta. Na de Kati néni magyar szakos volt és ötvenhat éves és egyáltalán nem gondolta, hogy ez a testnevelés óra olyan nagyon kéne. Hát így jártunk a hatodik napon.

És nem lett könnyebb az élet ezután se. Eljutottunk egészen a második osztály féléléig, amikor aztán teljesen tarthatatlanná vált az iskolai helyzetünk. Akkor közölték velünk, hogy itt, most van vége. Szóval rendben van, hogy nem tudnak neki magatartáson kívül másból négyest adni, merthogy mindenkől nagyon extra, és beszél angolul, amit egyébként magától tanult meg, de ez nem mehet tovább.

Amúgy német tagozatosak voltak, de azt nem tanulta, mert a tanító néni nem volt ott se megfelelő, viszont angolul megtanult magától, úgy, hogy nem volt angolórája. Magyarán

másfél év után javasolták, hogy keressünk másik iskolát. Négy gyerekünk járt ebbe az iskolába, természetesen a három nagyobb nem kell elvinnünk, de ezt a kicsit valahogy oldjuk meg, mert ez így egyszerűen nem tartható dolog.

És akkor elkezdtünk másik iskolát keresni. Hát ott se lett sokkal könnyebb az életünk, bár a pedagógusok már egy kicsit értékelték a gyerek extrémiségét abban az értelemben, hogy meglátták, milyen sokat tud. Az jó kérdés, hogy ezeket honnan tudta, mert nem olvasott soha életében, viszont az internetet elég korán elkezdte használni. Nem tudtuk követni, hogy mivel foglalkozik, de úgy tanult meg angolul is; előadásokat hallgatott a világegyetemről meg a csillagászatról. Mi azt hittük, hogy csak hallgatja, és nem is gondoltuk, hogy tud angolul. Tízéves volt, amikor egy telefonbeszélgetés tette nyilvánvalóvá számomra, hogy a gyerek angolul beszél.

beszél angolul, amit
egyébként magától tanult
meg

És jártunk tovább az iskolába. Volt egy tanár bácsi, a Géza bácsi, őt nagyon szerettem. Azért járt iskolába, mert Géza bácsival minden nap volt órája és Géza bácsi mindig beszélgetett vele és kiválóan karbantartotta az iskolai helyzetét. Lehet, hogy ki is volt adva neki ez a feladat.

TIZENEGY ÉVES, ÉS HÁT NEM TUDNAK VELE SZERZŐDÉST KÖTNI

Egyszer csak hív Peti telefonon, hogy nézzem meg az email címét, megadja a jelszót. Kinyitottam a levelezőládát – még egy freemail-es levelezőládája volt –, és azt láttam, hogy 256 levelet írt előző nap szponzoroknak.

Tízévesen, az Auditól elkezdve a Miniszterelnöki Hivatalig, szóval tényleg extrém helyekre. A levelek

arról szóltak, hogy ő, Kovács Péter itt van, és tessék őt észrevenni, fantasztikus tudással rendelkezik. A legtöbb freestyle foci felajánlkozás volt, mert azt látta a neten, és úgy gondolta, hogy menő dolog lehet. Nem tudott még dekázni se, de nagyon sok sportcégnek küldte el a levelet. És nekem az volt a feladatom, hogy nézzem meg, hány válasz érkezett. Előző nap küldte el. Hát, érkezett három válasz, igaz, csak udvariasan sok sikert kívántak neki. Olyan leveleket írt egyébként, mi csak bámultunk, hogy honnan a bánatból szedte a szöveget, senki meg nem mondta volna, hogy egy tízéves gyerek írta. Nem is árulta el, hogy ő tízéves. Utána egy évig őrgöngött, hogy a szponzorok nem látják, hogy ő itt milyen nagyszerű felajánlásokat tesz. Míg egyszer csak felhívta az egyik világhírű sportcég menedzsere, hogy ő egy másik világhírűnek a menedzserétől kapta meg az elérhetőségét. Akkor jött be ez a cég az or-

szágba, utcai sportruházatot gyártanak. Menő. Mondták neki, hogy szeretnének a csapattal megismerkedni. Csakhogy nem volt csapat. Volt egy darab gyerek, akinek nem volt focilabdája. Még aznap délután beszereztünk egy focilabdát. Meg egy mosógép alátétet, mert ő azt látta az interneten, hogy azon jobb dekázni, úgy nem megy tönkre a térde. Még aznap elkezdte gyakorolni a freestyle focit, és elkezdett írogatni a neten olyan fiúknak, akik ebben profik voltak. Olyan srácokkal ismerkedett meg, akik később világbajnokok lettek; ez lett az ő csapata, akikkel egy hét múlva a cég menedzsmentjénél megjelent. Ő beszélt, akkor már tizenegy éves volt majdnem, a profik pedig bemutatták, hogy

mennyire profik. Érdekesnek találtattak a szponzorálásra. Felhívott a menedzser, hogy itt van négy csapattag, akikkel tudnak szerződést kötni,

mert tizennyolc év felettiek, de a főnök, ugye, tizenegy éves, és hát nem tudnak vele szerződést kötni, mert tizennyolc év alattival nem lehet. Hogy én most faxoljak el egy nyilatkozatot, hogy hozzájárulok a szerződéshez, majd azonnal adjam föl postán, és a faxon látszódjon, hogy feladtam, az ajánlott levél cédulát is bele kellett tenni. És így megkötötték a szerződést.

A GYEREKEK IS KI VOLTAK KÉSZÜLVE TŐLE

Tizenkét éves volt, mikor ez az iskola is megelégette a jelenlétünket, mert a tanítási órákon már mindenki megörült tőle. A magyartanár úgy fogalmazott, hogy „ötvenszer vetkőzik le és öltözik fel” egy órán, folyamatosan izgett-mozgott. Ruha le, ruha fel, haját túrta, fetrengett, egyszerűen

szenvedett mindentől, ami az iskoláról szólt. Nagyon sokat volt az udvaron, ahol freestyle focizott, mert nem bírták a tanteremben tartani. Nem utálták annyira, mint amennyire féltünk attól, hogy konfliktusba keveredik. Nem is keveredett. A fizikai konfliktustól mindig elzárkózott.

Bár volt egy pillanat, ez hatévesen történt, amikor féltünk, hogy agresszív irányt vesz. Iszonyatosan elkezdett káromkodni. Utólag már tudjuk, hogy csak minket provokált, de ez akkor nagyon ijesztő volt. A férjem soha... Én szoktam néha, de ő soha nem szokott káromkodni. Peti nagyon szeretett volna egy vásár Legót, ami olyan harmincötezer forint volt, ami a kilencvenes években nem volt kevés pénz. És nagyon káromkodott és egyszer felajánlotta nekünk, hogy ha megvesszük a vásár Legót, akkor ő abbahagyja a káromkodást. Mi mondtuk neki, hogy kizárt dolog, mert hát nem zsaroljuk a szülőt. Semmilyen körülmények között, ilyet nem lehet csinálni. Utána meg majd mit...? Majd a csillagos eget is? Tartottuk magunkat, és a gyerek továbbra is káromkodott. Egyik nap a férjem felült az ágyban és azt mondta, hogy figyelj, nem érdekel, vegyük meg azt a Legót, hátha... Szóval hogy ő nem bírja tovább ezt idegekkel. Elmentünk, a sétálóutcán van egy jó kis játékbolt. Ott nézte ő ezt ki. Előtte komoly tárgyalást folytattunk. Nem járt óvodába, tehát volt időnk vele a testvérei nélkül tárgyalni, és megtárgyaltuk vele, hogy milyen következményei lesznek annak – mármint hogy a Lego elkobzása leginkább –, ha ő újra káromkodni fog. Mindent megígért, ő eztán semmiképpen nem fog. És elmentünk a boltba, megvettük a vásár Legót. Én még bementem ásványvízért a mellette levő ABC-be, ő pedig ült egy virágágyás szélén és lapozgatta a prospektust. És én

arra mentem ki, hogy a gyerek felordít: „bassza meg, ezt kellett volna megvenni”. Egy másik készletet. És ott ültünk a férjemmel halálra váltan, hogy egy hetet dolgoztunk azon, hogy megállapodjunk, és akkor Peti rám nézett és mondta, hogy bocs, soha többet. És soha többet nem káromkodott.

Ezek mellett a gyerekek mellett iszonyúan topon kell lenni a felnőttnek. Annyira másképp működnek, és annyira nehéznek tűnnek a mindennapok övelük, közben meg olyan intellektuális igényeik vannak, hogy ember legyen a talpán, aki meg tud ennek felelni. A fiam olyan kér-

déseket tett fel tízévesen, hogy a Britannicában nem volt meg ezekre a válasz. Komolyan utána kellett nézni, ha a gyerekkel akartunk beszélgetni, mert tízévesen elkezdett

tudományos előadásokat hallgatni az interneten. Először persze nyilván nem értette, mert egy csomó hézag volt a hallott szöveg meg a meglévő tudása között, és ő mindig próbálta ezt az űrt beöltetni. Azt gondolta, hogy minket is használna ez ügyben. Hát engem maximum a recepteknél tudott használni meg a szociális törvényeknél, de az összes többinél nem rúgtam labdába. A férjem azért még felvette a fonalat és próbálkozott, de egy idő után már neki sem ment. Nem volt módunk rá, hogy sok időt szenteljünk annak, hogy utánanézzünk a dolgoknak. Pedig ez kellett volna, hogy partnerként tudjunk kommunikálni.

Tizenkét évesen eljött a pillanat, amikor ez az iskola is azt mondta, hogy jó lenne, ha valamit kitalálnánk, mert ez így nem mehet tovább. Igazából az volt a konfliktusforrás, hogy az osztályba járó gyerekeket rettenetesen irritálta az ő másága. A „máshogy viselkedek”, a „nyűgös vagyok attól, hogy unatkozom az órán”. A

tízévesen elkezdett tudományos előadásokat hallgatni az interneten

másik gyerek ott ült és szeretne volna megérteni, ami elhangzik, de Peti állandóan közbeszólt. Adott esetben már túllépett a tananyagon és bement a tutit. Bizonyos tanárok kiküldték az óráról. Viszont itt, ebben az iskolában megtanult több hangszeren játszani. Ez hozzátartozik a történethez. Valamit tanártól tanult, de a legtöbbet csak magától, érdeklődésből kezdte el. Egyébként mi magunk is éreztük, hogy nincs sok értelme tovább nyűgölni, meg különben is már utálják, a gyerekek is ki voltak készülve tőle. Nem volt kortárs baráti kapcsolata, mert féltékenyek is voltak, hiszen nem volt dolgozat, ahol pontot veszített volna. Megérttem, hogy milyen frusztráló lehet egy osztályközösségben, amikor valaki túlszerez mindenkin. Mondjuk, az is benne volt, hogy ő sem tudta jól kezelni ezeket a helyzeteket. Volt, hogy beszólt az osztálytársainak, hogy „mennyire sötétek vagytok”. Tényleg minősíthetetlen mondatok hangzottak el a szájából. Én próbáltam a szülőktársakkal ezt valahogy karbantartani. Nem ment. Így esett, hogy úgy Mikulás környékén az igazgató minden nagyobb faxni nélkül azt mondta: megértett a helyzet, hogy iskolát váltásunk.

NEM TUDOM, HOGY MOST MÁR HOVÁ MENJÜNK MI ISKOLÁBA

A harmadik iskolában kötöttünk ki, ahol mindjárt az első héten kiderült, hogy esélyünk sincs arra, hogy itt beilleszkedjünk. Harmancöt fős osztálylétszám, s voltak szabályok, amiket ő nem nagyon tudott betartani. Úgyhogy már az első héten kiderült, hogy iszonyú nagy baj van, és hogy nem tudom, hogy most már hová menjünk

hogyan fogjuk kibírni ezt a gyereket

mi iskolába. És akkor próbáltam minden tanárral személyre szabottan egyeztetni, hogy ismerjék egy kicsit meg, hogy biztos, hogy a versenyeket majd nyerni fogja, és majd a tanulmányi versenyeken is rendkívül jól fogja produkálni magát, hogy ha már nagyon gáz, akkor engedjék ki a könyvtárba, engedjék, hogy focizzon vagy valami. Na, így kezdtünk el hetedik osztályba járni egy tizenkét évfolyamos gimnáziumban, ahol szerencsére kifogtunk egy olyan osztályfőnököt, akinek elképesztő érzelme volt. Elkezdte az osztályt arra trenírozni, hogy valahogy bírják ki. Amikor Peti a könyvtárban üldögélt vagy internetez

zett vagy focizott az udvaron, akkor az osztállyal megbeszélte, hogy mi a stratégia, hogy fogjuk kibírni ezt a gyereket, és mi lesz a hasznunk abból,

hogy ő itt van. És óriási szerencse volt az, hogy az osztály legszebb lánya belészerezett és melléállt. Lett egy kortárs kapcsolata, és ennek a kislánynak jó baráti kapcsolata volt az osztállyal, és ez nagyon sokat lendített a helyzeten. Tehát a kortárscsoport elkezdte őt tolerálni és Juli hatására elfogadni.

Nagyjából ez a csapat ment tovább együtt a gimnáziumba. Jöttek még kívülről is gyerekek, elkezdődött a gimnázium egy másik osztályfőnökkel, aki szintén férfinember és szintén zseniális volt. Viszont ő azt is tisztán látta, hogy a kollégái ezt nem fogják tolerálni, úgyhogy a második osztálytól kezdve elkezdett már Peti kvázi magántanuló lenni. Harmadik osztálytól pedig magántanuló lett úgy, hogy amikor kellett, bement és megírt minden dolgozatot, csak nem kellett iskolába járnia. A státusz magántanulói volt, de az iskola, érdemei elismeréseként, eltekintett az év végi vizsgáktól. Úgyhogy így érettségizett le.

KÜLÖNÖSEN A VILÁGEGYETEM ÉS A ZENE ÉRDEKELTE

Közben mindenféle akciói voltak. Abba-hagyta a freestyle focit és elkezdett nagyon mélyen belemenni tudományos dolgokba. Különösen a világegyetem és a zene érdekelte. És megtanult hegedülni, gitározni, szaxofonozni, mindenféle hangszert begyűjtött és játszott is rajtuk. A zongorázás tanulása egészen döbbenetes módon zajlott. Egyszer autóval indultam Pestre, az Amélie csodálatos életének filmzenéjét hallgattam, és Peti kijött a kocsihoz, valamit még rám bízott – természetesen, hogy mit intéz-

akkor egy hete volt
fényképezőgépe

zettek, valami hangszerért kellett Pesten elmennem. Meghallotta ezt a zenét, és azt mondta, hogy ő ma megtanul zongorázni. Mondtam, hogy persze, jó. Este későn, amikor jöttem haza, hallottam, hogy hallgatja ezt a zenét. Gondoltam, mennyire komolyan vette, hogy ezt rögzíti magában. Amikor beléptem a lakásba, akkor derült ki, hogy nem zenét hallgatott, hanem ő zongorázott. Olyan tizenhárom éves lehetett. Akkor kezdte el mondogatni, hogy ő zenével akar foglalkozni. És amikor két év múlva már magántanuló volt, napi tíz órát gyakorolt. Szóval az az elképesztő benne, hogy emellé, ami belé van szorulva, társul egy hihetetlen nagy akaraterő és szorgalom is. Nagyon sok mindent meg tud csinálni azért, mert szorgalmas is tud lenni.

Nekünk minden gyerekünk az érettségi után dolgozott egy évet, ez valahogy bevett szokás volt a családukban. Érettségi után Peti is azt mondta, hogy elmenne Pestre dolgozni. Beszélt perfekt angolul, ezért bárhová bejelentkezett, mindenhol szívesen fogadták. Iszonyatosan jól tud kommunikálni, el tudja adni magát. Akkor nyílt a Várban egy új étterem, oda azonnal fel-

vették. Nem hagyományos pincérmunkát végzett, hanem kommunikálnia kellett a vendégekkel. Szóval őt oda felvették, és tényleg nagyon gyorsan gyarapodott a pénztárcája, amiből természetesen gitárokat vásárolt és más hangszereket, meg fejlesztette az otthoni stúdióját.

És volt egy extra napja, amikor felment a testvéréhez, aki szintén az egyéves munkaviszonyát töltötte, szintén pincérként. Az elegáns étteremben meglátott egy figurát, aki fotózott, és rögtön levette, hogy legalább húszmillió forintot ér a berendezése.

Le is szólította, fel is ajánlotta a szolgáltatait. Így ismerkedett meg ezzel a fotóssal, akit két napig kísért Budapesten, a BBC-nek készítették egy filmet

Budapestről.

Három nap múlva vett egy fényképezőgépet; sosem fényképezett előtte. Felhívott engem, mert tudta, hogy mindig figyelem a pályázati lehetőségeket, meg van egy barátom, aki kifejezetten ezzel foglalkozik. Azt mondta: „nézzél utána, hogy van-e fotópályázat”. Csak megkérdeztem, hogy ki akar fotóval pályázni? Mondta: hát ő, mit izélek itt, ne kérdezzesek, hanem végezzem a dolgomat. Nos, azonnal találtam két fotópályázatot. Az egyik a városunknak volt egy pályázata, városimázs filmmel lehetett pályázni. Ő ide egyből benevezett. És természetesen meg is nyerte, úgy, hogy akkor egy hete volt fényképezőgépe. Rögtön állásajánlatot is kapott. Mikor mondták neki, hogy 180 000 bruttó akkor mondta, hogy csak nem képzelik, hogy ennyi pénzért..., ne szórakozzanak vele!

Viszont az a norvég férfi, akivel ott az étteremben megismerkedett és két napig korzózott Budapesten, meglátta a Facebookon a kipoztolt nyertes filmet, és teljesen kiborult, hogy „te így tudsz, hát honnan tudsz, miért nem mondtad”? Így azután ez a norvég fotós két évvel ezelőtt

alkalmazta őt munkatársnak a cégébe, ahol a munkaköre a világ 240 legkeresettebb turistahelyének a fotózása.

Minden évben felvételizik valahová és minden évben mindenhová felveszik. Azt hiszem, olyan 460 körül van pontja, mert az évek alatt csinált újabb emelt szintű érettségiket. Különösen a csillagászat izgatja. Utánanézett, hogyan lehet valakiből természetvédelmi mérnök. Megnézte az egyetemeken, hogy hogyan lehet a BSc-ről MSc-re eljutni, és olyan helyekre, olyan szakokra jelentkezik, ahonnan lehet. Néha sorrendet változtat. És akkor felveszik és minden évben be is iratkozik valahová, de sosem jár.

...A TESTVÉREI ELKEZDTÉK LÁTNI A ZSENIALITÁSAIT

Nagyon-nagyon sokáig nagyon nehéz dolgom volt szülőként. Annyira rosszul viselkedtek a testvérek azt, hogy ő minden határtágít, kicsit kitol, mindig minden szabályt addig variál, amíg neki mindent másként lehet. Nagyon sokat dolgoztunk ezzel a témával. Azt próbáltuk velük megértetni, mint a jól működő osztályfőnökök is az osztályközösséggel, hogy próbálják meg kiaknázni azt, amit ki lehet ebből a történetből aknázni. Mindig arra igyekszem rávilágítani, hogy nekik mi a hasznuk abból, hogy a Peti extrém. Például remekül ki tudta harcolni, hogy mi legyen a reggeli. Hogy ne már csak egy szendvicset kenjek neki, legyen tejbegríz! Töltött tojás! Vagy hogy ne nyolcig legyen a mesélés, hanem addig nyaggatta az apját, hogy végül már fél tízig tartott a mesélés. Egy csomó mindegy úgy tudott elérni, hogy az hozadék volt a többi testvérnek is.

Körülbelül úgy tízéves kora körül kezdődött, hogy a testvérei elkezdtek látni a zsenialitásait. Elkezdtek megérteni azt, amit mi szülőként beszéltünk. Különösen én igyekeztem a lehető leghababban

a maga útjára engedni.

A férjem sokkal jobban szerette volna a tehetségeit kiaknázni. Ő azt szerette volna, ha egy Federer lesz belőle vagy egy

Kasparov... zseniálisan működött ezekben a dolgokban, és benne volt, hogy ő akár melyik lehetne. A férjem úgy érezte, hogy ezt ki kellene aknázni, rá kellene állítani egy vágányra, aztán ott tolni, és menjen és csinálja, ne hagyja abba. Én meg mindig elfogadtam az érveit, hogy mit miért hagy abba, hogy mi miért nem kell az ő életébe. Mindig meg tudta fogalmazni, hogy mit szeretne. Nagyon könnyen ki tudta szűrni azt, hogy neki mi igen, mi nem. És nagyon gyorsan félre tudta rakni azt, ami neki nem kell.

A testvérei el tudták fogadni, hogy ő zseniálisan működik bizonyos dolgokban, és ugyanakkor különös és különleges is. De mi is nagyon figyeltünk arra, hogy az összes többi testvérének a különlegességeit is kibontakoztassuk és hagyjuk, hogy az szárnyra kapjon. És ugyanúgy nekik is odaraktuk a lehetőségeket, hogy mindegyikük hadd döntse el, mit szeretne. Ők is megkapták a lehetőséget a nemekre és az igenekre is.

Minden gyerekünknek, kivéve Petit, aki magántanuló volt, volt egy éve, amit akkor vett ki, amikor akart. Tehát nem volt kötelező egyben végigjárni a gimnáziumot vagy az általános iskolát. Megbeszéltek velük, hogy ha nagyon elégük van már vagy valami extra helyzet van, akkor lehet úgy dönteni, hogy most nem. Az egyikük nyolcadik után döntött így, a másik az első gimmi után, a harmadik a második gimmi után.

Énnekem az a tapasztalatom, hogy már nagyon korai életszakaszban lehet látni azt, hogy egy gyerekben mi van. A mi legnagyobb gyerekünk csecsemőként, amikor kúszott, mindig bezárta a fiókokat, az ajtót, eligazította a dolgokat. Kúszott még, nem beszélt és nem járt, de őt zavarta, ha nem voltak rendben a dolgok. Mérnök lett belőle. És hihetetlenül precíz. Egyedi bútortervezéssel és kivitelezéssel foglalkozik. Épületmaketteket is készít, nagyon keresett szakember. Azt, hogy ő nagyon precíz és nagyon szereti, hogyha a dolgok keretek között vannak, már nagyon korán láttuk. De azt nem mi toltuk oda neki, hogy makettkészítő legyél, kisfiam; azt ő találta magának.

A második fiunk szociális területre indult, de nem nagyon tetszett neki a képzés, úgyhogy ő akkor elment dolgozni. Most kétszakos tanárra jár: magyar–törire.

A kislányunk, aki már huszonhárom éves, négy évet hagyott ki az iskola után. Első osztályos volt, amikor a tanító néni először kiabált vele, mert olyan ideges lett attól, hogy a matematika nem ment tökéletesen. Kisannának rettentő gyomorfájásai lettek, úgy járt iskolába, hogy utált iskolába járni, és ez elkísérte az érettségiig. És azután, amikor egyébként négyesre érettségizett matematikából, amiből kétszer bukott meg és amit gyűlölt, szóval érettségi után azt mondta, hogy soha többet nem fog tanulni, semmit, semmilyen körülmények között, elege van! Négy évig kellett várni, mire eldöntötte, hogy ő tanító néni lesz és meg fogja mutatni Zsuzsi néninek, hogy a nem jó matekos gyerekeket is nagyon lehet szeretni.

Igazából volt három nagyon könnyű gyerekünk, akik vajkrémként voltak a kés alatt, tehát övelük nem volt semmi probléma. Vagyis nemcsak a nehéz gyerekekhez,

Petihez képest voltak simulékonyak. Mégis nehéz volt. Amikor a gyerekek még ovisok voltak, és én szembesültem azzal, hogy mekkora nagy puttony a négy gyerek, azt mondta az anyukám: „ne félj, amíg engem látsz”. És innentől fogva ez a gondolat belém ivódott. Nem nagyon vettem igénybe őt mint fizikai segítséget, de éreztem, hogy lélekben mindig velem van. Viszonylag közel lakunk egymáshoz, tehát elég szoros a kapcsolatunk a nagyszülőkkel, mármint az én szüleimmel és a férjem szüleivel is. Mi a gyerekeknek nagyon tudatosan próbáltunk mintát mutatni abban, hogy nem lehet a szülőket elereszteni, mert fontos emberek a mi életünkben. És a gyerekeink is arra mozdulnak, hogy napi kapcsolatban vannak a nagyszüleikkel, egymással, velünk, tehát nagyon szoros kohézió van. Nekem nem probléma anyósnak lenni, mert olyan

jó mintát kaptam az én anyukámtól is meg az anyósomtól is, hogy ez csak úgy jön. Az összes vőmmel meg menyemmel, meg mindenkivel

napi kapcsolatban vagyok. Talán így tudom ezt megfogalmazni: annyira sokat meséltünk, hogy ők jól beilleszkedtek a mi történetünkbe.

Én az életemet csak úgy tudom élni, hogy az előnyökre fókuszálok és nem foglalkozom a hátrányokkal. Ahhoz, hogy ezt végig tudjuk csinálni, kellett az, hogy ő egyszer meghaljon. Mert erre a rettenetesen nehéz helyzetre azt kell hogy mondjam, hogy kegyelmi állapot volt. Mert ott, abban a helyzetben mindenki belátta, hogy az élet a legfontosabb, és rohadtul semmi más nem számít. Csak az a lényeg, hogy élhető életet tudjál élni. És mindig, amikor szembejön valami váratlan nehézség, végig kell gondoljuk, hogy milyen volt, amikor közel álltunk a halálhoz. Amikor pontosan tudtuk, hogy semmi más nem számít, csak az élet.

nem lehet a szülőket
elereszteni



NÉMETH TIBOR

Mayotte

Integrációs problémák Franciaország tengerentúli megyéjében

KITEKINTÉS

A SZIGET TÖRTÉNELME

A Comore-szigetek legdélibb tagja, a két lakott és több lakatlan szigetből álló Mayotte (374 km²) Madagaszkártól háromszáz, Párizstól nyolcezer kilométernyire, a Mozambiki-csatornában található. Az itt lakók által leggyakrabban beszélt nyelvek a suahéli nyelvcsaládhoz tartozó *simaore* és a maláj-polinéziai eredetű *kibusi*, illetve az arab és a francia (Laroussi, 2011, 112. o.).

Mayotte lakossága az elmúlt hatvan évben tízszeresére nőtt – a népesség (252 000 fő)¹ több mint fele tizennyolc évnél fiatalabb, az átlagéletkor 19,2 év. A munkaképes korú lakosság hetvenegyszázaléka semmiféle végzettséggel nem rendelkezik, negyven százalékuk tisztázatlan jogi helyzetű külföldi állampolgár (kilencvenöt százalékban Comore-szigetiek – a mindössze hetven kilométernyire fekvő Anjouan-ból a vízumkényszer bevezetése óta (1995)

lélekvesztőkön nekiindult, vízbefulladt szerencsétlenek számát tíz és ötvenezer közé teszik). A letelepülni szándékozók, de a határról visszafordított személyek száma huszonöt- és harmincezer között van évente. Tízből négy külföldi itt született kiskorú, aki majd – a felnőttkor küszöbét

1976-ban az iskoláskorú gyermekek száma három-ezer volt, 2012-ben nyolcvanháromezer-nyolcszázhuszonhárom

átlépve –, francia állampolgárságot kap. 1976-ban az iskoláskorú gyermekek száma háromezer volt, 2012-ben nyolcvanháromezer-nyolcszázhuszonhárom (Blot-Ringard-Ferri, 2013, 6. oldal).

A Comore-szigetek lakossága „bantu eredetű népesség, melyre erőteljes hatást gyakorolt az iszlám” (Vérin, 1994, 45. o.). Az anyajogi joggyakorlat mellett továbbra is jellemző társadalomszervező forma a poligám házastársi kapcsolat – még ha az 1985-nél később született nemzedékekre vonatkozóan törvényen kívül is helyezték 2005-ben. A feleség a legkevésbé sincs alávetve férjének, övé a földtulajdonlás joga, a férj az ő házába költözik házasságkötéskor. A szűk család mint a társadalom legkisebb társadalom-

¹ Az 1958-ban tartott népszámláláskor 23 364, 2002-ben 160 000, 2007-ben 186 000, 2012-ben 212 600 volt a lakosok száma, 2017-ben 252 000. Lásd: <http://www.worldometers.info/world-population/mayotte-population/>

alkotó egysége, itt nem pusztán a biológiai szülőket és azok leszármazottait jelenti, hanem a nagyszülőket, nagybácsit, unokát, dédszülőt, unokahúgot – vagyis az egész rokonságot (Blanchy, 2011, 19-21. o.). A társas kapcsolatok hagyományos színtere a falu (Mayotte negyven közigazgatási jogú településből áll). Középen a mecset, körülötte a tehetősebbek házai, kijebb a szegényebbeké, ezt szegélyezik a földek, a bozótos-füves mező, majd – a hiedelem szerint – a dzsinnek lakta senki földje, mely a tengerig ér (a szigetszoport egyetlen pontja sincs a tengertől tizenkét kilométernél messzebb).

A falu első számú törvénye, hogy a közösség felsőbbrendű az egyénhez képest. A társadalomba való betagozódást segíti a nagycsalád és a Korániskola – mely a gyermek számára négy-öt éves korától kezdve meghatározó szocializációs erőter (a Korán iskolákba reggel fél hat és fél hét, vagy délután kettő és öt között járnak), valamint a kortársak (shikao) és a mecset köré szerveződő számos vallásos egyesület (twarika) (Berteaux, 2007, 14. o.).

Mayotte-ot a helyi uralkodó 1837-ben a közelben portyázó portugálok, hollandusok, franciák és britek közül az angolszászoknak ajánlotta megvétele, de miután azok elutasították, 1841-ben Franciaország tulajdonába került (Crabtree, 2015, 40-42. oldal). Közigazgatási szempontból először Réunion szigetéhez, majd (1908-tól) Madagaszkárhoz tartozott, később (1946-tól)

a Comore-szigetek többi tagjával együtt autonóm területet alkotott. Lakói 1946-ban, a másik három sziget lakóival együtt kapták csak meg a francia állampolgárságot.²

1974-ben a Francia Nemzetgyűlés javaslatára a Comore-szigetek lakosai népszavazással dönthettek arról, hogy továbbra is Franciaországhoz akarnak-e tartozni. Mivel a többség az elszakadás mellett voksolt – bár Mayotte lakosai a függetlenség ellen szavaztak (63,82%) –, a Comore-szi-

getek (ezen belül Mayotte) kikiáltotta Franciaországtól való elszakadását (1975), és mint független országot az Egyesült Nemzetek Szervezete felvette tagjai sorába (*United Nations Security Council*, 1976). A következő évben az ENSZ érvénytelennek nyilvánította Franciaország Mayotte szigetére vonatkozó területi igé-

nyét, és fölszólította Franciaországot, hogy „azonnal kezdjen tárgyalásokat a Comore-szigetek kormányával annak előmozdítása érdekében, hogy megfelelő intézkedések szavatolják a Comore-szigetek (Anjouan, Nagy-Comore, Mayotte és Moheli) egységét és területi sérthetlenségét” (*United Nations Security Council*, 1976). Franciaország azonban a népek önigazgatásának elvére hivatkozva megvétózta az ENSZ döntését és a gyarmatosítás lebontásának folyamatát megfordítva Mayotte-ot a Köztársasághoz csatolta – Mayotte így ma Franciaország tengerentúli megyéje,³ Európa peremterületeinek egyike (Lőrincz, 2011, 4. o.).

a helyi uralkodó 1837-ben a közelben portyázó portugálok, hollandusok, franciák és britek közül az angolszászoknak ajánlotta megvétele, de miután azok elutasították, 1841-ben Franciaország tulajdonába került

² Noha Mayotte a Comore-szigetek három másik tagjánál (a tőle 70 kilométernyire elterülő Anjouan-nál, a 135 kilométernyire fekvő Mohelinél és a 200 kilométernyire elhelyezkedő Nagy-Comore szigetnél) már ötven évvel korábban francia gyarmati terület volt.

³ Franciaország tengerentúli megyéi: Guadeloupe, Francia Guyana, Martinique, Réunion és Mayotte.

Az Európai Unióhoz való csatlakozáskor (2011) társadalombiztosítást, betegszabadság- és minimálbér-rendszert, rokkantsági ellátást, iskolakezdei segínyt, családi lakhatási támogatást, munkanélküli járandóságra való jogosultságot és családi pótlékot vezettek be.⁴ A bruttó nemzeti termék itt nyolcszor magasabb, mint a másik három Comore-szigeten, de százezer lakosra még mindig csak nyolcvanhárom orvos jut (*INSEE*, 2014).

A kilencvennyolc századrészt muzulmán vallású lakosság körében a hatóságok előtt tornyosuló legnagyobb feladat a francia jogrendszer elfogadtatása, de jelentős forrásokat emészt fel a politikai korrupció viszsza- szaszorítása, a francia nyelv minél szélesebb körben való elterjesztése, a piaczgazdasági szemlélet meggyökereztetése is. További prioritás a túlnépesedés megál- lítása, a bevándorlással összefüggő, egyre növekvő idegengyűlölet megfékezése, a több ezer családját veszített gyermek helyi közösségbe integrálása, a munkaerőpiacon eséllyel indulók Franciaországba irányuló tömeges elvándorlásának megállítása és az oktatási rendszer megújítása is.

ISKOLÁZTATÁS: ESÉLYEK, PROBLÉMÁK

A hatalmas kihívásokkal küszködő közoktatási rendszer rövid múlttra tekint vissza. Az 1980-as évekig a francia közigazgatási szervek nem fordítottak kellő figyelmet a szigeten fenntartott iskolákra, sem az oktatók képzését, sem az iskolák felszereltségét,

sem a tananyagának a helyi körülményekhez igazítását illetően (*Newitt*, 1983, 139–165. o.), a felső tagozat 1963 (vidéken 1986), az óvoda-rendszer 1993 óta létezik. Mayotte Európához csatlakozása óta az iskolaépítések gőzerővel folynak – idén száz- tizenkilenc új tanterem, huszonegy ebédlő és egy kollégium épül, további százötven- négy osztálytermet újítanak föl (*Ministère des Outre-mer*, 2017, 3–6. o.). A magas tanulói létszám miatt a gyerekek minden második állami iskolában két műszakban

tanulnak (az első turnus 6.50-től 11.45-ig, a másod- dik 12.20-tól 17.15-ig tart).

A sikeres iskolai teljesítmény elérésének elengedhetetlen feltétele a francia nyelv megfele-

lő szintű ismerete – a százhetvenöt éves francia jelenlét és a nemzedékek óta folyó francia nyelvű oktatás követelményeinek teljesítése azonban a mai napig nehézséget okoz: az általános iskolákban a bukások arányszáma huszonnyolc százalék. A gyen- ge tanulói teljesítmény mögött egyrészt anyagi jellegű nehézségek, másrészt az iskolai és otthoni kultúra közötti hatalmas különbségből adódó feszültség áll (*Laroussi*, 2011, 115–116. o.) – a gyermek temérdek feladata közül a tanulás csak az egyik, legtöbbször nem is a legfontosabb (Ibid.).

„Mayotte szigetén a gyermek minde- nekelőtt Isten ajándéka: segéd a ház körüli teendők ellátásában, megöregedett szüleinek támasza. Ha leány, ha fiú, a családi hierar- chiában utolsó.”

⁴ Ez a kezdeti szakaszban (2004–2006) legfeljebb kettő gyermek után volt igénybe vehető, azóta már minden húsz év alatti gyermekre, azzal a feltétellel, hogy ha iskoláskorú, az iskolába valóban be is jár (*Roinsard*, 2012).

A diákok iskolai teljesítményét befolyásoló további körülmény, hogy a pedagógusok francia nyelvtudása nem megfelelő. Az összes oktató személyzet harmadát teszik ki a közalkalmazottá ki nem nevezett, évente megújítandó szerződéssel rendelkező tanítók és tanárok (a tengerentúli megyék számadatai nélkül ez az arány Franciaországban 7,3 %); a minősített oktatók (agrége) száma ötvennél is kevesebb. A nyolcvanas évektől kezdve a gimnázium második osztályát sikeresen teljesítőket is felvettek tanítói állásba; 1997-től már csak érettségivel rendelkezőket, 2006-tól pedig a két egyetemi évfolyamot elvégzettek közül válogatnak – a jelölteket két éves pedagógiai kurzuson készítik fel a tanítói és tanári feladatok elvégzésére (Laroussi, 2011, 115. o.).

További nehézség, hogy a fiatal korban munkára fogott gyerekek közül – akik a köztársasági és Korán-iskolákban egészen különböző elvárásrendszernek kell, hogy megfeleljenek – sokan nem vállalják azt a harcot, amely egy távoli kultúra elsajátításával jár együtt (Laroussi, 2011, 116. o.).

„Az a gyerek, aki hajnal négykor kel, először a Korán-, majd az állami iskolába megy, anélkül, hogy közben bármit is evett volna. Tanulna, de üres a hasa.”

A szülők közül sokan fenyegetésképpen élik meg gyermekeik kötelező francia nyelvű oktatását, ami a tanulói teljesítményben is megmutatkozik (Laroussi, 2011, 119. o.).

A francia nyelv jelenléte a helyi nyelvek elvesztését eredményezi... mi szülők sajnos elvesztettük hatalmunkat, elvesztettük a tekintélyünket a gyerekeink szemében, mert a gyerekek elvesztették a

hitet, a muzulmán hitet, nincs már hitük (imani), iszlám hitük. Az, hogy a francia nyelv jelen van Mayotte-on, nagy baj, mindnyájunkra nézve veszély.

Bár a sikeres érettségit tett diákok arányszáma folyamatosan nőtt az elmúlt néhány évben (2002 és 2010 között tizenhétől harminckilenc százalékra emelkedett) – ezt nem pusztán a diákok teljesítményének javulása okozta (Sueur és mtsai, 2012): azért, hogy az intézmények a fenntartói elvárásoknak megfeleljenek, az oktatók a tanév során és a vizsgákon a megérdemelnél jobb osztályzatokat adnak a diákoknak. A végzetek tudásának valódi értékéről sokat elárul az a tény, hogy a tanulmányaikat a kontinensen folytató

mayotte-i diákok kilencven százaléka az egyetem első évében megbukik.

Az anyaország is egyre kevesebb tanárt képes biztosítani – a szegénység, drágaság, a betegellátás

válságos állapota, a munkabeszüntetések, vandalizmus, gyújtogatás, a tanártámadások, a sokszor katasztrofális iskolai állapotok sokakat elriasztanak attól, hogy ide jöjjenek tanítani. Mozgó egységeket hoztak létre a tanárok és tanulók biztonságáért (Perzo-Lafond, 2016), ám demonstratív jelenlétük ellenére is másfélszeresére nőtt tavaly az erőszakos bűncselekmények száma – az elkövetők harmincöt százaléka kiskorú (Rosié, 2017).

Ennek ellenére a francia állam szerepvállalása az oktatás megújításáért továbbra is rendkívül jelentős e távoli megyében: a tanítók bruttó kezdő fizetése az elmúlt hat évben 1445 euróról (2011) 2630 euróra nőtt (2017), és 2020-ra 3060 eurót ígérnek; az ide érkező oktatók áttelepülési és otthonteremtési költségeit az állam teljességgel magára vállalja, és további

anyagi juttatásokat is kilátásba helyez (*Ministère des Outre-mer*, 2017). Azt egyelőre senki nem tudja, hogy az építéseknek és felújításoknak, a frankofón kultúra iskolai meggyökereztetésének és a szociális támogatásoknak mikor lesz kézzelfogható haszna, mindazonáltal Franciaország heroikus küzdelmet folytat tengeren túli megyéjében. Ennek okáról a tengeren túli területekért felelős miniszter (Victorin Lurel) szavai meggyőzően vallanak (*Ministère des Affaires Étrangères*, 2012):

Tengeren túli területeinek hála, Franciaország továbbra is jelentős szereplő minden földrészen és a világ összes tengerén. Ezek a tengeren túli területek megannyi

előny és gazdagság forrásai számunkra. Tizenegy millió négyzetkilométernyi kizárólagos jogú gazdasági övezet (az Egyesült Államoké után a legnagyobb a Földön), a nemzeti faji sokszínűség négyötöde... hatalmas gazdasági és stratégiai lehetőség. Nikkel Új-Kaledóniából... űrállomás, fa, arany és hamarosan már olaj is Guyanából, Réunion eddig fel nem használt energiaforrásai, Martinique ökoturizmusa, Guadeloupe geotermikus energiája, és még mi mindent nem mondtam!

Mayotte... szigetnyi Franciaország Mozambik mellett.

IRODALOM

- A népesedési adatok forrása: Letöltés: <http://www.worldometers.info/world-population/mayotte-population/> (2017. 06. 21.)
- Berteaux, P. (2007): *Influence de l'acculturation sur le processus de traitement catégoriel chez l'enfant: étude comparative en Grande Comore, à Mayotte et à la Réunion*, Éducation, Université de la Réunion. Letöltés: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00472745/document> (2017. 06. 21.)
- Blanchy, S. (2011): Matrilocalité et système d'âge à Mayotte. Notes pour une étude comparative de l'organisation sociale dans l'archipel des Comores. *Tarifa, Revue des Archives départementales de Mayotte*, n. 3.
- Blot, Y., Ringard, J. és Ferri, E. (2013): *Mission d'inspection relative aux constructions scolaires du premier degré*. Letöltés: http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/79/8/2013-063-Rapport-constructions-scolaires-Mayotte-avec-annexes_277798.pdf (2017. 06. 21.)
- Crabtree, R. W. (2015): *Maore Farantsa: The Self-Determination of Mayotte to Become a Département of France*, Adelaide Egyetemi Kiadó. Letöltés: <https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/handle/2440/98717> (2017. 06. 21.)
- Európai Parlament (2016): *Ismertetők az Európai Unióról*. Letöltés: http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/hu/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.1.7.html (2017. 06. 21.)
- INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques) (2014): INSEE première – n. 1488. Letöltés: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281384> (2017. 06. 21.)
- Laroussi, F. (2011): Le plurilingüisme en milieu scolaire à Mayotte. *Glattopol*, n. 18, Université de Rouen, Laboratoire LiDiFra, EA 4305
- Lőrincz, A. (2011): *The importance of the outermost regions for strengthening EU foreign and regional relations*. Letöltés: <http://www.culturaldiplomacy.org/academy/content/pdf/participant-papers/eu/Andras-Lorincz-The-Importance-of-The-Outermost-Regions-for-Strengthening-EU-Foreign-and-Regional-Relations.pdf> (2017. 06. 21.)
- Martin, J. (2000): *Comores, quatre îles entre pirates et planteurs*. l'Harmattan Kiadó
- Ministère des Affaires Étrangères (2012): *Bulletin d'actualités du 31 août 2012*. Letöltés: <http://basedoc.diplomatie.gouv.fr/vues/Kiosque/FranceDiplomatie/kiosque.php?fichier=baf2012-08-31.html> (2017. 06. 21.)

- Ministère des Outre-mer (2017): *Dossier de presse: Fonction publique à Mayotte: des avancées concrètes pour l'égalité réelle*. Letöltés: http://www.outre-mer.gouv.fr/sites/default/files/dp_fnp_mayotte_201601_0.pdf (2017. 06. 21.)
- Newitt, M. (1983): The Comoro Islands in the Indian Ocean Trade before the 19th Century. *Cahiers d'Études africaines*, XXIII (1-2).
- Perzo-Lafond, A. (2016): Les forces de sécurité à Mayotte: Répartition et projets de brigade. *Le journal de Mayotte*, 29/04/2016, elérhető online: <http://mayotte.orange.fr/actu/mayotte/les-forces-de-securite-a-mayotte.html> (2017. 06. 21.)
- Roinsard, N. (2012): *Le 101ème département, La Vie des idées*, 8 mai 2012. Letöltés: <http://www.laviedesidees.fr/Le-101eme-departement.html#nh3> (2017. 06. 21.)
- Rosié, R. (2017): L'école en état de catastrophe. *Le Journal de Mayotte*, 11/01/2017. Letöltés: <http://lejournaldemayotte.com/une/lecole-en-etat-de-catastrophe/> (2017. 06. 21.)
- Sueur, J-P, Cointat Ch. és Desplan, F. (2012): *Rapport au nom de la commission des lois constitutionnelles, de législation, du suffrage universel, du Règlement et d'administration générale à la suite d'une mission effectuée à Mayotte du 11 au 15 mars 2012*. Letöltés: <https://www.senat.fr/rap/r11-675/r11-6751.pdf> (2017. 06. 21.)
- United Nations Security Council (1976): *Benin, Guyana, Libyan Arab Republic, Panama and United Republic of Tanzania: Draft Resolution*. Letöltés: http://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/11967 (2017. 06. 21.)
- Vérin, P. (1994): *Les Comores*. Paris, Karthala Kiadó

Mezőtúr, egykori iskolaváros



Valamikor kulturális központnak számított, hallgatói nemcsak az épületet látkák be, hanem a várost is. Most szinte üresen áll az egykori Mezőgazdasági Főiskola főépülete. (A főiskola ma Szegeden van, Mezőtúron egy Oktatási Centrum és egy tangazdaság maradt.)



SZEMLE

KÖNCZEI GYÖRGY ÉS HERNÁDI ILONA (SZERK.): AZ ESÉLYEGYENLŐSÉGTŐL A TAIGETOSZIG? FOGYATÉKOSSÁGTUDOMÁNYI EREDMÉNYEK A „MÁSİK OLDAL” MEGÉRTÉSÉHEZ. L'HARMATTAN, BUDAPEST, 2016.

Földes Petra: Egy pozitív ontológia felé

Tizenöt év előtti önmagával folytat párbeszédet frissen megjelent tanulmánykötetével *Könczei György* és kutatócsoportja. A fiatal és folyamatos változásban lévő fogyatékoságtudományban ez a 15 év nagyon nagy idő... *Kálmán Zsófia* és *Könczei György* 2002-ben *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*¹ címmel adta közre átfogó, kontextusteremtő, a fogyatékoságtudomány iránt érdeklődő hazai olvasók számára bevezető művét. A sérült embert és személyes környezetét, társadalmi kapcsolatait, viszonyait látjuk a könyvben széles panorámában: a kultúrtörténeti, antropológiai alapok és a szociálpszichológiai keretek éppúgy nélkülözhetetlenek a fogyatékkal élő ember *valóságának* megértéséhez, mint a jogszabályi vagy a társadalompolitikai környezet; s hogyha a fogyatékkal élő ember életét látni, érteni, támogatni szeretnénk, érdemes mindezt szemügyre venni a lehétköznapi perspektívából: a családi élet, a nemi szerepek, a szülővé válás nézőpontjából. *Kálmán* és *Könczei* (2002-ben) nemcsak a címadásban optimista: miközben plasztikus példák tömegével igazolják a hazai társadalom sokszor érzéketlen, kirekesztő működését:

Európa egyik legmodernebb középiskolájába Budapesten nemcsak sérült diákokat nem tudnak felvenni a lépcsőkkel összekötött, eltolt szintek és a zezugos, kanyargós, szintén lépcsőkkel szaggatott folyosók miatt, de természetesen mozgássérült, asztmás, szívbeteg vagy látássérült pedagógus sem lenne képes ott dolgozni. Arra a kérdésre, hogy vajon miért építették ilyenre az iskolát, a válasz az volt, hogy úgysem jár oda mozgássérült gyermek. (303. o.)

Hisznek abban, hogy az elméleti felkészüléssel, a megfelelő nemzetközi tapasztalatok feldolgozásával, a jogszabályi keretek kialakításával az első lépéseket megtettük, s a fejlődés egy jobb világ felé vezet.

A teljes esélyegyenlőségig még mindenképpen hosszú az út. Szerencsére a feladatok és a tennivalók világosak: a továbbiakban nem panaszkodni kell, elég, ha mindenki teszi a dolgát, a munkát helyette más úgysem végzi el. (309. o.)

¹ Kálmán Zsófia és Könczei György (2002): *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris, Budapest.

Könczei György vezetésével most népes fogyatékoságtudományi kutatócsoport² szövetkezett arra, hogy egy OTKA kutatás keretében felülvizsgálják a korábbi mű címében megjelent tézist, vagyis azt az állítást, hogy „a fogyatékoságügy fejlődése *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig* vezet.” (11) Vizsgálódásaik tükrében úgy látják, hogy „nem létezik lineáris ’fejlődés’, amely egy egyre pozitívabb végkifejlet felé vinne. (...) Az érintettek életét meghatározó történeti mozgás sokféle, szerteágazó, amely a *befogadás* és a *kirekesztés* folytonosan változó mintázatait tárják elélnk.” (31) Ebből következőleg az esélyegyenlőségi törekvésekben nem lehet egy megnyugtató, el-érendő végpontot kijelölni; a cél a változások, a mozgások, a különböző tényezők kölcsönhatásainak minél mélyebb értése és az ezekre reflektáló, folyamatosan újrarendelt *cselekvés* lehet. Ezért tehát a kutatás részeredményeit bemutató kötet provokatív – a fejlődés korábban tételezett irányának megkérdőjelezésével cselekvésre hívó – címváltozata: *Az esélyegyenlőségtől a Taigetoszig?*

Hogy az összefüggések szélesebb, társadalmi kontextusát és a nézőpontok, értelmezések egymásra gyakorolt hatását jól értsük, a fogyatékoságtudomány négy magyarázó modellel dolgozik: A *morális* modell a fogyatékoság keletkezését a bűn folyamányának tekinti, így a fogyatékoságot büntetésnek tartja, s a fogyatékkal élő embert nem tekinti a társadalom részének. A *medikális* modell a sérült ember biológiai adottságainak eltéréseivel azonosítja

a fogyatékoságot, a támogatást pedig az elromlott szervezet funkcióinak kompenzálásával (szemüveg, kerekesszék, protézis stb.) képzelel. A harmadik, s a kötet nézőpontját is jórészt meghatározó modell a *szociális* megközelítés; eszerint a károsodott embereket a társadalom teszi fogyatékosá azzal, hogy számukra nem biztosítja az akadálymentes részvételt a társadalmi ter-ekben (az akadálymentesség fogalmát itt természetesen a legszélesebb értelemben használva, valamennyi társadalmi dimenziót, így például a kommunikációt, a társas viselkedést vagy a jogszabályi környezetet is beleértve). Ez utóbbi

a befogadás és a kirekesztés
folytonosan változó
mintázatait tárják elélnk

ponton össze is ér a szociális modell a negyedik, az *emberi jogi* megközelítéssel. Eszerint a fogyatékkal élő embereknek is elidegeníthetetlen és elsődle-

ges sajátosságuk, hogy *személyek*, akiket pontosan ugyanolyan jogok illetnek meg, mint a társadalom bármely tagját. S hogy ez a fogyatékkal élők esetében mennyire nem evidens, arra a kötet számos példával szolgál: ilyen például, hogy a többiekkel ellentétben, a tartósan beteg vagy súlyosan fogyatékos gyermekekre nem vonatkozik a befogadó családban való elhelyezés törvényi kötelezettsége, vagy hogy az intellektuális fogyatékosággal élő felnőttek esetében milyen súlyos akadályokkal kell nemcsak a gyermekvállalás, de sokszor már a szexuális kapcsolat létesítése során is megküzdeni. A kutatók az ilyen és hasonló helyzetek értelmezésénél a megélt valóság minél alaposabb feltárására, a szükségletek és motivációk azonosítására törekcszenek, hogy

² A kötetben 12 szakember munkáját olvashatjuk. Többségük 5 éve együtt dolgozik a Fogyatékoságtudományi Doktori Műhelyben; a doktori kutatások eredményeit jelen kutatásban igyekeznek integrálni. A kutatásról további információkat közöltek a kutatócsoport tagjai a kötetbemutató konferencián (2017. február 7., ELTE BGGYK). A konferencia előadásai youtube-on megtekinthetők. Könczei György nyitó előadása itt található: <https://www.youtube.com/watch?v=QKCGdGYnXXA>. További dokumentumok és a kutatócsoport tagjait foglalkoztató gondolatok ismerhetők meg a kutatócsoport Facebook-oldalán: <https://www.facebook.com/groups/506749639490524/>.

végso soron képesek legyenek a megfelelő támogatás irányainak kijelölésére (vagy egy ahhoz közelebb vivő, következő kutatási kérdés megfogalmazására).

A kutatás a fogyatékoság szociális modelljét középpontba állítva, arra szeretne választ adni, hogyan *konstruálódik* a társadalmi diskurzusban a fogyatékoság; hogyan jönnek létre és miből állnak azok a rejtett (hatalmi) mechanizmusok és struktúrák, amik a fogyatékkal élő emberek társadalmi hátrányait okozzák. A kritikai társadalomtudományok szemléletének megfelelően, kiemelt hangsúlyt helyez az érintettek saját hangjának a megszólaltatására (a kötet nem nélkülözi a bevilágító erejű interjúrészleteket). Gondolkodási módszereiben, a kérdezés és a dekonstrukció technikáiban a feminista megközelítést alkalmazza, felismerve a két terület nézőpontjának rokonságát, vagyis „az uralkodó rendet az egyéni tapasztalatok figyelembe vételével az alárendelt személyek perspektívájából tárgyalja” (60). A két nézőpont össze is ér abban a – kötetben többször is megjelenő – megállapításban, hogy a fogyatékkal élő nők – s ezen belül is az intellektuális fogyatékkal élők – helyzete a többi, fogyatékkal élő ember helyzetéhez képest is különösen kritikusnak mutatkozik.

A módszerek megválasztásában vékony jégen járnak a kutatók: egy fiatal, s a kritikai társadalomtudományok narratív megközelítését magéénak valló tudomány – a fogyatékoságtudomány – hazai alapjait igyekeznek lerakni egy olyan tudományos térben, ahol mindez csak a pozitivistá tudományfelfogással való folyamatos és heves vita közepette lehetséges:

kiemelt hangsúlyt helyez az érintettek saját hangjának a megszólaltatására

Nem látjuk valószínűnek, hogy létezik valahol egy tőlünk független objektív valóság, aminek a megismerésére, leírására objektív, megbízható, univerzális tudást hozhatunk létre. Nem fogadjuk el tehát, hogy a tudomány tudományos elméletekre redukálható, továbbá, hogy a tudás érdekektől és előítéletektől független. [...] A feminista – és hozzáfűzhetjük: a fogyatékoságtudományi – objektivitás tehát nem más, mint szituációba ágyazott tudás. Olyan kritikai tudás, amely lehetővé teszi a felelősségvállalást az álláspontunkért. (18)

Épp ezért alkalmaznak kutatásukban a valóság hiteles megtapasztalását támogató módszereket: ilyen a vizsgált területen érintett tapasztalati szakértők bevonása a kutatási folyamatba – az úgynevezett participatív kutatás³ –, a folyamatot végigkísérő, a fogalmak és a módszerek tisztázására hivatott

műhelymunka, illetve a kutatási folyamatok páros vezetése (a kötet kilenc fejezete közül hét – vagyis a jogi témájú fejezetek kivételével az összes – többes szerzőséggel készült).

A kilenc fejezet, miközben különálló egységeként is érvényes tudást közvetítenek, egy összefüggő életív leírásaként, elemzéseként is felfogható, melynek csópontjait a nőiség, az anyaság és a fogyatékoság társadalmi konstrukciója; a sérülten született gyermek esélyei; valamint a fogyatékosággal élők felnőtté, illetve szülővé válásának folyamata, kontextusát pedig a fogyatékoságtudományi, történeti és jogi beágyazottság adja (15–17). Bár a kötet egész felépítése arra enged következtetni, hogy a szerzők maguk is összefüggő

³ A tapasztalati szakértő részvételének élményeit jeleníti meg Antal Zsuzsanna írása lapszámunk 79. oldalán.

gondolati tartalomként tekintenek a kilenc szövegre, mégsem számozott fejezetekként, hanem önálló tanulmányokként közlik az írásokat. Ezzel együtt, a tartalom és az elrendezés sugallatának engedve, a továbbiakban egy összefüggő koncepció fejezeteiként mutatom be az írásokat.

A kontextust megteremtő első fejezetben⁴ a fogyatékoságtudomány elméleti és módszertani meghatározása mellett a szerzők visszatérnek⁵ a fogyatékoságról való beszéddel kapcsolatos dilemmák, viták *Kálmán és Könczei* korábbi művében is hangsúlyos tárgyalásához.⁶ S teszük ezt épp azért, hogy az aktuális terminológiai vita bemutatásával meghaladhassák az elnevezésekhez fűződő, valójában az *elnevező* (a policy maker, a kutató) hatalmát tükröző, az érintettek hangját elfedő és ezzel a lényegyet eltakaró küzdelmet, s így a *hatalom* helyett a *figyelemről* beszélhessenek (19).

Az érintett embereket kérdezzük, hogy milyen legyen a megnevezés és mit jelentsen. [...] Nem bagatellizálni akarunk, se nem misztifikálni – nem erőszakosan elkülöníteni, sem összezárni. Nem kívülről identitást adni, sem belső identitást elvenni. [...] Különböző vélemények megszólaltatása mellett ebben a kötetben – a sokszínűség elvét követve – több megnevezést használunk. Ezzel mutatjuk és vállaljuk azt, hogy úton vagyunk még, de tartjuk az irányt. Nem állítjuk, hogy találtunk „megoldást”. Azt állítjuk, hogy keresünk, folyamatosan keresünk. (20)

Szintén rímél *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig* című kötet felépítésére a történeti keretet megrajzoló második fejezet. Illeszkedve a feldolgozás fő aspektusaként kiemelt feminista – vagyis a hatalom és az alávetett csoport viszonyát tematizáló – nézőponthoz, a szöveg az *Adalékok a fogyatékoságelutasítás történetéhez*⁷ címet kapta. A fejezet számos történeti eset felmutatásával nyújt antropológiai, szociálpszichológiai adalékokat, hogy megértsük: *valóban* a társadalom konstruálja a sérült ember számára az általa betöltött szerepet.⁸ A fejezet fontos és izgalmas záróakkordja a történeti közelmúlt, a szocialista éra fogyatékosággal kapcsolatos attitűdjébe – a közelmúltból magunkkal hozott társadalmi örökség, mentalitás, személyes és intézményi szokások világába – enged betekintést.

A „másság” egyszerűen elfogadhatatlan, így negligálandó tényezőnek bizonyult, és minden szempontból összeegyeztethetetlen volt a Szocialista Ember klasszikus képével. [...] Bár a szocialista emberképbe nem volt beilleszthető a fogyatékoság, a rendszer azonban mégsem hunyhott szemet létezését illetően. [...] Így elengedhetetlenné vált egy újabb, sajtóságos megközelítés: a speciális szerep. Az aktív, termelésre kész és termelésre képes fogyatékosággal élő ember az erő, a nehézségekkel is megküzdő valódi, tökéletes szocialista személyiség szimbólumává vált. Az e tömegeket érintő kényszerszorgoskodás

⁴ A fejezet szerzői: Hernádi Ilona, Könczei György, Sándor Anikó és Kunt Zsuzsanna.

⁵ Hasonló módon, *A szóhasználatról: Minek nevezzetek* című fejezettel indul *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig* című kötet.

⁶ Bemutatják a *people first* vagy *person first* szemlélet *people/persons with disabilities* és a *disabled person* kifejezés üzenete közötti különbséget, az ezzel kapcsolatos vita érvrendszerét.

⁷ A fejezet Könczei György, Hoffmann Rita és Flamich Mária munkája.

⁸ Olvashatunk többek között a törpenövésű emberek (mai szóhasználattal kis emberek) szerepeiről, a bűnös nő toposzáról, és két híres „szörny” történetéről.

hívhatta életre pl. a *védett szakmákat* [...] egyértelműen pozicionálták őket az adott társadalmi rendszer szociális palettáján. [...] Néhányan közülük mégis kiléphettek és ki is léptek a védett, burkolt, esetleg megbélyegző közegekből, és egyetemen folytattak tanulmányokat. Ez a lépés magasabb pozíciót jelentett a ranglétrán, így újabb lehetőség mutatkozott az esetlegesen megvalósuló befogadás felé: a *példakép szerepe*. (49–50)

A szocializmus korszakából származó tapasztalatok, a kötet módszertanának megfelelően, a személyes narratíva különösen hiteles hangján szólalnak meg.

Mit akarnak még a nők?!

– teszi fel a kérdést a kötet harmadik tanulmánya.⁹ A feminista diskurzus rövid áttekintése igazolja, hogy a fogyatékoságtudomány jól adaptálható szemléleti, módszertani alapokat nyerhet a feminizmustól, hogy azután ebben a szemléletben (a hatalmat birtokló többség konstruálja az elnyomott kisebbséget) ismerjük meg a fogyatékoságtudomány, és így a kötet néhány központi problémáját: ilyen a *normalitás* uralma vagy a lefordíthatatlan *ableism* (a téma magyar nyelvű szakirodalmában „épségizmus”, néhol „épségterror”) jelensége.

Az épségről, normalitásról, normalizálásról szóló diskurzust a binaritás (normális/abnormális) uralja, amely rendszerben a fogyatékoság nem kívánatos, értékvesztett, megjelölt, stigmatizált, abnormális állapotként értelmeződik, s

amely így a fogyatékoságot szinte sohasem láttatja az emberi létezés legitim és értékes módjaként. [...] ... a fogyatékoságot mindig az értéktelenített Más-ságként, a normálistól való eltérésként, abnormalitásként *problematizálja*. (65)

A norma uralma pedig a géndiagnosztika és a prenatális tesztek alkalmazása (és ezzel a fogyatékoság kockázatának minimalisra csökkentése) során is tetten érhető, mindez pedig új dilemmát, a feminista és a fogyatékoságtudományi diskurzus számára megoldandó ellentmondást vet fel. Hiszen, miközben lehetőséget teremt a nő számára a kontroll gyakorlására és így

autonómiája védelmére, a fogyatékkal élő emberek szempontjából kifejezetten veszélyes üzenetet hordoz: „nem veszik figyelembe, hogy a tesztek üzenete azt az elterjedt nézetet támasztja alá, hogy

a fogyatékosággal élők életét nem érdemes élni” (69). A szerzők a kötetbemutató konferencián 16, a Down-szindróma diagnózisával szembesült várandós nő hangján szóltatták meg a test- és normalitásközpontú egészségügyi ellátásban megélt drámai történeteket.¹⁰

Erre a feszültségre (is) reflektálva, a következő fejezet – *Miért „teszik ki” a fogyatékosággal élő csecsemőket, gyermekeket – és miért fogadják örökbe őket?*¹¹ – számos fogyatékkal élő gyermeket örökbefogadó család példáján keresztül megmutatja többek között, hogy az élethez kapcsolódó érték távolról sem írható le a normalitás fogalmával.

⁹ A tanulmány Hernádi Ilona és Kunt Zsuzsanna munkája.

¹⁰ Hernádi Ilona és Kunt Zsuzsanna: *Megtartsam? Elvetessem? A döntés anatómiája – Nők narratívái a magzati diagnosztikai folyamatról*. Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=XS-DbmEIRlk> (2017. 04. 17.)

¹¹ A tanulmány Sándor Anikó és Horváth Péter munkája.

Az örökbefogadás legfőbb motivációját maga a gyermek adja: a legtöbb örökbefogadó szülő [...] nevelőszülőként gondoskodott a gyermekről, és a kialakult mély kötődés az, ami leginkább a végleges befogadás felé irányította őket. Ebben bizonyíthatóan nem játszik szerepet a gyermek támogatási szükségletének mértéke. [...] A bemutatott példákban a családok többsége elégedettségéről, erősödő családi összetartozásról számolt be [...]. A gyermeket nem teherként értékelik, hanem olyan értéknek tartják, amely gazdagítja a családot.” (92)

Miközben a gyermekvállalás a felnőtté válás (egyik) kulcsmomentuma lehet, *Rögös úton sehová* tartanak az intellektuális fogyatékkal élő emberek a szülővé válás során.¹² Bár a fogyatékkal élő emberek alapvető jogai közé tartozik a családalapítás és a szülővé válás, mindezt – különösen az intellektuális fogyatékkal élők számára – jogi, pénzügyi, szolgáltatásbeli, fizikai és szemléletbeli akadályok egyaránt megnehezítik (110, 114).

A szolgáltatások nem az egyéni szükségletekhez igazodnak, hanem bürokratikus szabályozott intézményi gyakorlatok határozzák meg. A szolgáltatások jelentős része intézményekhez (gyakran nagy bentlakásos intézményekhez) kötött, amely által az intellektuális fogyatékkal élő emberek arra kényszerülnek, hogy intézményekben éljenek. [...] A totális intézmények a teljes személyiséget birtokba veszik. A mindennapok tevékenységei bürokratikus, hierarchikusan szervezett rendbe illeszkednek, amely közeg a függő, passzív, felelősség nélküli szerepre szocializál. (112)

A különösen sérülékeny területen a szerzők életút-interjúk másodelemzésével és a nemzetközi szakirodalom feltárásával keresik a választ arra a kérdésre, hogy mi segíti és mi akadályozza az intellektuális fogyatékkal élő emberek szülővé válását, és éppen ezt a függő, passzív szerepet azonosítják a szülővé válás belső akadályaként, míg külső akadályként az intézmények és a szolgáltatások hiányosságai és a társadalmi előítéletek mellett a személyek hiányos kapcsolatrendszerét is megjelölik. Konklúziójukban minderre megoldási javaslatot is adnak:

A szülőség minősége nemcsak egyéni képességektől függ, hanem társas tevékenység. [...] az intellektuális fogyatékkal élő emberek fogyatékból fakadó „képességhiánya” nem lehet indoka a szülővé válásuk korlátozásának. Ugyanis, ha az intellektuális fogyatékkal élő személy megkapja a megfelelő szintű támogatást kapcsolataiban és célzott szolgáltatásokban, akkor láthatóvá válik, hogy a „sikeres szülő” és az „elég jó szülő” az nem egy, és nem is két emberen, sőt nem is az intellektuális képességeken múlik. (124).

Épp ezért kutatásuk folytatásában az intellektuális fogyatékkal élő személy környezetében élő, ú.n. kulcsemberek részvételével, páros interjúk felvételére készülnek.

A felnőtt szerepvállalás másik aspektusát tárgyalja a *Kihívások és veszélyek a munkajogban* című tanulmány.¹³ Az intellektuális fogyatékkal élő emberek társadalmi szerepvállalását – munkavállalását – igyekszik támogatni az új Munka Törvénykönyvében megjelent rendelkezés:

¹² Katona Vanda, Heiszer Katalin és Szűcs Marianna: *Rögös úton sehová. Az intellektuális fogyatékkal élő emberek szülővé válása*

¹³ Szerzője Jakab Nóra.

„Munkaképességgel rendelkezhetnek [...] azon intellektuális és pszichoszociális

fogyatékossgal élő

emberek, akik cselekvő-

képességet kizáró gond-

nokság alatt állnak.” (135)

A szabályozásban nem

világos azonban, milyen

felelősséget visel a mun-

kahely a cselekvőképtelen

munkavállaló rehabilitációjával, képzésével

kapcsolatban; hogyan támogatja a munka-

végzésben és a munkavállalással kapcsola-

tos jognyilatkozatok megtételében (Uo.).

Egy üres jogszabályi keret adott tehát,

amit a cselekvőképtelen személyek valódi

foglalkoztatási lehetősége megteremtése

érdekében mindenképpen meg kell tölteni

tartalommal. De a munkahelyi érdekérvé-

nyesítés nemcsak a megfelelő jogszabályi

kereteken múlik:

A fokozott védelmi igény és a munkál-
tatók ezzel szembeni ellenállása azon a
módon tűnik összeegyeztethetőnek, ha a
fogyatékossgal élő emberek foglalkoz-
tatása esetén a munkahelyi szervezett-
ségük, képviselőik megoldott. Ehhez
viszont fejlett kollektív magatartásra van
szükség, összetartásra és elköteleződésre.
Ebből a szemszögből előnyben vannak
azok az országok, ahol a kollektív tárgya-
lások nem áltárgyalások, hanem kultú-
rával rendelkeznek, és a munkafeltételek
alakításában jelentős szerepük van. (150)

A munkajogival együtt a szociális jogi
környezet¹⁴ is átalakulóban van: a fogya-
tékosság szociális modelljének emberi
jogi keretet adó nemzetközi ENSZ egyez-
mény¹⁵ Magyarország második államként,

2007-ben ratifikálta, és az Alaptörvény
negyedik módosítása (2013) óta a CRPD-

ben szereplő fogyatékos-

ság-definíció alapján a

fogyatékkal élő emberek

támogatása alkotmányban

rögzített állammárnak mi-

nősül (160-162). A rész-

letszabályokban azonban

még mindig dominál a

törvényalkotó számára könnyebben megra-
gadható medikális modell, ami a fogyaté-
kosságot az egészségkárosodással kapcsolja
össze.

A medikális modell szélesebb körben
jelenik meg azoknál az ellátásoknál, ahol
szűkösen rendelkezésre álló erőforrások
elosztására kerül sor. A medikális modell
természettudományi megalapozottsága
ugyanis egyfajta objektív, jogállami
forráselosztásra nyújt lehetőséget, ahol a
hatóságok mérlegelési köre elvileg csök-
kenhető. (163)

A *Miért másodrendű polgárok?*¹⁶ című
összegző fejezet felmutatja az utat a
negatív ontológiától egy lehetséges pozitív
ontológia felé. Éppen azzal, hogy a kötet
elveti a fogyatékossgügy egydimenziós,
a Taigetosztól az esélyegyenlőségig vezető
fejlődésének narratíváját, talál rá a pers-
pektivikus diskurzus lehetőségére. Kilép
a *mátság*, a *normalitás*, a *képes-ség* fogal-
maival operáló negatív ontológia teréből,
s dekonstruálva ezeket, a fogyatékossgot
többé nem megoldandó problémaként
tétélezi.

¹⁴ Hoffman István: *A fogyatékossg fogalmai és megközelítései a magyar szociális ellátások körében*

¹⁵ Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD

¹⁶ Hernádi Ilona és Könczei György: *Miért másodrendű polgárok? Fogyatékossg és állampolgárság*

A fogyatékossgal élő ember a fogyatékossgágtudomány középponti alakja, aki többletet, lét-többletet nyújt a társadalomnak. Miközben a fogyatékos-létezés megkérdőjelezhetetlen mínusz, de megkérdőjelezhetetlen plusz is. A fogyatékos ember gazdagítja a társadalmat. Jelenlétével, a létezéséből és a fogyatékossg megélt tapasztalatából eredő többlettel. Ráadásul képes alkotásra, képes gazdagítani a közösséget, a közeget, amelyben él. (175) ... magunknak valljuk a fogyatékossgágtudománynak azon törekvését, hogy olyan új és kritikai látásmódot (valójában társadalmi ontológiát) hozzon létre, amely nem a sérülékenységre és a sebezhetőségre koncentrálna, hanem sokkal

inkább a normalitás, az épség, az autonóm szubjektum bevett fogalmainak és eszméinek szétszedésére-lehántására, azaz a dekonstruálására összpontosít. (202)

Mindezzel természetesen rengeteg még a teendő. A kutatás folytatódik, ám ahhoz, hogy az eredmények hassanak a társadalmi mentalitásra és megjelenjenek a legprózaibb hétköznapiakban is, a tudományos szövegeken kívül a nagyközönség és a döntéshozók számára készített akadálymentes változatokra – ismeretterjesztő szövegekre, szakpolitikai irányelvekre – is szükség van. Ez azonban már nem a kutatócsoport felelőssége; *elég, ha mindenki teszi a dolgát*.¹⁷

¹⁷ Utalás *A Taigetostól az esélyegyenlőség* kötetből korábban idézett szövegrészre.

Mezőtúr, egykori iskolaváros



A PESTI MAGYAR SZÍNIAKADÉMIA 2017. ÉVI MÁRCIUS 15-I ÜNNEPI MŰSORÁRÓL

Veszprémi Attila: Közös dolgaink helyett

ÉRTENI ÉS MEGSZÓLÍTANI EGYMÁST

2017. március 14-én reggel a Pesti Magyar Színiakadémiának az 1848–49-es forradalomra és szabadságharcra emlékező ünnepi műsorára 11–12. osztályos diákok érkeztek. Közéjük ültem be, kíváncsi várakozással az előadást játszó és az azt néző fiatalok

jelei, jelzései iránt. Ezen a színpadon láttam már olyan március 15-i műsort, ahol érdemes volt mindezeket figyelni.¹

Egy színiakadémia egymást követő első évfolyamainak egy-egy ünnepi műsorát egymáshoz hasonlítani pedagógiai brutalitás volna, ezt mindenféle cinizmus nélkül mondom. Bevezetésként mégis összehasonlítással élnék, de semmiképp sem az előadásokat, csupán befogadói élményeket hasonlítok egymáshoz.

Tavaly lelkendeztem a PMSZA akkori ünnepi műsoráról, kiemelve az előadás összekacsintások nélküli párbeszéd-voltát, beszélő cselekvését, szellemességét, fájdalmakat nem tagadó, Janus-arcú poénjait, kételkedéseink által összetartozni engedő diskurzusát. Nézőtéri alapélményem akkor a saját ünneplő székszisemből való kimoz-

dulás élménye volt, amelynél – egy saját mítoszról való kimozdulásnál, az „én” és a „mi” tisztulásánál – aligha lehet nagyobb célja és hasznosabb eredménye a színháznak. (Különösen mostanában, amikor a nemzet fogalmát ki-ki híven úgy képviseli, ahogy beléverték, s míg a beléverő közösségek csak sokasodnak, egyre több helyütt szól a riadt figyelmeztetés: ha nem tanuljuk

ha nem tanuljuk meg tolmácként érteni és megszólítani egymást különböző nyelveken, megélt kultúrák által és azokon keresztül – menthetetlenül végünk

meg tolmácként érteni és megszólítani egymást különböző nyelveken, megélt kultúrák által és azokon keresztül – menthetetlenül végünk.) Akkor, ott olyan alakok és szavak szóltak hozzám a színpadról, amelyek nem akartak tőlem semmit, nem akartak leírni és megértetni,

maga a szó volt a tett, s ez megmutatta, hogy egyek vagyunk.

Idén egészen másféle megszólítottak éreztem magam. Úgy érzem, 2017. március 14-én délelőtt 9 órától 10 óráig a Pesti Magyar Színház színpadáról szórakoztatva tanítottak engem. Kétségtelenül tanultam is bizonyos dolgokat; az előadás nyomán például beláttam, a forradalom és szabadságharc bukását követő évek történelméről többet kellene tudnom. Ez nem kevés, de azért nagyon felszabadult nem vagyok emi-

¹ Veszprémi Attila (2016): Gondoltál valamire, ugye? A Pesti Magyar Színiakadémia március 15-i ünnepi előadása diákoknak. *Új Pedagógiai Szemle*. 66. 7-8. sz., 94–100.

att, mert érzem, hogy ilyenkor csak *valaki kedvéért* akarok teljesíteni. Aki azt sugallja, hogy figyeljek arra, amit ő a világról mond. (Előre kell bocsátanom: ugyanezt a teljesíteni akarást éreztem a játzókkal kapcsolatban is. Ezért nem próbálkoztam egyéni teljesítményük mérlegelésével. Nem láttam náluk működni belső motivációt.)

A valaki vagy valami – a tanárom, a családom, az országom, a biztonságom – kedvéért való teljesítés ethosz-a időtlen idők óta belengi az iskolák világát. Tavaly ezt a diákműsorokba is mélyen beágyazódott, hétköznapi módon erőszakos összetevőt sikerült kioldani a hagyományból. Idén nem egészen így történt, noha erőszakról szó sincs. Erősen koncepciózus, mondanivalóval teli, de a közösségi megszólítást nélkülöző, a játzókban is – talán emiatt is – elvesztség-érzetet keltő, erős akarattal önnön tudásában fortyogó előadást láttam a színpadon. És egy sereg udvarias diákot a nézőtérén.

HORDÓSZÓNOKOK

A nyitó jelenetben egy szétszóródott kórus idézi meg énekelve és esőzajt imitálva a forradalom hajnalának-reggelének hangulatát, Weöres Sándor szövege alapján. „Csipp, / csepp, / egy csepp [...] / csepereg a víz.” Majd neoklasszikus zongoraszó hangzik fel a hangfalakból (a kísérőzene végig musical-jellegű), egy lány előrejön, és a helyben maradt kórus első „sorából” elénekli Petőfi Sándor *Magyar vakyok* c. versének első három versszakát. A dal megszakad, a színpadi narrátor pedig mesélni kezdi 1848. március 15-ének eseményeit, az esőt, a Pilvaxot mint „megbolydult méhkas”-t. A tömeg márciusi ifjakká lényegül, mozgással il-

lusztrál, Petőfi elkésik a gyűlésről, de aztán mégis befut, majd az ifjak egy rövid dalt énekelnek zenekari kísérettel „az elkeseredésről”. A bevezető taktusokban a Marseillaise első hangjai, a dal drámai, tömbös, hangos, expresszív, a szövegéből nem értek eleget. A narrátor szinte kiabálva jelenti be: „...és a márciusi ifjak elindultak!” Az ifjak táncos mozdulatokkal haladni kezdenek, a narrátor utánuk szól feddően: „...Landerer

nyomdájába!” Erre ők: „Jaa!” – és irányba állnak. A nyomdát egy a szereplőkből épülő, mozdulataik és hangjuk által működő nyomdagép jelképezi.

Landerer fogadókész, szedik a 12 pontot és Petőfi versét, aki diktál, mert a kéziratot otthon felejtette. A narrátor már a Nemzeti Múzeum előtti gyülekezésről beszél. Közben drámai zene. A szónokok egy valódi hordóra másznak fel. Elsőként Jókai beszél, elhangzik a teljes 12 pont, kiabálva, a tömeg a végén lelkesen zajong. Aztán jön Petőfi, csizmával topogva, a tömeggel dobogva együtt zúgja halkan, fenyegetően: „Talpra magyar, hí a haza...” Ez hirtelen megszakad, a tömegben egy magyarul, néha szlovákul beszélő parasztasszony tűnik fel, s népmesei történettel szórakoztatja a tömeget, mely hasonlít a Háromkirályok történetére, de szereplői Petőfi, a költő szülei, s bizonyos jólelkű parasztok. Ha a mesélő nagy nekibuzdulásában szlovákra vált, a narrátor fordít. Aztán a tömeg dobogva esküszik és üvölt Petőfivel, forradalmi hevíletben. Fenyegető, erőt sugárzó zenekari kísérettel elénekli a tömeg a *Nemzeti dalt*, harcos tánc közepette. A narrátor már a maximumig emelt hangon jelenti be: „És a márciusi ifjak elindultak!” Újra drámai zene, irány a városháza. Rottenbiller Lipót aláírja a 12 pontot, a forgószínpadon beforduló tömeg transzparensin a „szabadság, testvériség, egyetértés” feliratok. Agresszív

drámai zene lüktet, majd a tömeg zúgása: „Írd alá, írd alá”. A „nép” aztán hangosan szótagolva követi Rottenbiller hatalmas, ember nagyságú tollának mozgását. Majd „fotó” felkiáltással közös szelfi készül (a nézők felnevetnek). A tömeg elindul Táncsicsért, fenyegetően-halkan: „Budára... Budára...” A narrátor sorolja: kiszabadították Táncsicsot, este *Bánk bán* a Nemzetiben, „...a forradalom vér nélkül győzött”. Táncsics lovagol a nép vállán, 1835-ös szavait kiáltja lelkesen az egyetértés szükségességéről, a kölcsönös bizalomról és az egész embernem egyedül lehetséges „okos nevelésének” szükségességéről.

Az előadás 18. percében járunk. Éles váltás: a narrátor az előbbieknél sokkal csendesebb felvezetője után („...ez itt a *Himnusz*, ez pedig a *Szózat* költője...”) Kölcsey és Vörösmarty labdázik Fáy András szüreti mulatságán 1832-ben, Fóton. Közben beszélgetnek. (A labda a botra erősített fajta, egy „bábos” kezeli.) A két költő-politikus párbeszédének szövege pár mondat kivételével Szabó Magda *Sziluett* című színdarabjából való.² A férfiak Kossuth küszöbön álló peréről, a vádlott védelmét illető terveikről, illetve a *Himnusz*ról beszélgetnek. Kölcsey arról faggatja Vörösmartyt, ő hogyan írta volna meg a *Himnuszt*. Végül megkérdi: „Mit adsz a hazának irányítá-sul?” És Vörösmarty válaszol: „Egy módhatározót. Rendületlenül.”

Újra 1848, V. Ferdinánd Pécssett aláírja a forradalom követeléseit. Narrátor: „Most képzeletünk eljátszik a gondolattal, mit is gondolt a hatalom a magyar forradalom-ról.” Dal következik a kétféjű sasról, benne a hullajelölteknek titulált forradalmárokkal.

Ironikus-drámai zenekari kíséret, éneklő tánckar, elől két lány a kétféjű sas, madarak módjára forog a nyakuk, a szemük. A narrátor bejelenti december 2-át, amikor Ferenc József került a trónra. Az országban toborzás kezdődik, „de nem csak férfiakat toboroztak.” Drámai zene, közben a lányok a színpadról mind a nézőtérre futnak, az erkélyre is, oldalt megállnak, és kórusban elmondják-kiáltják Jókai *Nőszabadság*

c. szövegét (megjelent az Életképek 1848. március 19-i számában), amely a női szerepben való forradalmi helytállást előmozdítani hivatott forró hangú, lelkesítő kiáltvány. Majd a lányok visszafut-

nak a színpadra. A narrátor bejelenti: megkezdődött a nép küzdelme a túlerőben lévő Habsburg Birodalom ellen. Ismét drámai zene, harctéri mozgásos jelenet, ahol egy pillanatban ismét feltűnik a mesélő (őreg?) asszony, vidámítja a katonákat, viccel, illetve meghatónak szánt tréfás anekdotával hozakodik elő az ágyúgolyó-leszakította lábú tüzerről. A narrátor szavai szerint 1849. augusztus 13-án Világosnál elbukik a szabadságharc. A tábornokok kivégzésének emlékeztetere a forgószínpadon felsorakoznak a 13-akat jelképező fiatalok, ha előre kerülnek, bemondják a nevet és a kezükben tartott égő gyertyát elfűjják.

Az 1850-es Haynau-kiáltvány önfeladásra szólító felhívását egy kikiáltó hirdeti. És máris Vörösmarty kihallgatásán vagyunk. A tisztek emelvényen, hordón, a költő előttük-alattuk álldogál. A jelenet szövegének forrása ismét Szabó Magda említett műve. A hosszú beszélgetős jelenetben a kihallgató százados gondolkodásáról, vállalt szerepeiről, Petőfiről, az Ellenzéki

Kölcsey és Vörösmarty
labdázik Fáy András szüreti
mulatságán 1832-ben,
Fóton

² Szabó Magda (2006): *Sziluett/A lepke logikája*. Európa, Budapest. Letöltés: <http://dia.jadox.pim.hu/jetspeed/displayXhtml?docId=0000007315&secId=0000782228>

Körről faggatja a költőt. Vörösmarty szelíden tisztességes, következetes válaszokat ad. A jelenet kulcsaként távozáskor egy „ismeretlen” odasúgja Vörösmartynak: a tisztek csak eljátszották a szerepüket, őt fel fogják menteni, hogy a közvélemény azt gondolja: áruló. És: „ebbe bele szoktak örülni”. Narrátor: „a kihallgatás után röviddel a költő agyvérzést kapott”.

1855-ben vagyunk. Drámai zene, Vörösmarty már fekszik, szinte élettelenül, a feje felesége, Laura kebelén, mellette térdel még egy hölgy. A tömeg gyászinduló-félét kezd énekelni a hátuk mögött, giccses, szomorú dalt, szarkasztikusnak tűnő szöveggel. „Vörösmarty! Csak rá ne fázz. [...] Számítunk rád.” A zene hangot vált, felgyorsul, a végén az éneklők ezt kiáltják: „Kezdjük a forradalmat most!” „Agyszélhűdés.” – mondja a meg nem nevezett hölgy a költőre nézve. „Ha van valaki, akinek a kedvéért visszajön egy percre is abból a semmiből, amiben most lebeg – az ön!” – mondja, vagy inkább kiabálja. A feleség elkeseredetten:

„Hogy mi volt az utolsó szava? Ezt akarják tudni, ugye?” A válasz: az ország akarja tudni, és joga van hozzá. Laura olvasni próbál férjének saját műveiből, de az csak azt nyögi: e.. e..

És valami rajzol a levegőbe. Az ismeretlen hölgy mondja el Laurának: egy epigrammára utalt ezzel: az neki szól... Végül a költő tiszta hangon, halkan ennyit mond: „Hatályos rendelet van arra, hogy temetés esetén a gyászolók számát nem korlátozhatja a gyülekezési tilalom.”

A narrátor bejelenti Vörösmarty halálát, és elmondja: temetése néma tüntetés volt, 20.000 ember kísért a költőt, „aki Szózatával elindította a forradalmat, amely

megbukott, és amely előtt ma tisztelegünk”. Közben a kezdő színpadképet látjuk újra, de most egyszer hangzik el a „Csipp-csepp”. Aztán megszólalnak az ismerős zongorafutamok, és az énekes lány belevág a Petőfi-dal második részébe. „Mi mostan a magyar...” – kezdi, egyre hangosabb, erőteljesebb, végül már szinte rikolt. Míg a zene lecsengő hangjaiba beletapsol a közönség.

ZAJON-ZENÉN ÁTRIKOLTVA

A forгатókönyv sejtethő célja volt a figyelmet Vörösmarty türelmes, „humanistább” forradalmiságára (és általában egy univerzálisabb, racionálisabb szabadságharcosságra) irányítani, egyben a ma is élő harsány Petőfi- és ’48-as kultuszt alacsonyabb státuszba utalni. Ez nem elsősorban Petőfi átértékelésének gesztusa, inkább a népe, a tömegé, amely sokkal inkább felelős egy kultuszért, mint a kultusz mindenkori tárgya, s amely nemigen képes a szótagoló olvasásnál és a ritmusok lelkes, szolgálai követésénél többre (vagy épp kevesebbre).

Akik még a halál felé lebegő Vörösmarty is forradalmi vezérüké löködnék fel szavaikkal.

Az előadás első harmadának végén Táncsics szavai előrejelzik a fókuszváltást a történetben. Zajon-zenén átrikoltott mondatai kényszerűen hangosak, de egészen mást sugallnak, mint az eddigi történések: Istenhez szól, nem a néphez, és nem harcot szít, hanem megbékélésért és bölcsességért imádkozik. (Ironikus és emblematis

a tömeg gyászinduló-félét kezd énekelni a hátuk mögött, giccses, szomorú dalt, szarkasztikusnak tűnő szöveggel

nem harcot szít, hanem megbékélésért és bölcsességért imádkozik

persze, hogy mindezt a forradalmi nép vállán egyensúlyozva teszi, teheti.) A rögtön ez után következő, Vörösmarty és Kőlcsey részvételével zajló jelenet – akárcsak a Vörösmarty megnyilatkozásait hordozó összes többi – demonstratívan csendesebb, kifejtőbb, didaktikus ellenpontot képez az addigi vad történetekkel. A következő két blokk ismét ugyanilyen kontrasztot mutat fel: a harcoss forradalom bukása után ismét a józan Vörösmartyt látjuk-halljuk, immár az 1850-es kihallgatásán. S rögtön ezután halálakor. A narrátor utolsó szavai a temetés húszeszes néma tüntetését idézik föl. Ekkor és ezen egyetlen alkalommal jelenik meg a nép olyan tömegként, amely handabandázás helyett hallgatni is tud. Ez a hallgatás azonban nem új forradalmi minőség – sugallja a forgatókönyv.

Az előadás végén Petőfi minden bánaton átívelő, konok Magyarország-imádatát a saját kiáltó bizonygató hangján kívül nem támogatja semmi. Meg kell még tanulnunk a csendesebb bölcsességre hallgatni a harc ösztönei helyett.

Ennek a gondolatnak helye van a színpadon. Amiért mégsem tartom jó ünnepi műsornak, amit láttam, az egyfelől a darab, a forgatókönyv értéknylvánító jellege. A végig jellemző példázatoság és a „narrátori tételmondat + illusztráló lejátás” szerkezet erősen azt sugallja, hogy végső soron történelmi-erkölcsi oktatóanyagot nézünk. Az alkotó, úgy érzem, nem bízott a közös csendben (bennünk), hanem a szelíd költő alakján keresztül csendet akart *tanítani*. Ennek a tanító jellegnek egyik jele az elidegenítő vagy deheroizáló elemek funkciójának egysíkúsága volt. (Ugyanarról a hordóról szónokol mindenki, Petőfi késik, a forradalmárok rossz irányba indulnak el, a nyomdagép és a szótagoló nép

nevetséges stb.) A kontextusképző gegek a forgatókönyvíró értékítélete illusztrációjának tűntek csupán. Persze jogosak, relevánsak, és nem gondolom, hogy csupán a diákközönség szórakoztatása végett kerültek volna be, de hiába stilizálták a harsány forradalmiságot, nem kísérték őket a jelenetekben az értékek konfliktusának vagy bizonytalanságának nagyon is közös – mert valódi emberekben sajgó – minden-napi *fájdalma*. Amikor az éneklő, zajkeltő tömeg a március 15-i esőt jelenítette meg, az iskolás technikai gyakorlatnak látszott,

iskolás technikai
gyakorlatnak látszott, nem
vezetett, nem lökött minket
saját életdrámáink egyikébe
sem

nem vezetett, nem *lökött*
minket saját életdrámá-
ink egyikébe sem. (Az
olvadás szimbolikája
is – így, kibontatlanul,
aktualizálás nélkül – leg-
feljebb történelmi-ünnepi
összekacsintás.) Ahogy
a nevetséges forradalom

sem fájt egyszer sem (talán a végén, a haldokló Vörösmartyt „buzdító” dalrészben). Az énekesek, szövegmondók inkább sokszor kiabáltak nekünk és velünk, *talán* azért, hogy csömörünk legyen a kiabálástól. Talán – mert nem tudtam eldönteni, miért. (Itt próbáltam legtovább keresni az okokat, míg figyeltem a játékot: miért a zaklató kiáltozás? A régi pártállami békeharcos, semmibe lázító iskolai ordibálás paródiáját adták volna? Vagy az elmúlt 27 év egyre rutinszerűbb tiltakozásaiét? A jelen kifulladás, márványosodó kudarcállapotát? Vagy egyszerűen csak felidéztek és valahogy végtelennek éreztették az 1848-as „túlromantizáló” lelkesedések hangját?) A különben rendkívül gondosan hangszerelt, jól kitalált dalok is ebben a kiabáló modorban szólaltak meg, ilyen értelemben jól illettek az elidegenítő elemek sorába, jó „song”-okként működtek.

A fentiekből az következik, hogy a műsor még mindig lehetett volna jó *előadás*.

Beszélhetett volna nekünk jól és okosan *valamiről, amit tud*. De sajnos nem így történt. Ez a másik, nagyobb fájdalom: a színészi jelenlét minősége. A tudatosnak, sőt, öntudatosnak látszó mondanivaló ugyan világos lett, de alig-se villant elő átéltető drámaként a gyöngye játék alól. A játékosok külsődleges modorossága mint ha nem üzenet lett volna, csupán zavar vagy feladattudat eredménye. Talán az értéknivélvítésre koncentráló koreográfia akadályozta a színészi önazonosságot, talán a felkészületlenség. Rendezői és színészi tanácsalanság egyaránt tükröződött a statikusan beállított figurákban. A túl hosszú, *csakis* nagy belső és külső figyelemmel előadható, de mégis többnyire – színiakadémistákhoz képest – dinamikátlanul elhadt párbeszédnek nem sok esélyt adtak a befogadói átélésnek, nézői belső beszédnek. A szerepek sokszor lötyögtek a fiatalokon, a színészi játék minősége az ismerős „ünnepiműsoros” félgözzel működő drámaiságtól a jobb minőségű drámai (vagy néha vásári) harsányságig terjedt. Vörösmarty és Kölcsey párbeszéde például – egy-két mondatot leszámítva – ugyanolyan lelketlennek hatott, mint Jókai 12 pontja a hordóról, csak éppen csendesebbnek, lagymatagabbnak. Ugyanígy a kihallgatásos jelenetben: mintha a szükséges instrukciók nélkül kerültek volna a játékosok a darabba, anélkül, hogy szabad kezét és felelősséget kaptak volna. (Dramaturgiai szempontból Vörösmarty halálának jelenete találta meg jobban a helyét; ott láttatóan villant, ütközött a nép ostobán lelkesítő, semmire se való gyászdala Vörösmarty bölcsességének másféle valóságával.)

A Szabó Magda-részeknél 2-3 alkalommal előfordult szövegromlás, ezáltal értelmetlenné vált az adott gondolatmenet. Vörösmarty kihallgatásán a főhadnagy hi-

básan idézte a korabeli újsághírt (kijelentő helyett felszólító módban), a kihallgató százados közbeszólása nem arra vonatkozott, amire a forrásszövegben. (Ugyanakkor a forráskönyvíró kijavította Szabó Magda idéző szövegrontásait!) Tapsrend nem volt, a diákok a meghajláshoz megpróbáltak egy sorba rendeződni, de nem fértek el a színpadon.

KÖZÖLNIVALÓ FÁJDALOM

Határozottan azt gondolom, hogy *volt* közölnivaló fájdalom az előadásban, de ez egy elvont, múltba révedő – vagy legalábbis erősen arra hagyatkozó – fájdalom volt, inkább az irodalmáré, a tudósé. Érthető, hogy a fiatal színészek így nem tudtak azonosulni sem egy beengedő, átélő, sem pedig egy keményen elidegenített reflektív szereppel. Magyarán: mintha nem lett volna saját szerepértelmezésük.

Ugyanezt éreztem a diákközönségnél is, amelynek tagjai a kifelé kiabálós epizódoknál határozottan feszengtek, máshol pedig jóindu-

latúan közönyösek voltak – legalábbis a látottak-hallottak iránt. Azt nem észleltem, hogy ne figyelnék azt, ami a színpadon – és néha azon kívül – történik. De nem volt más szerepük. Így percek alatt megképződött a kötelező csendet kívánó hagyományos ünnepi légkör, amelyben a többé-kevésbé folyamatos figyelemmel egészen jól „el lehet tűrni” a műsort. Ez a tűrés természetesen nem a színvonalra vonatkozik (amikor a ténylegesen rosszat kell tűrni a színházban vagy egy iskolában, az kőkemény munka a nézőknek!), hanem csupán a nézői bevonódás hiányára. Persze meglehet, hogy tévedek. Az előadás utolsó

hangjait ugyanis nagy taps és fütty kísérte. Azonban minden pedagógus látott már ilyet. Ez a fajta füttyös ováció egyszerre szól a teljesítmény elismerésről és a nézőszerep feszültségéből való fellelegzésről. De nem szól a meglepődésről saját érzelmi felindulásunkon, a lelkesedésről a reflexek feltöréséért, a köszönetről az egymáshoz való közelebb kerülésért.

Ha a játszó *sajátja lehetett volna* a műsor sötét mondanivalója valamiképp, az biztosan kicsapott volna a nézőtérre, s én magam is értőn és empátiával olvadtam volna bele (vagy olvadtam volna ki általa). Így csak zavarba hozott, bármennyire igyekeztem. Ilyen vagy olyan közösség-

érzet helyett úgy éreztem, hogy egy kissé „felülről lefelé” tanítanak. És ez az érzés manapság sokkal elidegenítőbb, mint korábban bármikor. Nagy kérdés ugyanis (tényleg az), hogy az ilyen értékkijelölő, tanító attitűd mennyire időszerű akkor, amikor „közös dolgainkat” (és majd’ minden dolgunk az volna) lassan tolmácsok segítségével sem tudjuk rendezni egymással. Úgy gondolom, 2017. március 14-én jóra való színiakadémistákat és egy jóra való gondolatot kevésbé jól megfogalmazó, illetve pedagógiai értelemben figyelmetlenül előállított előadást láttam.

(Rendező: Lengyel Ferenc)

Mezőtúr, egykori iskolaváros



Az egykori zsidó iskola, később fazekasmúzeum, most talán raktár.

KERÉNYI KATA: NEM TUDOM, HOGYAN KELL MÁSNAK
LENNI. MAGÁNKIADÁS, 2016.

Földes Petra: Tíz történet

„Ezek a fiatalok furcsák, zűrösek, nem könnyű velük. És nekik sem velünk, mégis újra meg újra megpróbálják megtalálni valahogyan a közös hangot. Ennek egyik bizonyítéka ez a könyv.” (5) S a véletlen lehetőség és nagyon is nem véletlen helyzetfelismerés bizonyítéka. Mert az interjúk kezdetben egy tanár-diák kapcsolatokat feltáró kutatáshoz készül-

tek, ám a beszélgetések többé akartak válni. Mélységben, mennyiségben. A kérdező, hallgató *Kerényi Kata* egyszerűen nem tudta abbahagyni. Így készült

el harminc élettörténet-elbeszélés, amiből végül tíz került be a kötetbe. Ennyit végigélni, feldolgozni bőven elég, hiszen – ahogy Dr. Gyarmathy Éva a kötet utószavában fogalmaz – ezek a történetek „a nyugalom megzavarására alkalmasak”. (98)

Mert a Zöld Kakas Líceum életüket elbeszélő fiataljai nehéz történeteket cipelnek. „Vagy ők nem tudnak alkalmazkodni, vagy az iskola nem kér belőlük, mert nehezen kezelhetőek, problémásak, túl lassan vagy éppen túl gyorsan gondolkodnak”. (5) S onnantól fogva, hogy a Zöld Kakasba járnak, a mainstream közoktatás fellélegezhet: a furcsákkal, a kezelhetetlenekkel, deviánsakkal való foglalkozás

rendszerszerűvé vált a *rendszeren kívül*, átvéve a feladattal együtt a felelősséget. Vagyis, mintha a közoktatás nagy (állami) rendszerét nem terhelné felelősség ezekért a fiatalokért. Ám ha közelebbről megnézzük (a kötet történeteit elolvassuk), feltárul, hogy a „nehezen kezelhető”, a „problémás” címke mögött kibontakozó

egyéni, személyes sorsok nagyon is *valóságos*, akár hétköznapi történetekből, helyzetekből fejlődnek az extremitásig. A mi (benne iskolai) világunk az, ami nem képes kellő támaszt

nyújtani a családi krízissel, tanulási zavarral vagy egyszerűen saját belső elhivatottságával küzdő tanulóknak. Vagyis a kötetben elbeszélte történetek azért különösen felzaklatóak, mert azt érezzük: egyáltalán nem törvényszerű, hogy mindennek így kellett történnie.¹

Egy kicsit berúgtunk, és poénból beadtam a spanoknak, hogy reggel én úgy akarok felkelni, hogy a buszmegállóból induljak, mert nem lesz elég energiám kísértálni odáig. Ezért megfoglaltuk, és elvittük a buszmegállótáblát a házuk elé. De nem állt meg ott a busz...akkor voltam tizenkettő, vagy még annyi se. (51)

¹ Beszédes példa erre a kötet második története: „Jó lesz, ha hozzászokunk a gondolathoz, hogy én sosem fogok leérett-ségizni”, melynek szerzője saját blogja (<http://azendislexiam.blogspot.hu/>) alapján, maga szerkesztette meg a kötetben található fejezetet. Ez a szöveg, a blog egészével együtt, pontos tükre annak a küzdelemnek, amit egy jó teljesítményre képes, ám tanulási zavarral küzdő fiatalnak az iskolai évek során meg kell vívnia (és mentálisan fel kell dolgoznia).

Kicsit bántottak is amiatt, hogy nem tudok rendesen olvasni, meg egy kicsit más voltam, mint ők. Ez megnyilvánult abban is, hogy például tesiórán csapatjátéknál én voltam az utolsó, akit a csapatba választottak. (18)

Azt hiszem, az írás nélkül nem éltem volna túl az általános iskolát. [...] Nekem így beleragadt az agyamba, hogy ez tök jó, hogy azt találok ki, ami nekem tetszik. Azóta is írok, bár változó, mikor mennyit. [...] Általánosban még nem volt gépem, vastag füzetekkel jártam. Beültem órára írni. Beültem következő órára folytatni. Beültem harmadik órára olvasni. Arról jegyezték meg a tanárok, hogy ez ír és olvas. Ez nem csinál semmit, csak ír és olvas. (35–36)

Ahogy az interjúalanyok, úgy a válogatás is őszinte: van, ahol elkövetkezik a remény, a siker pillanata, s van, ahol a reményvesztettségben hagyjuk el hőshünket, mert itt tart a történet épp. Így azután optimizmusra és pesszimizmusra egyszerre ad okot, fenntartva ezzel az olvasó lélekjelenlétét, aki így nem menekülhet sem a széplelkű segítő omnipotens, sem a borúlátó entellektüel lemondó pózába.

A Snétberger Központban jó zenét tanultok, elhitették, hogy van helyem a zenében, négy év alatt el is hittem. Az elején nem gondoltam volna, hogy vagyok olyan szinten, mint aki konzervatóriumban meg zeneiskolában tanul évekig, és vért izzad otthon gyakorolva, hogy egyszer majd a Müpában játszhasson. Nekem egy év alatt megvolt (77)

Az idővel is valahogy olyan furcsán vagyok. Amióta a depresszióm van, csak az van a fejemben, csak az, amire rendesen tudok emlékezni. Az azelőtti életemre

már nem is. Csak a jelenben élek, csak itt és most. Így nincs múlt, mert nincsenek emlékeim, a jövő meg nagyon messze van. Már lennék ott, hogy öreg vagyok és meghalok. Már most elegendem van. Most meghalnék. Amikor majd nem kell semmit csinálnom, legyünk már ott... nyolc évig tanulni, utána dolgozni egész életedben, ki akar így élni?! (48)

Amikor nekem lesznek gyerekeim, én ide hozom majd őket, erre a játszótérre. Én már tisztában vagyok a telepí életvitellel, érted, ugyanúgy, ahogy a faterom is, szóval én már úgy fogom őket alaptól nevelni, hogy ez egy ilyen hely sajnos, de majd megszerettek itt lakni. Aki telepen nő fel, az teljesen más, mint aki felnőtt egy kertvárosi akármiben. Sokkal másabb... vagy akár vidéken. Tehát itt az embernek sokkal több élettapasztalata lesz, sokkal jobban tudja kezelni a konfliktusokat, mert itt minden nap vannak. (50–51)

A beszélgetésekből készült monológok elrejtik a kérdezőt, ám jelenléte végig érződik az erős, személyes, színes szövegekben (így, ilyen élénken, ennyire gazdag tartalommal csak értő, kíváncsi hallgatónak beszélünk). „*Hogy érzed magad?*” – kérdezi a szerző interjúalanyaitól a beszélgetés kezdetén, majd hogy „*Régebben is így volt ez?*” – tudtuk meg a könyvbemutatón, ahol fény derült arra is, hogy az interjú helyszínét mindig az alanyok határozták meg. Valamit sejteni enged ebből a kötet nulladik fejezete, ami még Kerényi Kata saját szavaival íródik: a hajógyár elhagyott üzemcsarnokában játszódó jelenet mondja el, hogyan jött létre a kérdező és a beszélő között az egymásra hangolódás.

– Szeretted a régi épületeket? Mert akkor mutatok neked egy helyet... nincs mesze...[...] Kicsit aggódom, hogy ennyi volt az osztályfőnöki tekintélyemnek, annyira nem méltóságteljes egy másfél méter magas akadályon billegni másodpercekig, de nem szól egy szót sem, szerencsére. Sőt, a kerítésen lévő lyuknál már udvariasan széthajtogatja a kiálló drótokat, hogy kényelmesebben mászhassak be. Egy kapucnis pulcsis lovag. (7-8)

A tíz élettörténet-elbeszélés alapos szerkesztés, és a szöveget és a beszélőt egyszerre tisztelő gondozás után került a kötetbe. A szerző-szerkesztőnek sikerült eltalálnia azt a kényes egyensúlyt, ahol még nem érezzük a történeteket, a szövegeket stilizálnak, ám mégis kellőképpen rendezett a forma ahhoz, hogy az eredetileg élőszóban és spontán elhangzott monológ befogadható legyen. S ahogy a beszélő halad a történetben, kifejezetten szuggesztív, vagy épp lírai szövegrészekkel találkozunk:

Amikor ilyen három-négy éves voltam, akkor vidéken laktunk. És olyan jól elvoltam, hogy fölvettem mamám óriási kék selyem hálóingét, és abban rohangásztam az udvaron, miközben nem létező lényekkel beszélgettem. (57)

Az írással is úgy vagyok, hogy minden úgy pereg a fejemben, mint ahogy filmeket látnék. És sok-sok film megy egyszerre. Mintha lenne legalább hat tévé, ami be van kapcsolva, és így folyamatos csíkban megy az összes. És van úgy, hogy írok és festek egyszerre. Ugyanaból a gondolatból jön össze, egy forrásból fakad az írás és festés, csak másként nyilvánul meg. Most az, hogy valakinek absztraktnak vagy alaktalannak, vagy értelmetlennek tűnik, amit én festek, az azért van, mert nem érti a gondolatomat.

De attól még annak van értelme, csak titkosan el van rejtve. (63)

Én nem kívánom senkinek, hogy élje át a Városligetben a padon alvást, eléggé félelmetes. Nem vagyok egy félős típus, de ott, esküszöm, rettegtem. Nem azért, hogy megvernek, vagy mit tudom én, hanem az, hogy kirabolnak. Hogy még azt a keveset is, ami nálam van, elveszik. Mondjuk a telefonomat. Azt el is vették, ellopták másnap. Nagyon gáz volt. És akkor így nem tudtam elhinni, hogy még van legalja, hogy még mindig van lefele út. (73)

Túlságosan tudok rajongani a barátaimért és a páromért. Féltékeny típus vagyok. De nagyon odaadó és őszinte. Félek a sötétben, a pókoktól, a darazsaktól, a magasságtól, az ügyintézésről, az agressziótól és a részeg emberektől. Félek attól, hogy amikor mély vízben úszom, akkor valami majd egyszer megfogja a lábam. Imádom a horrorfilmeket és mégis majdhogynem pityeregve nézem végig, mint valami ötéves. Jól tudok főzni és remekül sütök. Imádom az állatokat és szeretek másokon segíteni. Imádom a barátokat és mégis félek a csalódástól. Félek a magánytól. Részegen nagy a szám és kötekedek. Idegen társaságban zavarban vagyok és általában csendesen figyelem az eseményeket. Mindenben összefüggést keresek. Kisarkítok dolgokat, és nehezen fogadom el mások igazát. Szeretek úszni. Szeretem a meséket és a játékokat. A gyerekeimért pedig egyenesen ölök. (94)

A kötet szinte lehetetlen olvasmány. Mégis, talán jobb minden történet után megállni, értelmezni, felocsúdni, a saját helyünket a hasonló történetekben megkeresni. Túllépve a borzongásigény kielégítésén, felelősséggel.

Mezőtúr, egykori iskolaváros



A Kiss János úti óvoda



*Évtizedek óta nem
működő egykori alsó
tagozat a Főti úton*



*A katolikus iskola (az óvoda utolsó felét a sarki épületben végeztem, miután édesapámat ebbe a városba
helyezték).*

FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS – MOLNÁR ERNŐ
(SZERK.): MEZŐVÁROS ÚJ SZEREPEBEN. HERA –
HTSART – ÚMK, BUDAPEST, 2016.

Somodi Imre: Mezőtúr változásairól – aggodalmak és remények

Amikor értesültem a könyv megjelenéséről, kettős kíváncsiság fogott el. Kíváncsiságom egyrészt az alföldi létre irányult. Nem vagyok ugyanis odavalósi, ezért nem ismerem testközelből az Alföldet. A közgondolkodásba beivódott idilli, romantikus toposzokkal szemben az igazi Alföldre és az igazi alföldi identitásra voltam kíváncsi. Hogy jelen kötet ezt a kíváncsiságomat jó eséllyel fogja kielégíteni, arra biztosítékul szolgálni látszott az a tény, hogy a könyv Mezőtúrról szól. Nem Szegedről, nem Debrecenről, nem a Hortobágyról, ahol turistaként már mindnyájan jártunk, ahol „minden” látnivalót lefényképeztünk – s ez alapján magabiztosan máris ismerni véljük ezeket a helyeket. Mezőtúrt még ennyire sem ismerjük. Ez azonban egyáltalán nem baj. Sőt, kifejezetten előny. Mezőtúrra érve – akár fizikálisan, akár az ismertetett könyv segítségével – talán esélyt kaphatunk arra, hogy az alföldiséget reálisabban ismerhessük, tapasztalhassuk meg. A könyv olvasása tehát egy izgalmas kísérlet volt a részemről arra, hogy – legalább részben – megismerjem, megértsem az alföldi, mezőtúri identitást.

Kíváncsiságom másik tárgya az volt, hogy ez a mezőtúriság hogyan lepleződik le az egyes szövegekben. A kötet szerzői és szerkesztői valamennyien kapcsolódnak

Mezőtúr városához. Hogyan ír vajon egy tudományos író egy olyan témáról, amely őt személyesen, sőt identitásában érinti? Egy szövegen belül hol szólal meg az író tudósként és hol szólal meg mezőtúriként? Létezhet-e lokálpatrióta tudományos szöveg? Ha igen, milyen sajátos jellemzői, értékei vannak egy ilyen szövegnek?

Olvasás közben tehát nagyon is személyes szempontok vezettek, ennek következtében könyvismertetésem is személyes. Nevezhetném olvasónaplónak is: szubjektív

olvasmányélményeimet osztom meg e sorokban.

Abban, hogy ebbe az alföldi miliőbe helyezkedhessem, nagy segítségemre volt a Mezőtúr természeti

Létezhet-e lokálpatrióta
tudományos szöveg?

viszonyait bemutató tanulmány, melyet olvasva szinte megelevenedett előttem a Hortobágy-Berettyó és a zezugos morotvák vízi világa halaival, madaraival, töltéseivel, zsilipeivel, szivattyúházaival. Már-már sétáltam a kunhalmok vidékén, talpam alatt érezve hol a termékeny csernozjom, hol a szikesedő szolonyec talajt, bőrömön pedig a helyi éghajlati viszonyoknak megfelelő mértékű hőmérsékletet és napsütést. Szokatlan hatás egy tudományos szövegtől. Ám a földrajzi adatok sorait olvasva mindvégig azt tartottam szem előtt: mit jelentenek ezek valójában? A napsütéses órák száma nem csupán egy szám: a nap melegét

érezhetjük az arcunkon – talán fel is vidít küssé –, a szép, napsütéses idő pedig munkára hívja a földművest és érleli a gabonát, gyümölcsöt. A talaj szikesedése a földrajztudósnak csupán egy ténymegállapítás, a gazdálkodónak azonban tragédia. A folyószabályozásra tekinthetünk úgy, mint a mérnöki tudományok teljesítményére, de sokkal valóságosabb a kép, ha elképzeljük, hogyan változtatja meg a tájat, a növény- és állatvilágot, az emberek életmódját.

A természeti viszonyokkal való megismerkedés után a város társadalom-, gazdaság- és kultúrtörténetében igyekeztem elmélyedni – szó szerint. A statisztikák halott számai mögött a szöveg segítségével elképzelhettem az élő valóságot. Így elevenedtek meg előttem a hitet és a tudást a legveszélyesebb időkben is ápoló kálvinisták, a túri vásárok forgataga, vagy épp a negatív demográfiai és gazdasági problémákkal küzdő város lakóinak mindennapi gondjai. Ha a puszta betűk mögé nézünk, és értelmünk mellett intuíciónkat is használjuk, a tudományos szövegek igazi drámákká válnak. Hiszen itt valójában drámákat olvashatunk arról, hogy egy közösség nagy harcok árán hogyan hoz létre iskolákat, kórházat, múzeumot, s hogyan folytat még nagyobb harcot, hogy ezeket az intézményeket meg is őrizze. Úgy tűnik, hogy a sok kis drámából valójában egy nagy dráma felvonásai állnak össze. Mezőtúr ugyanis az utóbbi évtizedekben küzdelmet folytat a népességfogyás, az elvándorlás ellen. S ebben a küzdelemben minden próbálkozás ellenére – befektetés az oktatásba, a helyi identitást erősítő rendezvények szervezése – egyelőre még nem

a sok kis drámából
valójában egy nagy dráma
felvonásai állnak össze

megpróbálják rekonstruálni
a mezőtúri felsőoktatás
hányattatásainak történetét

találta meg azt a fegyvert, amellyel győzelmet arathat a negatív tendenciák felett.

A Mezőtúrt sújtó negatív társadalmi-gazdasági folyamatok elleni védekezés egyik legfőbb eszköze az oktatás lehet(ne). A kötet 16 tanulmánya közül 4 foglalkozik oktatási kérdésekkel. Ez mutatja, hogy a szerzők, szerkesztők is potenciálisan ebben látják a megoldás kulcsát. Ennek okán (és persze a recenziót befogadó folyóirat olvasóközönségére való tekintettel) tegyünk egy kitérőt a Mezőtúr oktatási helyzetét bemutató

tanulmányok felé! A négy írást az alábbi gondolati keretben lehetne elhelyezni: *az iskoláját kereső város – a városát kereső iskola*. Valóban, a helyi közösség prosperitása vagy épp hanyatlása Mezőtúron már a 16. század óta összefüggést mutat azzal, hogy milyen az oktatás helyzete a városban. A fenti gondolatok Forray R. Katalin és Kozma Tamás *Menekülés az iskolától* című tanulmányából származnak, melyben megpróbálják rekonstruálni a mezőtúri felsőoktatás hányattatásainak történetét. Mezőtúr ugyanis valaha egy különleges színfoltja volt Magyarország felsőoktatási térképének kicsi, ám speciális

képzést nyújtó mezőgazdasági főiskolájával. E sajátos felsőoktatási intézmény nem csupán az ország felsőoktatási hálózatába illeszkedett szervesen, hanem a város

mikrotársadalmába is: ahogyan a város két meghatározta a főiskola épületei, hasonlóképpen határozták meg annak életét a Mezőtúron élő és tevékenykedő hallgatók és tanárok. A város életében fontos szerepet játszó főiskola a felsőoktatásban lezajlott összevonások vesztese lett. Különböző

egyetemekhez, főiskolákhoz csatolták, s eközben képzési kínálata szűkült, tanári és hallgatói létszáma csökkent, mígnem az intézmény megszűnt, tátongó úrt hagyva maga után Mezőtúron. Újabban történtek kezdeményezések

az intézmény újbóli

megszervezésére, ám az már most nyilvánvaló, hogy az induló főiskolában nem a korábbi éled majd újra. Az új főiskola nem horgonyozhat le a túlzottan is specifi-

kus mezőgazdasági szakképzésnél, hanem egyfajta „közművelődési intézményként” szerepet kell vállalnia a helyi közösség fejlesztésében és megtartásában.

A másik három oktatási témájú írás Mezőtúr közoktatásával foglalkozik. Fehérvári Anikó *Oktatási trendek Mezőtúron* című tanulmánya statisztikai adatok alapján nyújt átfogó képet a város közoktatási helyzetéről a 2007 és 2014 közötti időszakra vonatkozóan. Elemzéséből kiderül, hogy a mezőtúri oktatás és a város legfőbb problémája azonos: a népességfogyás és az elvándorlás, amelyek következtében a város lakossága és iskoláskorú népessége az országos átlagot meghaladóan csökken. A szerző rámutat, hogy a mezőtúri iskolákban az országos átlagot meghaladó a hátrányos helyzetű tanulók aránya, amely egyfelől nehézségekre utal, másfelől azonban úgy is értelmezhető, hogy a mezőtúri iskolák sikerrel integrálják ezeket a gyerekeket.

Az elemzésekből az is kiderül, hogy a mezőtúri iskolák bizonyos mutatók tekintetében felülmúlják a megyei és országos átlagot, vagyis a statisztikai adatok is igazolják azt, hogy Mezőtúr egyik erőssége, amelyre jövőjét alapozhatja, az oktatás.

a szerző az iskolák közötti nem megfelelő együttműködést tartja a legsúlyosabbnak

Mezőtúr egyik erőssége, amelyre jövőjét alapozhatja, az oktatás

A két további tanulmányban a város két kiemelkedő középiskolájáról olvashatunk. Bodorik Sándor *Hagyomány és korszerű műveltség – A mezőtúri református gimnázium az utóbbi évtizedekben* című

írása a közel ötszáz éves múltra visszatekintő Mezőtúri Református Kollégiumot mutatja be. Mezőtúr joggal lehet büszke erre a művelődéstörténeti szempontból kimagaslóan

jelentős oktatási intézményre, mely az 1530-as évek óta folyamatosan működik. A szerző azonban nem a történelmi iskola múltjára, hanem jelenére fókuszál: leginkább az iskola 1992 utáni történetét részletezi (abban az évben került az intézmény újra a református egyház fenntartásába). Ezen belül is a iskola eredményeit, sikereit, erősségeit ismerteti a szerző – némi lokálpatrióta büszkeséggel –, melyekkel a református kollégium a jelenben is hozzájárul a mezőtúri oktatás hírnevének fenntartásához.

A református kollégiumról szóló, alapvetően pozitív hangú beszámoló tükröképeként a *Te komolyan gondolod, hogy Mezőtúron?* című, vállaltan szubjektív publicisztikájában Achs Károly, a mezőtúri Teleki

Blanka Gimnázium drámatanára inkább a negatívumokra hívja fel a figyelmet. Ezek a nehézségek egyrészt országos jelenségek, melyek Mezőtúron fokozottan éreztetik hatásukat, mint például a csökkenő gyermeklétszám. Másrészt helyi sajátosságok, amelyek közül a szerző az iskolák közötti nem megfelelő együttműködést tartja a legsúlyosabbnak. Hogy sötét tónusokkal megrajzolt gondolatmenetének pozitív végkicsengést adjon, írása befejezéséként

bemutatja a Teleki Blanka Gimnázium kommunikáció–dráma tagozatát mint a Mezőtúrt és a mezőtúri oktatást érintő problémákra adható konstruktív válaszlehetőséget. A gimnázium országosan elismert drámatagozata ugyanis olyan szellemi tőke, amelyet a város érdekében eredményesen lehetne kamatoztatni, hisz jelentős szerepet játszik az innovatív pedagógiai módszerek meggyökereztetésében, a komplex személyiségfejlesztésben és a közösségépítésben.

Az oktatási kérdések mellett olvashatunk Mezőtúr társadalmi, gazdasági, közművelődési, turisztikai, egészségügyi és másféle viszonyairól is. Bízunk abban, hogy e könyv tanulmányai új és a gyakorlatba is átültethető felismerésekkel szolgálnak a helyi közösség és a döntéshozók számára, s így hozzájárulhatnak Mezőtúr prosperálásához.

Ami személyes kísérletemet illeti, az sikeresnek mondható. A könyvet lapozgatva sikerült, ha nem is megértenem, de legalább közelebb kerülnöm annak megértéséhez, hogy mit jelent az alföldi, mezőtúri lét. Igyekeztem átérezni azokat

egy szociográfia sosem csupán az intellektuális kíváncsiság kielégítését szolgálja, hanem cselekvésre való felhívás is egyben

a problémákat, amelyek a mezőtúriakat elemi módon érintik. Úgy gondolom, ugyanez elmondható a kötet szerzőiről is. S ebben áll a válasz másik kérdésemre: hogyan is írnak a mezőtúriak Mezőtúrról? Nos, sokféleképpen – ám mégis hasonlóan. A skála széles: a tárgyilagosságtól a

lokálpatriotizmus néha bájosan naiv kifejeződéseiig terjed. Egy azonban közös valamennyi írásban: az elkötelezettség és a tenni akarás. Ezt egyes szerzők egyértelműen kifejezésre is juttatják, de érezhető ez azokban a

tanulmányokban is, amelyekben explicit módon nem jelenik meg. Érezhető, hogy mindenki, aki részt vett ennek a kötetnek a megírásában, szerkesztésében, kiadásában, elkötelezte magát Mezőtúr mellett. Hiszen egy szociográfia sosem csupán az intellektuális kíváncsiság kielégítését szolgálja, hanem cselekvésre való felhívás is egyben. Ettől válnak a kötet szerzői, szerkesztői valóban *mezőtúri* írókká. S az olvasó is képes mezőtúrivá válni, amennyiben kellő nyitottsággal és problémaérzékenységgel olvasva a művet meghallja ezt a cselekvésre buzdító felhívást.

Mezőtúr, egykori iskolaváros



Ebben az épületben négy saját lányom is elsősködött.

ABSTRACTS

BOGDÁN, PÉTER: Issues of Roma education in light of interrelations of school theories between 1978 and 1998

This study places emphasis on school theories, particularly on school models developed over the centuries, and investigates the following questions in light of the history of pedagogy: 1. In the conceptual framework of the state as responsible for education, which school types were supported or tolerated in Hungary between 1978 and 1998, according to the literature? 2. What was the image of Roma people in the school models preferred by the state? What framework was provided for the pedagogical and public education professionals who were aiming to find a solution for the problems surrounding Roma education?³ How and to what extent did the offered or compulsory forms of schooling affect Roma people; were the officially recognized school theories and school types purely privileged, or could any school model that went against the official position also prevail? There were *educational schools, work-oriented schools, traditional schools, progressive schools, revolutionary schools and market schools* in Hungary between 1978 and 1998. The theories behind the school models (school typologies) that were preferred, supported or tolerated by the government – in the domestic context

– did not offer any guidance on solving the problems surrounding the education of Roma people, and thus education- and public education experts were left to argue among themselves on this issue. School theories offered a framework for the education of Roma children as well that was deep-rooted for centuries. The Kádár-regime supported the “socialist idea of man”, and thus it neglected to emphasize Roma children’s ethnicity. Still, besides the *assimilating traditional school*, the *segregating educational school model based on black pedagogy*, which took ethnicity into consideration practically, also prevailed. Moreover, the concept of integrative education, which is characteristic of *market schools*, also appeared in the public mind. This means that those who thought in strategies and theories of Roma education did not always follow (either in their writings or in practice) the mainstream tendencies set by the administration, but deliberately turned against them. After the regime change, the integrative education model flourished while segregation still remained, suggesting that although the current state education policy accepts the concept of no segregation, reality to meet expectations under the democratic system just as it did in the socialist era.

KEYWORDS: *school theory, school typology, theory of education, education of Roma children*

Földes Petra: Atipikus tehetségek – Műhelykonferencia a Zöld Kakas Líceumban

Elbeszélt pedagógia

NÉZŐPONTVÁLTÁS

Beszippant a közeg. A Zöld Kakas tetőtéri nagytermében ötvenen lehetünk szolid jövő-s-menésben, zsongásban. Rég látott és sosem-látott ismerősök át- meg átalakuló csoportjai, otthonos rendezetlenség. A háttérben a helyiek észrevétlen teszik a dolgukat: feltámad a kivetítő, megtalálják a helyüket az operatőrök.¹ Lassan elnyugszik a zshivaj, s bár senki nem szól, ott ülünk már a csigavonalba rendezett székeken (igazi váratlan, atipikus megoldás a *Gyémánt program* egyik diákjától). S készen vagyunk beszélgetni, véleményt cserélni, megerősítést adni és kapni, vagy éppen kizökkenni – mert a meghirdetett program,² s azzal együtt a közeg egésze azt üzeni, hogy itt ma valami ilyesmire számíthatunk.

hogyan lehetett volna megelőzni a megpróbáltatásaikat: iskolai kudarcaikat, beilleszkedési nehézségeiket

Az együtt gondolkodáshoz az apóptót ezúttal az adta, hogy a Zöld Kakas Líceumban³ – ahol éppen húsz éve foglalkoznak sikerrel „zűrös”, „furcsa”, más középiskolákból kihullott fiatalok érettségire történő felkészítésével, 2016-ban elindították *A kiskakas gyémánt félkrajcárja*, vagyis a *Gyémánt programot*. Az iskola ezzel a kezdeménnyel a középiskolásokkal szerzett tapasztalatok után a kisebbek felé fordul. Régóta izgatta őket, milyenek is lehettek korábban a hozzájuk már kamaszként, fiatal felnőttként kerülő tanítványok – s hogy meg lehetett volna-e, s ha igen, hogyan lehetett volna megelőzni a megpróbáltatásaikat: iskolai kudarcaikat, beilleszkedési nehézségeiket. Egy megkerülhetetlen helyzet adta azután a végső lökést a program elindításához: az iskola

egyik munkatársának első osztályos gyerekeit nem tudta megtartani az általános iskola, nem tudta lekötöni, iskolai magatartását tolerálni, s a kolléga problémájára válaszul született meg az az elhatározás, hogy be-

levágnak a régóta áhított programba; nem volt kérdés, hogy az élet-adta nehézséget meg kell, és meg fogják tudni oldani. Pedig ez a kihívás valójában csak a ZK nézőpontjából megkerülhetetlen: hiszen hogyan is várhatnánk, sőt hogyan hihetnénk (el),

¹ A rendezők ígérete szerint a rendezvény felvétele megtekinthető lesz a Zöld Kakas Líceum youtube csatornáján (<https://www.youtube.com/user/zoldkakas>)

² A rendezvény programja itt található: http://www.zoldkakas.hu/wp-content/uploads/megh%C3%ADv%C3%B3B3_2_atipikus_2017.pdf

³ <http://www.zoldkakas.hu/>

hogy egy középiskolának érvényes mondanivalója és érvényes módszertana legyen az alsóbb korosztályok számára is?

Innentől lesz igazán izgalmas és messze önmagán túlmutató a *Gyémánt program* és a konferencia is: mert egy olyan nézőpontot mutat, ahonnan a didaktika lassan már két évszázados alapkérdései: a *mit* és a *hogyan* egyszer csak sokadlagossá válnak. Helyükbe, a folyamat eddigi középpontjába: a *tanítás (vagy akár a tanulás) aktusa* helyett az *ember mint aktor* lép, aki a *Gyémánt programban* történetesen gyermek, a középiskolában tinédzser, a tantestület tagjai és a szülők esetében pedig felnőtt. Mert a Zöld Kakas olyan megközelítést választott, mely szerint minden résztvevő tanul a folyamatban, és amelyben a kulcsot a *tanuló ember élményében* keresik. Hogy hogyan csinálják (ezt a keresést), azt tételek nélkül is plasztikusan megmutatták a konferencián. Szinte önkéntelenül... hiszen a cél egy *rendes* konferencia megszervezése, az atipikus tehetség témájának feldolgozása volt meghívott előadókkal, moderált beszélgetésekkel. A dolog *hogyanja* azonban (úgy képezem), épp olyan volt, ahogyan a ZK stábjában a tanulási folyamatot a hétköznapi napokban is megéli. S a rendezvényen ez volt tán a legtanulságosabb.

Mert a konferencia, a szokásokkal ellentétben, nem néhány szakember elméleteiből, szellemi konstrukcióiból, hanem történetekből építkezett. Attól a perctől kezdve, hogy a körben megjelent Vali és Matyi, akik megosztották velünk a történetüket, senkinek nem hiányzott az

elméleti alapozás. A kettősük révén kibontakozó történet egy anya (illetve család) és a világra eszmélő gyerek küzdelme a *nekik való* életért. A folyamat, ahogy felismerik, megértik s újra és újra megoldják, hogy a Matyiban munkáló hihetetlen hajtóerő és autonómia, különleges képességei mellett és ellenére, a *valósággal* való találkozásban súlyos galibákat okoz. „Állandó mozgásban voltunk, mindig akart valamit,

soha nem értek véget a tervek. Hiszti nem volt, csak nagyon erős akarat. Meglepő, és néha egészen extrém elképzelések. Például hogy alakítsunk ki egy félcsövet⁴ a házuk közelében az út menti árokából, mert pont olyan a formája.” (Braun

Józsefnek, az iskolát működtető alapítvány elnökének a *Gyémánt programról* készült videóban elhangzott szavaival: „ők azért kerülnek nagyon nehéz helyzetbe a többségi iskolában, mert olyan drájkok, olyan erők működnek bennük, amiket a környezet nem ért meg”.⁵ S ugyanez Matyi szavaival: „Az együttesemben [egy zenekar hangszereseként] most is én vagyok a fura, aki képes egyfolytában gyakorolni, mert megőrül, hogy jobb legyen.” Ám a teremben ülők számára mindez nagyon is otthonosan hangzik: „Ennyire tipikus az atipikus tehetség?” – kérdi a résztvevők soraiból egy Gyémántban járó, kilencéves kislány édesanyja. A kamerát kezelő fiatalember egészen felvillanyozódik Matyi beszámolójától: „Én ide jártam [a Zöld Kakasba], és azt hiszem, tudom, miről beszélsz. Nálad is az történik, hogy eltűnsz, eltűnik a dimenzió, amikor alkotasz?”

⁴ Ez a skateboardpálya jellegzetes építménye.

⁵ Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=O2xWS3Kxwbo> (2017. 05. 05.)

FOLYTATJUK GYARMATHY ÉVÁVAL

A kutató előadása az előző beszélgetés energiájával dolgozik tovább: egyfajta értelmelmezést, elméleti támasztékot, súlypon- tozást ad az elhangzottakhoz, vissza-visz- zatérve a történet elemeire, mintha az elmélet illusztrálná a történetet, éppen fordítva, mint ahogy megszoktuk. (S épp ezzel igazolja, hogy mindaz, amit az atipiku- s fejlődésről *tudhatunk*, mennyire meg- kerülhetetlen az *egyes* gyerekekkel, fiatal- lokkal való munkában.)

Ahogy Matyi példájából is láthattuk, az atipikus fejlődésű (eltérő idegrend- szeri működésű) tanuló az iskolában gyakran deviáns- ként jelenik meg.

Vali és Matyi története megmutatja, hogy mindez mennyi feszültséget hordoz, s a szülők a tapasztalatok szerint a feszült- ségre legtöbbször fegyelmezővel reagálnak. Ezért, ha csak egy mód van rá, őket is támogatni kell, segíteni abban, hogy „baj” helyett megoldandó és megoldható felada- tot lássanak a gyerek eltérő fejlődésében.

De támogatni kell a pedagógusokat is: szükség van egy *atipikus fejlődés módszertani központ* felállítására, hiszen az atipikus fejlődés, intelligenciától függetlenül, ma már körülbelül a gyerekek ötödrészét érin- ti. Az ő oktatásukra az iskolarendszer egyelőre nincs felkészülve; így jelenleg az érintett gyerekek egyedi és esetleges men- tése folyik (aminek éppen a *Gyémánt prog- ram* az egyik példája).

szükség van egy atipikus fejlődés módszertani központ felállítására

S HOGY MICSODA IS A GYÉMÁNT PROGRAM?

Lényegét tekintve egy narratíva a tudásról, a tanulásról, a tanító kapcsolatról. Prakti- kusan alternatív kerettantervű oktatási program, egy bátor kísérlet az iskola újragondolására. S úgy tűnik, olyasmit látunk, ami a közoktatás országos, nagy rendszerében szinte elképzelhetetlen: az intézmény igyekszik szolgálni a narratívát, s nem fordítva.⁶

„Ha megszületik bennünk az őszinte érdek- lődés és megértés, akkor azért nagyon-nagyon hálásak” – mondja Bra- un József a programról készült videóban.⁷ Ez az

őszinte érdeklődés és a megértés vágya, akarása ott van a konferencián a *Gyémánt program* bemutatása kapcsán elhangzó történetekben. Mintegy tíz hangon – a munkatársak és a szülők hangján – kantá- taként hangzik fel a Gyémánt narratívája: az egymásra is reflektáló történetek egy folyamatos keresésben lévő, alapjaiban mégis stabil pedagógiát beszélnek el. „Arra jöttünk rá, hogy az énre érdemes figyelni, az én élményére. Ha azt meg tudják osztani, azon keresztül tudjuk őket elfogadni.” És megszólal több hangon F. története a fagyos patakkal, s a csattanó: „Azt mondta: »Úgy éreztem, mintha jégben járnék« – és boldog volt”. S az elbeszélés, a közös narratíva része már a munkatársak saját története is arról, hogy ki mit érzett s hogyan reagált F. patakos kalandjára, s

⁶ A fentebb már idézett videó mellett ez a film is betekintést nyújt a mindennapokba: <https://www.youtube.com/watch?v=dye2b5XdjW0> (2017. 05. 05.)

⁷ Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=O2xWS3Kxwbo> (2017. 05. 05.)

ezzel a történettel mesélnek kapcsolatról, felelősségről, elfogadásról, határokról... Vagy a Minecraft⁸ alternatív valóságában élő kisfiú történetével, aki a mozgásfejlesztésen is Minecraft világot épít – igaz, valós elemekkel és mindeközben tökéletesen végrehajtva a mozgásos feladatokat –, s a dilemmával, hogy meddig szabad követni a gyermeket ebbe a mezőbe, s kell-e, mikor és hogyan kivezetni onnan. „Nem szabad végérvényesnek tekinteni a saját álláspontunkat, mindig készen kell lenni felülvizsgálni mások véleménye tükrében, hiszen különbözőek vagyunk, és egészen mást veszünk észre” – teszi hozzá egy munkatárs a kollektív bölcsesség részeként, a beszélgetést vezető Braun József kérésére („azt mondd, amit a múltkori műhelyen megfogalmaztál”). S így szól a kantáta még hosszan, és tudjuk, a konferencia zárása után sem hallgat el.

A közös bölcsességet elbeszélő narratívák a rendszeres műhelybeszélgetéseken születnek meg, de a Zöld Kakasban a történetek elbeszélése, elbeszéltetése és feldolgozása (szintén történetként születő) vezetői koncepciónak is a része. Legelőször, mintegy tíz évvel ezelőtt, az egyik munkatárs az úgynevezett rekreációs éve⁹ alatt készített tanár-interjúkat, majd öt évvel ezelőtt az intézmény vezetője, Kerényi Mari kérdezte végig a kollégákat, amit az idén megismétel (részben az új kollégákat is megkérdezendő, részben mert a régiek esetében tapasztalható változások nagyon beszédesek lehetnek). Kerényi

Mari kifejezetten hasznosnak tartja, hogy így módja van „nem igazgatónéis helyzetben” látni a kollégákat és a csapatot is. S – ahogy például a 2017. évi Taní-tani konferencián is hallható volt,¹⁰ a tantestület hitvallása, az iskola pedagógiai koncepciója azután ezekkel az interjúkkal elbeszélhető.

KÉSZÜLTEK TEHÁT INTERJÚK A TANULÓKKAL¹¹

Aztán most már a tanulók (és más, hasonló sorsú fiatalok) szüleivel is. Az elmúlt jó tíz évben száznál több diák-interjú született. Olyan munkatársak beszélgetnek a gyerekekkel, akik jó viszonyban vannak velük, s akiknek így örömmel mesélnek. Kerényi Mari szerint: „a kollégák és a diákok is

megélhetik az egymásra figyelésnek ezt az ünnepét, s innentől kezdve nemcsak egymásra, de egyáltalán, a környezetükre másként néznek”. Az interjúk nemcsak ezt a kapcsolaterősítő szerepet töltik be: a stáb a kvalitatív tartalomelemzés technikájával dolgozza fel az arra alkalmas szövegeket, hogy minél többet megtudjanak a tanulóik jellegzetes működéséről. A diákinterjúk segítségével készült a Zöld Kakas sajátos mérőeszköze, a kompetenciaterkép¹² is, melynek tesztkérdésként megfogalmazott állításai egytől egyig a diákinterjúkból kiemelt mondatok (például *A gondolkodás élménye* című kompetenciánál: „Nem

⁸ Számítógépes konstrukciós játék

⁹ A rekreációs évben, amit az osztályfőnökök az osztályuk elballagása után vehetnek ki, a kollégáknak lehetőségük nyílik arra, hogy a szokott szaktanári tevékenységüktől eltérő módon, egy önmaguk által kialakított feladat elvégzésével vegyenek részt az intézmény munkájában. Ez a váltás a feltöltődést és a tanulást egyaránt szolgálja.

¹⁰ A beszámoló lapunk 2017. évi 3–4. számában olvasható.

¹¹ Kerényi Kata diák-interjúkat tartalmazó kötetének recenziója lapunk 123. oldalán olvasható.

¹² <http://www.kompetenciaterkep.hu/Default.aspx?uri=Kezdoalap>

akarok olyan lenni, aki így összevissza mond mindent, én tudni akarom, hogy mit gondolok.” vagy „Az ihlet az csak egy pillanat, és utána már én gondolkodom rajta.” A kompetenciaterkép is a sajátos kakasos mentalitást tükrözi vissza: az adott kompetenciát az érintettek saját megéléseivel beszélnek el, s nem egy objektív leírás megalkotására törekednek.

A szülő-interjúk alanyai valamennyien atipikus fejlődésű gyermeket nevelnek.¹³ Őket különböző csatornákon ismerte meg az interjúkat készítő Kerényi Mari, aki fontos küldetésnek tartja, hogy a történetük minél több emberhez eljusson, felhívva a közvélemény és a döntéshozók figyelmét az érintettek küzdelmeire. Ma már (természetesen) a *Gyémánt program*ba járó tanulók szüleivel is készítenek interjúkat, s a tevékenységben a Gyémánt munkatársai is részt vesznek.

„Nem tudok pedagógiáról írni. Mégis fontosnak tartom, hogy elmondjam a történeteinket, amelyek egy iskolában történtek meg velünk. Azért iskolában, mert ez lett az életterünk.”¹⁴ – írja Kerényi Mari egy évtizede, a Taní-tani online-on.¹⁵ Ez a történetekben elbeszélt pedagógia a Zöld Kakas műhelyének elidegeníthetetlen sajátja: ahogy az iskola húsz évvel ezelőtti alapításáról¹⁶ vagy a *Gyémánt program* indításáról feltett kérdésre, úgy a legtöbb, pedagógiai tartalmú kérdésre is egy-egy történet a válasz. S nem azért, mert a ZK munkatársai *nem tudnak* pedagógiáról írni, hanem mert így tudnak érvényes, lé-

nyegre törő megállapításokat, illetve fontos sejtéseket, intuíciókat megfogalmazni. És ez a megközelítés a konkrét történeteknél is érdekesebb. Hiszen történeteink mindannyiunknak vannak. Csak észre kell venni őket.

Közös nevező konferencia

Párbeszéd Háza,

Budapest, 2017. február 24.

Gloviczki Zoltán, Arató László és
Victor András felszólalása
a **Tartalomfejlesztés:**
tanterv, tankönyv, tananyag
szekcióban¹⁷

Gloviczki Zoltán a tartalomszabályozás elvi alapjairól beszélt. Alaptétele volt, hogy a tantervi szabályozás (vagy bármiféle tartalomszabályozás), különösen a fejlesztett

tanterv nem a pedagógusnak vagy a gyereknek szól, sokkal inkább az oktatási rendszer öndefiníciója, amennyiben a társadalom részéről egy elképzelést fogalmaz meg arról, hogy az tartalmi

szempontból mit gondol saját oktatási rendszerének feladatairól. Ebből következően, hogy a tartalmi szabályozásnak egyértelműen a társadalom és a szakma, az iskola, a tantervfejlesztők, az oktatáspolitikai *párbeszédének* kell lennie.

a történetekben elbeszélt
pedagógia a Zöld
Kakas műhelyének
elidegeníthetetlen sajátja

¹³ A Kerényi Mari által lejegyzett egyik történet lapunk 93. oldalán olvasható.

¹⁴ Az iskola és az élet a Zöld Kakas stábjának tagjain keresztül is összekapcsolódik: az iskola immár húszéves története során felnőttek és munkatársként csatlakoztak a programhoz a ZK alapítók gyermekei, és a tágabb családból is egyre többen találták meg a saját kapcsolódási pontjukat a programhoz.

¹⁵ Letöltés: <http://www.tani-tani.info/091kerenyi> (2017. 05. 05.)

¹⁶ Lásd például itt: http://www.esely.org/kiadvanyok/2000_3/szasz.pdf (2017. 05. 08.)

¹⁷ A Közös nevező koncepcióról és a konferencia fő üzeneteiről *Látószög* rovatunkban, az 5. oldalán közlünk hosszabb összeállítást.

Aáry-Tamás Lajos délelőtti előadása nyomán föltette a kérdést Gloviczki Zoltán is: milyen az oktatási rendszerünk *célképzete*? Erre két szélsőséges válasz létezik. A humanisztikus pszichológiai és pedagógiai szemlélet szerint az oktatás alapvetően az egyéni képességek kibontakoztatását, az egyéni fejlődést szolgálja, ez esetben tehát a cél az új tudást létrehozni képes autonóm személyiségek fejlesztése, fejlődése. Egy másik szélsőséges célképzet a szocializációban látja az oktatás feladatát. Utóbbi nyilván nem áll ellentétben az előzővel; hisz egy autonóm személyiség része, hogy ő szociális lény. S megfordítva; egy pozitív társadalom úgy szocializál embereket, hogy azok gondolkodó és kreatív, építő lények legyenek.

Azonban minden *tartalmi* szabályozás *inkább a szocializációról* szól. Tehát *ha* kell nekünk tartalmi szabályozás (és erről viták zajlanak a neveléstudományban), akkor ezzel azt mondjuk ki, hogy az utóbbi felé kacsintunk. Ekkor az Aáry-Tamás Lajos által exponált állami felelősségvállalásban, az alkotmányos jogok biztosításában, a szocializációban, a társadalmi diskurzusban gondolkodunk. Ebben a kontextusban a nemzeti alaptanterv azon társadalmi igények kielégítése, hogy 1. *kinyilváníthatjuk*, hogy mit értünk közoktatási tartalom alatt; 2. tényleges ígérvényt kapjunk az oktatási rendszertől, hogy „honnan hová juttatja el” a gondjaira bízott gyerekeket.

A nemzeti alaptanterv tehát egy ígérvény. S értelemszerűen olyat kell ígérnie, amit teljesíteni is tud egy oktatási rendszer. Ezért alapvető, hogy az alaptanterv egy bizonyos *minimumot* rögzítsen. Ebből is fakad, hogy a másik fontos kritériuma az, hogy *konszenzus* eredménye legyen. Hogy mindenki azt mondhassa: „ez tényleg az alap”. Abban a pillanatban, hogy

egy nemzeti alaptanterv nem vonatkozik *mindenkire*, értelmezhetetlen fogalom lesz belőle. Tehát már a NAT szintje nagyfokú önkorlátozást igényel a készítőktől. (Strukturális szempontból nem értelmezhető például az, hogy egy NAT-ban *példálósok* legyenek.) Délelőtt Setényi János azt mondta, az oktatási rendszer gyenge társadalmi beágyazottsága nyújt lehetőséget arra, hogy radikális modellváltásokat kezdeményezhessenek. Ez bizonyos értelemben igaz, csak az, hogy ezek a radikális

modellváltások sosem érnek célba, pontosan annak az eredménye, hogy az oktatási rendszer más értelemben nagyon keményen beágyazódott a társadalmunkba. Egy

hiperkonzervatív struktúra, ami függetlenül attól, hogy ki mit próbál rajta radikálisan megváltoztatni, működik a maga rendje szerint. Ez úgy igaz az egész struktúrára, mint a fizikaóra bármelyik percére. Nagyon-nagyon erős a társadalmi beágyazottsága az oktatás tartalmának és módszereinek is, ami azt jelenti, hogy egy nemzeti alaptanterv csak úgy értelmezhető, ha egyrészt tényleges konszenzuson alapul, másrészt pedig hatékony implementáció kapcsolódik hozzá.

De valójában meg tudunk-e fogalmazni bármilyen közös minimumot? Az európai kultúrkörben ma van egy olyan konszenzus, hogy bizonyos kulcskompetenciákban értelmezzük a feladatot és a célt. Ennek mikéntje azonban az 1990-es évek óta vita tárgya. Kompetenciafejlesztés vagy tartalomfejlesztés? Ez álvita, mert a kompetenciák három komponensből tevődnek össze, s az egyikük kétségtelenül valami tudásfeleség. E nélkül nem értelmezhető a többi; a készségfejlesztés és az attitűdfejlesztés komponense nélkül pedig nem értelmezhető a tudás. Tudjuk,

hogy ennek és annak a túlhangsúlyozása is sikerült az elmúlt évtizedekben. Persze az is kulturálisan meghatározott konszenzus, hogy *miket* tartunk kulcskompetenciáknak. A mienk azért – valószínűleg – egy európai típusú kulcskompetencia-keret, egy kulturális meghatározottság – amelyről egyébként szélsőséges esetben hajlamosak vagyunk úgy hinni, hogy „még nincs is ismeretkomponense”.

Nem szeretjük a *szolgáltatás* és a *szolgáltat* szót sem a közoktatással kapcsolatban, pedig az ígérvényfunkciónak van egy olyan üzenete, hogy „valamit kap a kedves fogyasztó”. Egy nemzeti alaptanterv ilyesfajta üzleti konstrukció.

Én úgy gondolom, hogy ezt mindenkinek ki kell mondani. Ez feltételez és igényel egyfajta *számonekérést* – számonekérhetőséget is. Ennek örve alatt hadd csempésszek be egy fogalmat, amiről sajnos nem szoktunk annyit beszélni: ez a *standardok* fogalma. Magyarországon olyan standard, ami (ígérvény-jelleggel) azt mondaná meg, hogy „hová kéne eljutni”, működőképes állapotban egyedül az érettségi rendszer változatában létezett. Mérőeszköz ugyan még a kompetencia-mérés, de ennek visszajelző vagy ellenőrző funkciója a társadalmon belül nem erős, bár növekszik a súlya. A standardok, amelyekkel az elmúlt években az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet sokat foglalkozott – és nagyon fontos lenne foglalkozni vele tovább –, olyasféle szintmegállapítások, amelyek, nagyon leegyszerűsítve, azt körvonalazzák, hogy amikor valaki *életkoránál fogva* valahová eljutott az iskolarendszerben, akkor hol kellene tartania a *kompetenciái fejlettségében*. Nyilvánvaló, hogy az érettségi szabályozás ezt önmagában elégtelenül tudja csak biztosítani.

a kerettanterv önmagában fejleszthet is, hiszen interpretációt és eszközt adhat a pedagógus kezébe

A másik, ismertebb szabályozási mód a kerettantervek rendszere. Ennek funkcióját meg kéne találnunk. Mire való? Másfél évtizede beszélünk ezekről a mai struktúrában. A kerettanterv először is lehet *a nemzeti alaptantervnek egy „durvább” verziója*. Tehát lehet egy kultúrdiktatúrának az eszköze, amely pontosan, részletesen megmondja, hogy ezt és ezt kell csinálni matek- és magyarórán. Ez egyeseknek tetszik, másoknak nem. (Az érteme annyiban mindenképpen vitatható, hogy erre a fajta vezérlésre lényegesen egyszerűbb megoldások léteznek.) Az is megkérdőjelezi az ilyen kerettanterv értelmét,

hogy ha kötelező azt betartani, akkor a nemzeti alaptanterv valójában – burkoltan – egy sokkal részletesebb szabályozó, csak az *rajta* nem látszik, hanem ki kell hozzá nyitni a kerettantervet. Ekkor

egy nemzeti alaptantervnek becézett dokumentum értelmét veszti az ellenőrizhetőség, a számonekérhetőség és az öndefiniálás szempontjából is. A kerettanterv arra tehát semmiképp nem jó, hogy a NAT burkolt továbbbrésztezése legyen.

A kerettanterv azonban lehet a nemzeti alaptanterv valamiféle értelmezése is. Vagy lehet *a nemzeti alaptanterven túli struktúrák eszköze*. Például: mivel a nemzeti alaptantervben a minimumot „lőttük be” – azaz mondhatjuk, hogy a tanulók Gauss-görbéjében „a közepet” céloztuk meg, a lemaradóknak „majd segítünk”, a többiekkel meg majd „valamit kezdünk”, akkor fontos, hogy *a Gauss-görbe közepéhez képest szükséges alternatíváknak is eszköze legyen a kerettanterv*. A kerettanterv önmagában *fejleszthet* is, hiszen interpretációt és eszközt adhat a pedagógus kezébe.

Amikor megkaptam a felkérést a felszólalásra, a tartalmi szabályozás témakörében

szerepelt – diszkréten – a tankönyv is. De szerintem a tankönyv nem szabályozó eszköz. Az egy munkaeszköz. A tartalmi szabályozás „valósága”. Tehát hogy legyen-e szerepe a tankönyvfejlesztésben az államnak vagy ne, az megkerülhetetlen kérdés. A kerettanterv segíthet. Jó, ha van. De igazából az a fontos, hogy legyen olyan tankönyv, amit a vele dolgozók jónak tartanak, s egyben az öndefinícióhoz illeszkedik – de felelősségünk az is, hogy legyen olyan tankönyv, ami pedig másoknak jó.

Arató László szerint konszenzus akkor jön létre, ha markánsan különböző álláspontokat fogalmazunk meg, és így keressük a közös nevezőt. Fontos, hogy tényleg ezt keressük, s ne a másik gyenge pontját – hogy ne *győzni* akarjunk. Gloviczki Zoltán mondanivalójával nagyrészt egyetérték – tette hozzá. – Inkább a NAT és a Kerettanterv jelenlegi oktatáspolitikai értelmezésével helyezkedem szembe.

A közoktatás feladata a tudás átadása és a szocializáció – és az egyéni képességek kibontakoztatása, a személyiségfejlesztés. Knausz Imre nyomán ez: a *nemzetépítés* maga.¹⁸ A NAT szerepe pedig annak megsegítése, hogy *tudjunk közös dolgainkról beszélni*. Igenis dolga az, hogy az állampolgárok kommunikációját, illetve kulturális és nemzettudatát ötvözze és erősítse. A probléma a *nemzet* és a *tudás* fogalmak eltérő értelmezéséből adódik. Az előadó vállaltan elfogult nézőpontja szerint a *monolit nemzetfelfogással* és az ismeretközpontú, *ex-tenzív tudásfelfogással* van a baj. A „szülők tudásának” mitizálása, a kánonteljeség elve, a részletező tananyagleírás – a mélység helyett a szélesség elvének érvényesülése – a

NAT-ban szembeállítja egymással a tudásátadásnak és a kulturális közösség fenntartásának célkitűzését a személyiségfejlesztés célkitűzésével, megbontva azok valóságos egységét.

A nacionalizmusnak tantervelméleti szempontból a monolit nemzettudat a lényege. Ebben a képzetben a nemzet teljesen egységes, nem pedig többféle erő dinamikus összefüggésével működik. Az egységet sem dinamikus párbeszéd biztosítja, hanem rögzítetten „közös” eszmék kötelező elfogadása. Ennek a témalistázó tantervi szabályozás felel meg. Amilyen a jelenlegi. A mítosz mögöttes az, hogy

„akkor csekélyebbek az esélykülönbségek, ha mindenhol mindenkinek ugyanazt tanítjuk”. Ennek azonban az ellenkezője igaz. A monolit nemzettudat súlyosan

hátraveti közoktatási rendszerünket. Jó, ha tudjuk a *János vitézt*, és ha tudjuk, mi az a Gittegylet, de gondoljuk végig: a jelenlegi irodalomtanterv tartalma tényleg a közös nyelvet biztosítaná? Arató László szerint nem. Fontosak a közös utalások, metaforák, de nem igaz, hogy a jelenleg ösztönzött irodalomtanítás egy ilyenfajta valóságos közösséget összetartó kohéziós erőt és nyelvet teremtené. Ez hamis hivatkozás. Egyrészt: aki kívülről tudja a verseket, az sem érti a nagy részét. „Ég a napmelegtől a kopár szik sarja”. Ettől senki nem lesz képes részt venni a közös diskurzusban. Márpedig a nemzet diskurzusközösség. Kell a közös nyelv, férfiak és nők, felnőttek és gyerekek, öregek és fiatalok, munkaadók és munkavállalók, tanárok és diákok, nem rokkantak és rokkantak, betegek és orvosok között. És ez a diskurzusközösség döntő mértékben nem az ismeretközve-

annak megsegítése, hogy tudjunk közös dolgainkról beszélni

¹⁸ http://www.tani-tani.info/nemzetepites_es_nemzeti_alaptanterv

títésből vagy a hagyományátadásból jön létre. *A közösség igazi titka az, hogy a másik nézőpontját megértjük. Az igazi titok a nézőpontváltás képessége.* Az iskolának pedig az a – nemzeti jelentőségű – feladata, hogy megtanítsa a rendszeres nézőpontváltásra. Ismét Knausz Imrét idézve: a „jó magyar ember” mindenekelőtt: tolmács. Az irodalomtanítás kontextusa pedig különlegesen alkalmas volna arra, hogy ezt támogassa.

Az iskola feladata Arató

szerint is a kompetenciafejlesztés. A kompetencia pedig ismeret, attitűd és képesség egysége. A kompetencia-központúság ezért egyszerűen csak annyit jelent, hogy *a holt, motiválatlan, személytelen*

ismeretet nem tartjuk fontosnak. Mindenki tudja egy ideig, hogy a *Bánk bánt* az Erdélyi Magyar Múzeum pályázatára írta Katona József. És? Kit érdekel? Miért fontos tudás ez? – fogalmazott az előadó. *Fontos tudás az, amivel a diáknak van mit kezdenie.* Ezért is: a kompetenciafejlesztés nem jelent feltétlenül „kevesebb tudás”-t. Sőt, keretében akár jóval több ismeret is tanítható. A magyar oktatásban át kellene állnunk a szélességlvről a mélységelvre. Nem kell minden magyar iskolában megtanítani a *Csongor és Tündét* is, a *Bánk bánt* is, az *Ember tragédiáját* meg a *Szigeti veszedelmet* is. Magyaritanárként iszonyatosan fájdalmas ugyan bármelyiket is elhagyni, de kizárt dolog, hogy mindegyiket rendszerbe lehet jární úgy, hogy közben a gyerek gondolkodni tanuljon, extrapolálható ismereteket nyerjen, mély élményei legyenek. Az iskolában nem kánonteljeséget kell tanítani (sem irodalmit, sem kémiai), hanem átgondolt, körüljárt részleteket. Közhelyesen: kevesebbet, de alaposabban. A megismerés, az életre vonatkoztatás és önmagunkra vonatkozás módszereit és technikáit kell megismerni. A hazai ok-

tatáspolitikai, legalábbis eddig, ezt nem mozdította elő.

Arató László szerint itt és most minden oktatáspolitikai és tartalomszabályozás alapvető elve kellene, hogy legyen az, hogy *„ki kell hagyni”*. A mélyebb tanítás és a nemzeti műveltség megmentése érdekében. Ez egy halálosan komoly szükséglet. Az elidegenítő „sokat tanítás” rosszat tesz a nemzeti műveltségnek. Hiszen az nem

tanítás, csak *leadás* vagy *emlegetés*. Az iskolai előrehaladás kényszere szörnyű. Márpedig a 2012-es NAT pontosan ezt írta elő – és ezzel a mélységelv érvényesülését akadályozta meg. Nem mintha addig már ott tartottunk volna,

csak az a felé való haladást tartóztatta fel.

Az internet korában a gyerekek már sokkal kevésbé becsülik meg az információt. „Minek terhelje vele az agyát” – kérdezi. Ott a Google. A matematikai képleteket sem kell megtanulni, a gyerek megtalálja a neten a szoftvert, behelyettesíti az adatokat, és kész. Az emlékeztetszelekció sokkal jobban működik, a felejtési sebesség nő. Egy példa: a Radnóti Gimnáziumban egy jó tizenkettedikes osztályból a *Toldi estéje* tanulásakor már senki nem emlékezett a „Repül a nehéz kő...” sorokra vagy az esemény részleteire, amit elmesél. Ennyit ér az egyszer megtanított információ. Mert *nem ez az*, ami megmarad! A *Bánk bánt*, ha komolyan vesszük – ha a szöveg jelentős részét fel tudjuk olvasni értelmező módon (ugyanis nem értik a gyerekek), akkor ember és polgár konfliktusát mélységeiben meg lehet mutatni rajta. Mert ma is releváns: a gyerekek világára a munkahely és család közti kényszerű választás problémájaként, vagy a közéleti szerep vs. család és magánélet problémájaként vonatkozik. Annak nincs semmi értelme, hogy három

óra alatt letudjuk. Arató hozzátette: Volt egy ismerősöm, aki egy szakmunkásképző intézetben fél évig Dante *Isteni színjátékát* tanította. Az osztály 2/3-a bölcész lett.

1994 óta mindenki tudja, hogy a tartalomszabályozást ingamozgás jellemzi. Hol a decentralizáció vagy káosz, hol a centralizáció érvényesül. A 2003-as NAT nem jelölt meg részletes műveltséganyagot, és a kétpólusú (központi + helyi) szabályozás az iskolák 80%-a számára nem szabadságot, hanem terhet jelentett. Ez lehetett a recentralizáció alapja, s ugyanezért vehették át a tankönyvek a reguláló szerepet. 2004-re az első Fidesz-kormány által korábban bevezetett kerettanterv felmenő rendszerben minden évfolyamra érvényessé vált, és ez „spiritualizálta”, lényegtelenítette a NAT-ot. Ráadásul a kerettantervben akkor – azért, hogy „átmenjen” – a készítő az akkor legelterjedtebb tankönyveket követték. Tehát a szabályozás nem generált ellenállást – de abszolút innovációellenes lépés volt.

A mostani, 2012-es NAT-ban ott van a korszerű kompetenciárész, de ott van a közműveltségi anyag hihetetlen ballasztja is. És ahogyan korábban a kerettantervek lényegtelenítették a NAT-ot, úgy most a NAT korszerű részét a műlisták lényegtelenítik. A 2012-es NAT *nem* nemzeti, mert nem vonatkozik a diáknépesség legalább egyharmadára, de ha a szakgimnáziumokat is idevesszük, akkor a 2/3-ára sem – mert *nem olyan nemzeti minimum, ami megtanítható*. Túlsúlyolt, túlterhelt, eklektikus. Sokkal szűkebb lista kellene, *magtanterv* kellene, és a differenciálás lehetősége.

A Magyar tanárok Egyesülete mind a szociálliberálisokkal, mind a fideszes kormányokkal mindig szemben állt a köztes szféra jelentőségének tekintetében. A szociálliberális kormányoknak azt mondtuk: nem szabad a tanárokat ennyire magukra

hagyni, és ezért kell véges számú, a kormány által támogatott, ajánlott *mintatanterv*, a fideszes kormányokkal pedig azért álltunk és állunk szemben, mert azt mondtuk, hogy nem kell *egy* kerettanterv – egy kerettanterv-mértékben szabályozó NAT mellett. Ma is az az álláspontunk, hogy *kidolgozott mintatanterveket* kell felajánlani az iskoláknak – annak a 80%-nak, amelyik a helyi program megalkotására nem felkészült.

Victor András volt a szekció harmadik előadója. Engem az iskolából az érdekel – kezdte –, hogy fölkészít-e minket arra, hogy fenntartható, kulturált, ember, állat és növény által is lakható világban élhessünk. S azt állítom, hogy ehhez arányeltolás(ok)ra van szükség – szögezte le. Mindennek alapjaként a tanár, a tanterület és az igazgató központi rendelkezéseket végrehajtó szerepe felől kell *eltolni az arányokat az autonóm, az önálló, a saját, a helyi felé*. Hogy milyen mértékben, azt nagyon nehéz előírni, de legyen ez az alapvetés.

Az iskoláink többsége jelenleg nem a jövőre készít fel. Az állami iskolakoncepció valójában visszafelé menekülés. Egy 100 évvel ezelőtti sikeres iskolakoncepció reminiscenciája. Csakhogy ami „a mi időnkben még működött”, az ma már nem működik. Akik most az oktatási kormányzatot vezetik, nem hajlandók tudomásul venni, hogy a világ megváltozott. Hiába ábrándozunk az 1930-as évek sikeres gimnáziumairól, ma egészen másfajta iskola kell, mert a világ egészen más. Sokkal kevésbé prognosztizálható, mint régen volt. Egy 3-500 évvel ezelőtti pedagógus jogosan gondolta, hogy amit ő tud, az meg fog felelni annak a gyerekeknek, aki most tanul, „mert 20 év múlva a világ nagyrészt olyan lesz, mint amilyen most”. De ma nem tudjuk, milyen világra kell fölkészí-

tenünk a gyereket. Az Akadémián nemrég Palkovics államtitkár úr vetített adatokat arról, hogy a ma 10 évesek 50%-a olyan munkahelyen fog dolgozni, aminek ma még neve sincs. De ezt *tudomásul is kellene venni*. Az általános képességfejlesztésre lesz inkább szükség. Rá kellene eszmélünk, hogy köröttünk olyan ökológiai, szociális, gazdasági, kulturális válságok tombolnak, amelyeknek *csak részben ismerjük az okát!* Ez a legfőbb probléma. Nem csak a megoldást nem ismerjük, hanem az okokat sem, vagy csak félig-meddig.

Kémiantanárként nem tudom megmondani, hogy kémiából mit kellene megtanítani a gyerekeknek, mert nem tudom, hogy 20 év múlva ugyanolyan lesz-e a kémia, mint most. Az viszont biztos, hogy készségeket, kompetenciákat, rutinokat érdemes tanítani. Konfliktuskezelést, problémamegoldást, együttműködést, kommunikációt, rendszerszemléletet, digitális kultúrát, toleranciát – és még sorolhatnánk. Ezekre biztos szükségük lesz a diákoknak 5-20 év múlva.

A mostani alaptanterv azt mondja, hogy „egyensúlyra törekszik a műveltség értékhordozó hagyományai, valamint az új fejlesztési célok és tartalmak között”. Ez nagyon szép, de több baj van vele. Először is: mi az, hogy „a műveltség értékhordozó hagyományai”? Gyaníthatjuk, hogy ez a klasszikus, hagyományos kultúra. De mit ért azon, hogy „új fejlesztési célok és tartalmak”? Többek közt a felsős kerettanterv „Fejlesztési területek – nevelési célok” fejezetének egyik alcíme „A tanulás tanítása”. Ez alatt szerepel, hogy a tanuló tud „tájékozódni a könyvtárban (a gyermekirodalomban, egyszerűbb kézikönyvekben) és a világhálón”. De hol van itt a valóságos élet? A valóságos szituációkban való eligazkodni tanulás miért nem szerepel itt? Ez az

ökológiai, szociális,
gazdasági, kulturális
válságok tombolnak

iskolakoncepció így keresztretjévény-tudást ad. Kvíz tudást. A tévében is az számít műveltnek, aki kapásból megmondja, hogy III. Ferdinánd milyen cipőt viselt. Az a művelt, aki lenyűgözően tudja a tényeket. Az 50 éves érettségi találkozón a debreceni gimnazisták azzal vizsgáztatják egymást: „El tudod-e még mondani, hogy melyik prepozíciók járnak accusativus-szal?” Persze, tudom én is, de ők büszkélkednek ezzel – mondta Victor András –, noha ötven éve semmire sem használják ezt a tudásukat. Vegyük észre, hogy az általunk fölhalmozott kultúra átadási szükségletének elve elavult. Összegezve: *arányeltolódás szükséges a készségek felé.*

Az érvényességgel is baj van. Nem az életre készít fel a mai iskola, mert a tananyag, amit ma ott tanítunk, a Z generációs 7. osztályos

gyerekek számára egyszerűen *nem releváns*. Mindenesetre nem érzik, hogy az volna. Ezen valamennyire segíthetnek a komplex tananyagszervezési formák, hogy legalább valamennyire életközeli legyen, amit csinálunk. Egy svéd vagy norvég kisfilmben láttam – kezdte felidézni az előadó –, hogy hatodik osztály körüli gyerekek azt a feladatot kapják: tervezzék meg saját utazásukat. Két hónap múlva ugyanis elmennek az északi sarkkör környékére egy hétre. Akkor a gyerekek kiscsoportban, nagycsoportban összeülnek, és megtervezik, hogyan történik majd az az egy hetes kirándulás. Elmennek – és úgy lesz, ahogy megtervezték. El lehet képzelni, mi mindent tanulnak ebből a projektből. Csillagászatot, földrajzot, néprajzot, idegen nyelvet, matekot, pénzügyeket, ügyintézkést – nagyon sok mindent. De ott a kutatás alapú tanulás lehetősége is. Például azt a feladatot kapják a gyerekek, hogy nyomozzák ki, ártalmas-e a light kóla. Kapnak rá

időt. Utána jönnek, és kiderül, hogy mi mindent megtanultak a light kóláról. Az összetételéről, a hatásairól, a kereskedelmi eredményeiről. Ez releváns tanulás. Vagyis *szükség van az arányeltolódásra a relevancia, valós problémák felé.*

Továbbá: az iskolarendszerünk nem a sokféleségben való eligazodásra készít fel. Pedig a világ bonyolultabb lett, komplexebb lett, nyugsgóbb és kuszább lett, mint volt. Nem véletlen, hogy sok ember bedobja a törölközőt. Valószínű, hogy a peremre szorultak száma azért emelkedik olyan mértékben, mert egyre több olyan ember van, aki ezzel a bonyolulttá vált világgal egyszerűen nem boldogul. Nem készítették föl erre. A sokféleség mint tanulási kontextus ezért alapvető. A biodiverzitás az ökológiai stabilitás záloga. Az energetikai diverzitás (ti. hogy nemcsak

atomerőművet építünk, hanem szél- és naperőművet is) a gazdasági stabilitás záloga. El kell gondolkodnunk azon, hogy a

kulturális diverzitás is valamiféle stabilitás záloga-e. (Nem kell rábólintani kapásból, érdemes rajta elgondolkozni.) A tantervi vonatkozás az, hogy a NAT meghatározza az alapműveltség kötelező tartalmát. De mi az, hogy alapműveltség? Ez nagyon labilis fogalom – rettentő gyorsan amortizálódik. Mátyás király korában az alapműveltség 50 évig ugyanaz volt. Ma 5-10 év múlva nem ugyanaz lesz. Én annak idején nagyjából abból érettségiztem, ami ma *nem* számít alapműveltségnek. A helyi tantervekben a 16 kötelező tantárgy minimális óraszámát kitölti az órakeret 90%-át. Hol enged ez teret a szakmai önállóságnak? A 10% tanóránként öt perc. Akkor minden történelemórán öt percben tanítson a tanár a helyi specialitásokról? Ez nem megy. Tehát: *arányeltolódásra van szükség – az egyformától a sokféle felé, az általánostól a helyi-kulturális felé.*

Abban az iskolában, ahova ma a diákok járnak, nagyon kevés a szépség és az öröm. Kötelezőség és kínlás van. „Ki kell bírni az iskolát.” Hiányzik a komplexitás szépsége. Azt mondja a NAT: „megnőtt az igény [...] egyes hagyományos tantárgyak összevonására és/vagy tantárgyközi megjelenítésére”. Én ennek nagy híve vagyok. De a NAT-ban ez az egyetlen mondat szól erről. Semmi több. A gyakorlat is ilyen, például csak különleges alkalmakkor tanulnak az iskolákban *témahét* keretében. Pedig milyen kézenfekvő: egy iskola mondjuk 3-5 napon keresztül azzal foglalkozik, hogy „fa”. A gyerekek javaslatára. Fű, fa, virág, fafajták, fafűvösök, fafejű, favicc, intarzia, fafaragás, asztalosság, szent fák a vallásokban, fakopáncs... Ez nem a tudomány munkája. Az más, és az is kell. Ez vi-

szont a világ sokféleségére való rácsodálkozás. „De klassz!”. A mai iskolákban a gyerekeknek gyakorlatilag nem támad ilyen érzésük. „Fontos pedagógiai

szempont, hogy [...] a tantárgyközi tantervi szemlélet a tanulók érdeklődését és tapasztalatait is figyelembe veszi.” – mondja a NAT. De ez egy árulkodó elszólás arról, hogy a fizika, a történelem, az idegen nyelv stb. *nem veszi figyelembe* azokat. És tényleg így van. *Arányeltolódásra van szükség a tantervi keretek felől a komplex formák felé.*

Tisztában vagyok azzal, hogy rengeteg jó iskola van – tette hozzá Victor András. Rengeteg pedagógus van, aki fantasztikus eredményeket ér el az iskolában. Jól ismerjük azt a mondást, hogy „egy jó tanár, ha becsukja maga mögött az ajtót, akkor ő szabad”. Csodák születnek egyes iskolákban, és nagyon sok ígéretes példa van a jó tanításra. De nem mindegy, hogy mindezt a tanár bátorító közegben, lehetőségei szerint teheti – vagy pedig szél ellen kénytelen.

SZERKESZTŐI JEGYZET

Az 1991-ben indult és 27 évfolyamot megélt *Iskolakultúra* című pedagógiai folyóirat 2017-ben még nem jelentkezett friss lapszámmal, mert nem kapott támogatást az NKA laptámogatási keretéből, és a Pannon Egyetem, a lap eddigi kiadója se vállalta a hiány pótlását. Hír van arról, hogy a Gondolat Kiadó átveszi a lapot, s hogy az idejű lapszámok hamarosan megjelennek. Reméljük, így lesz, de még annál is jobban reméljük, hogy az EMMI-ben akad valaki, akinek eszébe jut, hogy az *Iskolakultúra* nélkülözhetetlen, pótolhatatlan fóruma annak a neveléstudományi tudós nemzedéknek, melyet sok-sok közpénzből képzünk ki a közoktatás elméleti-szakmai ügyeinek intézésére-értelmezésére. Ha az *Iskolakultúra* kiesik a szakmai lapok amúgy is szűkös köréből, a neveléstudományi doktori iskolások nem fogják tudni teljesíteni publikációs kötelezettségeiket. Olyan ez kissé, mintha kiemelten támogatnánk az úszómesterképzést, viszont bezárnánk az uszodákat.

S persze, ha az *Iskolakultúra* megszűnne, akkor a negyedszázados szakmai műhely szellemi értéktárát is szélnek eresztenék. Az a lap, amelyik fémjelezte a szabad polgári iskolakultúrát, amelynek az OKI volt az első kiadója, s főszerkesztője mindmáig az egykori lapalapító: Géczi János, aki egyszerre neveléstudós, költő, író, szociográfus, művelődéstörténész, esszéista, s lapja (és a lap saját könyvsorozata is!) ugyanezt a sokszínűséget, sokoldalúságot tükrözi. Vagyis a doktori iskolák sokkal tágabb körére volt nyitott, mint például a szűkebb látószögű ÚPSZ.

Persze, a szakmai lapok létének mintha nem volna tétje, hiszen nem nagyon kaptak szerepet a közelmúlt nagy átalakításainak történetében. Holott, ha van tanulság, éppen az, hogy a nyilvánosságot, a szakmai vitákat megspórolni a közoktatásban, köznevelésben nagyjából olyan, mint kihagyni egy épület alapjából a cementet.

Éppen ezért közöljük örömmel a Karátson Gábor Kör által kezdeményezett Közös nevező programhoz kapcsolódó írásokat. A közös nevező egyik alapelemének gondolván a szakmai nyilvánosság szerepének megerősítését.

A hátoldalon a kisújszállási Móricz Zsigmond Református Kollégium és a város közös nagy évfordulós ünnepének egyik beszédéből idéztünk néhány sort. (Az iskola neve ennél jóval hosszabb, egyáltalán, a mai iskolai nevek immár szigorú hivatali szabályzat, döntés szerint részletezettek, s épp emiatt újra és újra változnak, jelezve egyúttal, hogy még a név sem igazán a sajátjuk, tükröként az átalakulásnak: a hivatal nem képes nem hivatalként kezelni az iskolát, ha már bekebelezte.)

Eredetileg (a könyvbemutató beszédben is szóba hozott) Nagy Imre költőnek, az iskola egykori diákjának, a Kisfaludy Társaság 1839. évi szépirodalmi pályázatán nyertes *Árpád* c. történelmi balladájából való részlet került volna a hátlapra. Egy alkalmi költemény a mély kritikái-(nemzet)pedagógiai beágyazottságának jeleként: Árpád fejedelem pusztaszeri, „polgári alkotmányt” hozó országgyűléséről (ez volt a megadott téma), a fejedelem felszólalásából

idézzünk: *„Erőre kél a társaság, / Ha népe összeforr, / Hazát, mely egység elven áll / Kor s vész el nem sodor. / De hol vad párt-düh háborog / S fajult viszálykodás, / Nincs ott jelen, nincs ott jövő / Üdvére áldomás.”* (A teljes vers olvasható: <http://arpad.org/megemlekezesek/arpad-a-kolteszetben/arpad-a-kolteszetben/>) A Társaság pályázatának nyilvánvaló nemzetpedagógiai célzata a kor szava; se *János vitéz*ünk, se *Toldink* nincs nélküle. A költői és a tanulmány szerzői pályázat mindemellett az új, az első nagy polgári pedagógiai nemzedéknek is egyik szellemi forrása, nagy erőpróbája volt.

Nagy Imrét 1839-ben kinevezték a Debreceni Kollégium poétai osztályának tanítójává, de nem kezdhette el a tanítást ősszel, mert súlyos tüdőbeteg volt, januárban meghalt, 23 évesen, néhány nappal korábban, hogy eljutott volna hozzá a hír költeménye jutalmazásáról. Nagy Imre tehát ígéret maradt, aki talán jeles költővé válhatott volna, így azonban, élete, egy kötetnyi verse, története a kisújszállási református gimnázium (és a város) helyi ügye, ők tartják számon, hogy éppúgy 200 éve született, mint az iskola büszkesége, az egy évet Kisújszálláson segédtanítóskodó Arany János. Nagy Imre már kisújszállási diákként városszerte ismertté vált alkalmi

verseivel, ahogy igazi Csokonai-utód volt Debrecenben is. Végül azért nem az ő verse van a hátoldalon, mert Kisújszálláson mintha épp az elvárt összeforrást tapasztaltam volna. Az ünnepi tudósítás részleteit, az ünnepi beszédek olvasva, videókat nézve ugyanaz volt a benyomásom, mint Kisújszálláson járva – a könyvtárban beszélgetve Pap Andreával, sétálva a városban dr. Ducza Lajossal, hallgatva a polgármestert a Szép magyar kiejtés versenyén, látva az Arany-balladák előadását a Vigadó Kulturális Központban, ellátogatva a Papi Lajos Alkotóházba, bókászva a piacon, hallva a 48-as (nagyon aktív) Olvasókör-ről –, hogy ez a kisváros tényleg főváros: önnön becsületének, múltjának, kultúrájának, közösségének valódi székhelye. (Erre törekszik.) Mintha a redemptio (megváltás: a jászkun közösség ősi kiváltságainak, szabadságjogainak visszavásárlása 1745-ben) hősi erőfeszítése kamataiból telne még ma is a nélkülözhetetlen szellemi kiadásokra. Vajon készen állnak-e iskoláink, közösségeink a redemptio mai, esedékes küzdelmeire?

2017. július 10.

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

Hitgyakorlás és gyermeknevelés Kisújszálláson

Kisújszállás önkormányzata a Nagykunság kulturális fővárosához méltó elhatározással a 2017-es évet ünnepi kulturális emlékévként nyilvánította. Indokolta ezt a reformáció 500., Kisújszállás újratelepülésének 300. évfordulója, s benne középiskolánk fennállásának 300. emlékéve. Ezen túl emlékezünk Arany János – iskolánk egykori praeceptora –, valamint a fiatalon elhunyt kisújszállási költőtehetség, Nagy Imre születésének 200. esztendejéről is. [...]

Ez a könyv, amelyet kezemben tartok, Kisújszállás oktatástörténetéről szól, benne arról a középiskoláról, amelyik ma egykori hűséges tanulója – öregdiákja –, Móricz Zsigmond nevét viseli.

Nagy Istvánné tanárnő, a kötet főszerkesztője – a szerkesztőbizottság segítségével – a múlt töredékeiből készített egy iskolatörténeti könyvet. E könyv híd a múltba; Kisújszállás 300 éves nevelés-oktatástörténetét ismerjük meg a lapokat forgatva.

Talán legfontosabb tanulsága e kiadványnak, hogy az 1717-ben visszatérő hitvalló, protestáns elődeink legfőbb gondja volt házaik és templomuk felépítésével egy időben gyermekeik tanításának megszervezése. E bölcs meglátásuk máig követendő tanulságul szolgálhat. Már az első évben Musnai Mózes lévita gondoskodott a hitgyakorlás lehetőségéről és a gyermekek neveléséről. 1718-tól pedig rendes lelkészt választottak, és Terbócs István rektor személyében pedig olyan kiváló tanítót, aki néhány év múltán a hat nagykun város kapitánya lett. Az oktatásra fordított gondoskodás eredményezte, hogy a város olyan sok kiváló embert nevelt, akik országos vonatkozásban is meghatározó személyiségek lehettek.

Úgy szerkesztettük e kötetet, hogy a gimnázium történetének bizonyos szakaszait egy-egy tanáregyéniség, iskolateremtő személy működéséhez kötöttük. (2017. máj. 25.)

(Forrás: <http://www.moricz-kujasz.sulinet.hu/>)

*Részletek dr. Ducza Lajos helytörténész,
nyugalmazott főiskolai tanár, volt polgármester, egyházközségi gondnok
jubileumi iskolai évkönyv kötetbemutató beszédéből*



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG