ÚPSZ

Új Pedagógiai Szemle

2017 / 11—12.

TRANSZLINGVÁLÓ OSZTÁLYTERMEK TISZAVASVÁRIBAN

UJJTUDATOSSÁG A SZÁMOLÁSFEJLESZTÉSBEN (GYAKORLATOKKAL)

Mi a tanári siker jelentése a szakközépiskolában?

A magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga központi írásbeli 2017. évi feladatsorának elemzése

Hol tart ma az oktatási integráció ügye?

Egy lakásotthon mindennapjai

Szemle, Napló

EGER 1774
ESZTERHÁZY KÁROLY EGYETEM
OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET

SZÜLETÉSNAPI BESZÉLGETÉS KERESZTY ZSUZSÁVAL PEDAGÓGIAI PÁLYÁJÁRÓL

A képekről

Lapszámunkban ezúttal az Alternatív Közgazdasági Gimnázium rajz- és művészettörténet-tanárának egyik programját mutatjuk be, az értelmező és alkotásra felkészítő, kísérőszöveggel ellátott bevezető képsorozattól néhány diákalkotásig. A program a 2011/2012-es tanévben készült, s mindmáig a klasszikus képzőművészeti alkotások elemzésének egyik hatékony eszköze, s egyúttal remek nonfiguratív diákalkotások ösztönzője az AKG-ban. A címlapon Vincze Mária tapétakollázsa, a további képek a B2, 24., 26., 27., 49., 72., 99., 116., 130., 134., 143. és B3 oldalakon láthatók.

További képek AKG-s diákok tapétakollázs-kiállításáról itt: https://www.facebook.com/szaboimremonti/photos/pcb.153141142114679/153129425449184/?type=3&theater
Szabó Imre különféle AKG-s művészeti programjai során készült diákalkotások pedig itt: https://www.facebook.com/szaboimremonti/

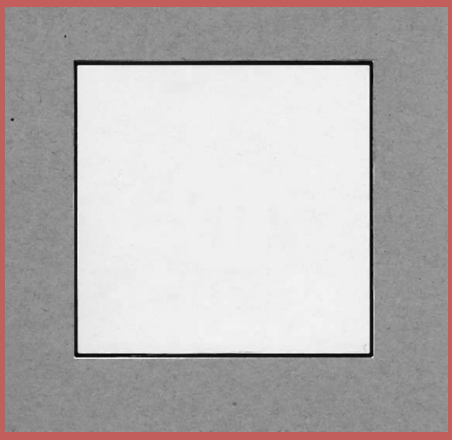
SZABÓ IMRE

A nonfiguratív komponálás logikája

A kompozíció

A kompozíció a műalkotás elemeinek (formák, színek, vonalak, tónusok) elrendezése, bizonyos rend szerinti csoportosítása.

A jó elrendezés ösztönzőleg hat a nézőre, a lényegest kiemeli, a többit pedig alárendeli. Egy jó kompozíció jellemzője, hogy sem hozzátenni, sem elvenni belőle nem lehet az egyensúly felborítása vagy a művészi mondanivaló megmásítása nélkül. A képi egyensúly nem jelent feltétlenül szimmetriát. A mű különböző pontjain elhelyezett alkotóelemek ellensúlyozhatják egymást, és a művész szándékának megfelelően más-más hatást gyakorolhatnak a nézőre. A kompozíció alapelemei a mű alakja és mérete. Jelentős szerepük van a mondanivaló kifejezésében, pl. egy függőleges téglalapforma felfelé irányítja a tekintetet, tehát célszerű a lényeges részleteket a kép felső területére elhelyezni. Egy történelmi kép vagy szobor igényli a monumentális méreteket, ugyanis a méretnek összhangban kell lennie a témával és a mű rendeltetésével (kinek készül, mekkora térben és milyen környezetben helyezik el).



Adott egy üres felület. Az egyszerűség kedvéért legyen ez egy négyzet. Egy négyzet alakú rajzlap vagy fehérre alapozott vászon felülete.

Új Pedagógiai Szemle

67. évfolyam
2017 / **11–12.**

MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG

Eszterházy Károly Egyetem
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

TARTALOM

LÁTÓSZÖG

5 „A MAGAM ÖRÖMÉRE!" – BESZÉLGETÉS KERESZTY ZSUZSÁVAL (Takács Géza)

TANULMÁNYOK

28 **HELTAI JÁNOS IMRE – JANI-DEMETRIOU BERNADETT – KEREKESNÉ LÉVAI ERIKA – OLEXA GERGELY:** „Olyan gyereksereget kaptam, akikről azt hittem, hogy buták" – Transzlingváló osztálytermek Tiszavasváriban

50 **JUHÁSZ VALÉRIA – RADICS MÁRTA:** Ujjtudatosság a számolásfejlesztésben óvodás-, illetve kisiskoláskorban – Ujjpercepciós, ujjtudatosságot fejlesztő gyakorlatok

MŰHELY

73 **NAGY MÁRIA – BORSODI CSILLA NOÉMI:** Hogyan értelmezhető a pedagógusi siker a szakközépiskolai tanárok esetében?

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

84 **ARATÓ LÁSZLÓ – FENYŐ D. GYÖRGY – RITOÓK JUDIT:** A magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga központi írásbeli 2017. évi feladatsorának elemzése

100 **FEJES JÓZSEF BALÁZS ÉS SZŰCS NORBERT:** Hol tart ma az oktatási integráció ügye?

PEDAGÓGIAI JELENETEK

117 **GODÓ TIVADAR:** Egy lakásotthon bemutatása

SZEMLE

124 Zalka Csenge Virág: Mesemondók márpedig vannak – A nemzetközi mesemondás világa (Simon Mária)

131 Nagy Ádám (szerk.): Szolgálva, nem tündökölve – Trencsényi 70 (Knausz Imre)

135 **ABSTRACTS**

NAPLÓ

137 Veszprémi Attila: Az ELTE TÓK *Gyermekkép és oktatás Japánban* című konferenciájáról

144 Szerkesztői jegyzet

A címlapon és a belső oldalakon Szabó Imre *A nonfiguratív komponálás logikája* c. művészetpedagógiai sorozatának a képei láthatók.

B4 Részletek Áprily Lajos *Dal az iskoláról* c. verséből, Füst Milán *Emlékezések és tanulmányok* c. kötetéből és Kassák Lajos *Egy ember élete* c. regényéből

Uj Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Egyetem folyóirata

Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

HORVÁTH ZSUZSANNA | KAPOSI JÓZSEF | KÁLLAI MÁRIA | KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | MÁTRAI ZSUZSA | MÉSZÁROS GYÖRGY | TURI KATALIN

Szerkesztők

TAKÁCS GÉZA | *főszerkesztő*

FÖLDES PETRA | SIMON MÁRIA | 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
Felelős igazgató: Kamp Alfréd
1074 Budapest, Rákóczi út 70. III. em. 100/A
Mobil: +36 30 789 1807 • **E-mail:** upsz@ofi.hu
Internet: folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle
Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Felelős 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: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft.

Terjedelem: 9 ív • Készült: 500 példányban
ISSN 1215-1807 (nyomtatott) • ISSN 1788-2400 (online)
INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

ARATÓ LÁSZLÓ
tankönyvszerző | vezetőtanár | ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola | elnök | Magyartanárok Egyesülete

BORSODI CSILLA NOÉMI
pedagógus | doktori hallgató | Eszterházy Károly Egyetem | Neveléstudományi Doktori Iskola

FEJES JÓZSEF BALÁZS
egyetemi adjunktus | Szegedi Tudományegyetem Neveléselmélet Tanszék | elnök | Motiváció Oktatási Egyesület | alapító | Motiváció Műhely | Hallgatói Mentorprogram | TanodaPlatform

FENYŐ D. GYÖRGY
magyar szakos tanár | ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola | Budapest

GODÓ TIVADAR
magyar- és énektanár | Tiszajenő

HELTAI JÁNOS IMRE
egyetemi adjunktus | KRE Magyar Nyelvtudományi Tanszék

JANI-DEMETRIOU BERNADETT
angoltanár | magyar mint idegen nyelv tanára | doktori hallgató | ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola

DR. JUHÁSZ VALÉRIA
nyelvész | főiskolai docens | Szegedi Tudományegyetem | Juhász Gyula Pedagógiai Kar | Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

KEREKESNÉ LÉVAI ERIKA
közoktatási szakértő (nemzetiségi és etnikai kisebbségi nevelés, oktatás, pedagógiai értékelés, tanügyigazgatás) | intézményvezető | Magiszter Általános Iskola

KERESZTY ZSUZSA
pszichológus | tankönyvszerző | iskolafejlesztő | Budapest

KNAUSZ IMRE
egyetemi docens | Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet

NAGY MÁRIA
tanár, osztályfőnök | MIOK József Nádor Gimnázium és Szakképző Iskola | Miskolc

OLEXA GERGELY
egyetemi hallgató | KRE BTK

RADICS MÁRTA
logopédus | nyelv- és beszédfejlesztő tanár | gyógypedagógus | SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet | Csongrád Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Szakértői Bizottsága

RITOÓK JUDIT
tanár | Leövey Klára Gimnázium Budapest

SIMON MÁRIA
szociológus | magyar nyelv és irodalom szakos tanár | oktatásszociológiai szakértő | EKE-OFI | szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle

SZŰCS NORBERT
egyetemi docens | Szegedi Tudományegyetem Felnőttképzési Intézete | alelnök | Motiváció Oktatási Egyesület | alapító | Hallgatói Mentorprogram | TanodaPlatform | alapító és szakmai vezető | Motiváció Műhely

VESZPRÉMI ATTILA
szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle

„A magam örömére!”

BESZÉLGETÉS KERESZTY ZSUZSÁVAL[1]

LÁTÓSZÖG

Életpályád a sas-hegyi otthonból, a Bíró utcai Új Iskolán át, a sas-hegyi napközis évektől az Arany János 12 évfolyamos Iskolában – sokféle kitérőn, pesti kalandozásokon, vidéki kiszállásokon, intézeti, kutatói munkahelyek során át – a budai tanítóképzőig vezet, ahol a szabadidő pedagógiáját tanítottad, próbáltad megértetni. Egy kiadósabb séta az egész, Ez az út mintha a hűség jelképe is volna. Akár úgy is vehetnénk, hogy Domokosné Új Iskolájának „Hű maradok!” diákköszönése jegyében. Te is így látod?

Túl szép így, s ha van is realitásmagja; mindez korántsem volt tudatos. Az élményhez ragaszkodtam. Az Új Iskola az érzékszerveken, átélésen keresztül való tanulás nem felejthető néhány évét jelenti. A bevésődés, az imprinting megtörtént. Ha akarnám, sem tudnék tőle szabadulni. Az ember először öntudatlanul, majd többékevésbé tudatosan mindent a bevésődött korai élményekhez mér.

S ez nemcsak a pedagógus-professzióról, hanem elsősorban a kapcsolatok minőségéről szól. Domokosné, Emmi néni alakjának csak a kontúrjai vannak előttem, de a tekintete nem felejthető. Egyszer véletlenül csak ketten voltunk az iskola lépcsőházának egyik rövid szakaszán, én felfelé siettem, talán szaladtam is, ő lefelé jött, rám nézett. Gyorsan elmondtam az iskolai köszöntést, ő nyugodtan, úgy éreztem, hogy teljes figyelmével *jelen volt a pillanatban*, a szemembe nézett, nekem mondta: „Bízom benne!” – Hosszú évtizedekig eszembe sem jutott, hogyan köszöntünk az Új Iskolában. Aztán néhány évvel ezelőtt, amikor Gönczöl Enikővel arról gondolkodtunk, mi is legyen erkölcstan munkatankönyveink sorozatcíme, előtűnt az emlékek mélyéből ez a tekintet, és számomra magától értetődő volt, hogy a *Hű maradok!* volna a legtalálóbb cím. (Később a kiadó más címet kért.)

számomra magától értetődő volt, hogy a *Hű maradok!* volna a legtalálóbb cím

[1] A beszélgetéssel a 80 éves pedagógust, pedagógiai szakembert köszöntjük. A kérdéseket Takács Géza fogalmazta. Segítségére volt Vég Kata beszélgetése Kereszty Zsuzsával 1999-ben a Műhelytitkok sorozatban *„a feltörő források itt vannak…”* címmel (Czike Bernadett – Vég Kata [szerk.]: *Műhelytitkok*, Önkonet Kft., Budapest, 2002.). S noha a lapszám szerint még 2017-ben vagyunk, a kérdések is 2017-esek, a válaszok a kérdésekre 2018 januárjában íródtak. (A Szerk.)

Elég volt meglátni az első (gimnáziumi) osztályomat Cinkotán Anikóval, a környék legelőkelőbb családjának egyetlen lányával, az állami gondozott Erzsivel, a Vörösvárról bejáró, zárt csoportot alkotó, sváb családok helyi nyelvjárást beszélő gyerekeivel, hogy tudjam, minél előbb együtt kell csinálniuk, csinálnunk valamit, ami nem könnyű, s amiben össze kell hangolniuk mindazt, amit tesznek. Egy hétvégén felsúroltuk, beeresztettük, fölkeféltük az osztály padlóját (lakkozni még nem volt szokás). Az Új Iskolában ez volt a természetes: együtt csinálunk valamit, befőttet teszünk el, felássuk az udvart a virágültetéshez, s amikor készen vagyunk, másképp nézünk egymásra.

minél előbb együtt kell csinálniuk, csinálnunk valamit, ami nem könnyű, s amiben össze kell hangolniuk mindazt, amit tesznek

Csak látnom kellett, hogy a tízéves fiúk indián törzsnek nevezve magukat üvöltözve kergetik botokkal egymást napközis szabadidőben az udvaron, tudtam, hogy ezt nem megtiltani, hanem finomítani jó, s másnap ebéd után elkezdtük együtt olvasni May Károly *Winnetou*-ját, a következő héten megalakult a Tűzvirág törzs, s néhány nap múlva elindultunk a budafoki baromfifeldolgozó üzembe szép libatollakat szerezni a fejdíszekhez, s néhányan összeültek, hogy megfogalmazzák a Tűzvirág törzs törvényeit. Az első törvény így szólt: Az indián az embereket és az állatokat testvérének tekinti.

a képzelet szabadságáról, a ritmus és mozgás harmóniájáról van szó

A durvaság finomítása, a spontán ötletek kibontása, megemelése – ez is az Új Iskola.

Csak egyszer kellett részt vennem a lassan 30 éve működő Rogers Iskolát álmodó néhány ember megbeszélésén, hogy biztos legyek benne, itt – ahogy az Emmi néni által álmodott, vezetett iskolában is – az egyének kibontakozásáról van szó, ehhez tehát érdemes elkötelezni magam. Csak látni kellett az elsős gyerekek tekintetét egy Waldorf-iskolai mesélés közben, mozgásukat a ritmikus foglalkozáson, az euritmia órán, hogy értsem, itt a képzelet szabadságáról, a ritmus és mozgás harmóniájáról van szó. A mesék az Új Iskolában is átszőtték a napjainkat, s ha nem is voltak zenét és mozgást összehangoló tevékenységek, a belső-külső harmóniára törekvés nyilvánvaló volt.

A hűnek maradást nem terveztem, nem határoztam el – megtörtént velem.

Mehettél volna te is a bátyáddal Nyugatra '56-ban, gondoltál, gondolsz rá? Mintha neki könnyebb lett volna önmagához való hűségben élnie, a világ másik felén, mint neked, egy-két utcára távolodva csak otthonról?

Bátyámat az illegálisan működő ciszterci noviciátus elöljárója küldte Rómába tanulni. Engem akkor vettek fel az egyetemre, akkor éltem át életem egyik legnagyobb élményét, az ország kegyelmi állapotát, a forradalmat, eszembe sem jutott elmenni Magyarországról.

A *más* mindig vonzott, mindig akartam távolodni az ismerttől, megszokottól – ha sokszor szorongva is. Akár télen, hóban, egyedül kirándulva a Börzsönyben, tanítványokkal a Bükkben sátorozva, vonattal Erdélyen át a bolgár tengerpartig. Mindig vágytam az ismerttől távoli életvitel, szokások, kultúra megismerésére. Így jutottam el a régi és új elit családjainak gyerekeit

nevelő budai iskolától a zsákfaluban élő magyarcigányok iskolájáig.

A napközi ma az iskolai világ gyenge láncszeme, nem vonzó pedagógiai feladat, a körülmények olykor az iskolainál is iskolaibbak, kevés esély van a sikerre, így hát szakmai értéke is kérdéses, s ha kérdéses, akkor ez a kérdésesség szükségképpen csak hatványozódik. Így volt-e? Így van-e? Hogyan lehet ebbe nem beletörődni? Hogyan támadhat egy napközis tanárnak az a gondolata, hogy kikezdje az iskolai világ megszokott (és fölötte teljhatalommal uralkodó) rendjét?

Erre akkor van esélye valakinek, ha – furcsán hangzik – az iskola mai világában képes a *saját örömével* törődni. A saját öröm akkor születik meg, ha megpróbáljuk megtalálni az egyes gyerekek, a csoport örömét.

Talán 11–12 évesek voltak akkor az Aranyban a napköziseim, talán éppen ilyen januári szürke, ködös nap volt, mint a mai. Megjöttek az iskolából, késő délután volt, megszokottan tették a dolgukat, pakoltak ki a táskájukból, s az örömtelen, szürke unalmat szinte fogni lehetett a teremben. Ahogy leültek, megkérdeztem, mit kellene tennünk, hogy iskola után, itt, a napköziben jól érezzük magunkat. „Takarjuk el a táblát!” (Azaz ne emlékeztessen arra, hogy most is iskolában vagyunk.) „Üljenek a barátok egymás mellé!” (mellettem legyen, akit kedvelek). „Gyorsan csináljuk meg a leckét, és menjünk föl a Sas-hegyre!” (Szabadok legyünk a szabadban.) „Fessünk terítőket az asztalokra, anyukám tud batikolni, biztos megtanítana minket!” (A sötét, kemény padfelületen puha textilt, világos színeket lássunk.)

Hozzákezdtünk. Alig telt el egy hét, Marci hegedűóra után „még egy félórára” visszaszaladt a napközibe, hogy a többiekkel lehessen. Nem emlékszem, mennyi idő telt el, amikor Tóth Laci, „házmestergyerek” – akkoriban az egyetlen szegénynek mondott gyerek a csoportban – egyik reggel sötét öltönyben jött iskolába, mert aznap ügyeletes volt a napköziben. A napközi ablakából kiláttam az udvarra, s azt a szabályt hoztuk a gyerekekkel, hogy aki készen van a leckével, az lemehet nélkülem az ügyeletessel játszani az udvarra. Nagy kidobós meccsek járták akkoriban, a lányok közül néhányan csak karonfogva sétálgattak, beszélgettek; még így is azt érezték, kiszabadultak a négy fal közül.

> a saját öröm akkor születik meg, ha megpróbáljuk megtalálni az egyes gyerekek, a csoport örömét

Az idő tájt, a hatvanas évek végén, a hetvenesek elején ebben az iskolában semmi mást nem vártak el a napközis tanártól, csak legyen készen a lecke, és minél nagyobb csend legyen a napközis termek környékén.

Az iskolai világ megszokott, a napközis tanár fölött teljhatalommal uralkodó rendjét úgy lehet megtörni, ha a napközis tanár empátiájára támaszkodva, intuíciójára hallgatva a gyerekek számára élhető idővé, hellyé teszi a napközis időt, termet, s az iskolavezetés, a tantestület számára nyilvánvalóvá válik, hogy a gyerekek saját jó színvonalukon teljesítenek a tanítási órákon, ráadásul telítődnek valamilyen természetes örömmel is, ez az öröm látszik is rajtuk.

> csak legyen készen a lecke, és minél nagyobb csend legyen a napközis termek környékén

Az igazgató – akkor önállóan gazdálkodott még – arra a kérdésemre, nem

tudna-e kiszorítani a napközinek néhány játékra való pénzt az iskola költségvetéséből, lakonikusan rövid tőmondatban azt válaszolta: „*Le van sz… a napközi*”. Majd hetek múlva, amikor a gyerekek – egyik nap jókedvükben – a napközi ajtajára kartonpapírból „napközis címert” ragasztottak, eszébe jutott, hogy a testnevelés szertár néhány labdát nélkülözhetne, s amikor egy téli délután az udvar egy részét jégpályává alakítottuk (ehhez már megadta az engedélyt), és tanítás előtt minden reggel újra felöntöttük, akkor már tárgyalni lehetett vele arról, mire is lenne szükségünk szabadidőben. (A címeren kissé teátrálisan megfestve egy napkorong előtt két egymásba kulcsolódó kéz után még egy „I” betű is ékeskedett. A gyerekek úgy gondolták, a címer jelentése nyilvánvaló: jókedv (NAP) és közösség (KÖZ) van itt jelen.

A „teljhatalommal uralkodó iskolai rend” néhány hónap alatt megtört. Voltak, akiket a csoport – tízévesek voltak ekkor – „önálló magatartásúvá” nyilvánított, és egyedül is mehettek a két emelettel lejjebb lévő ebédlőbe. (Általában a barátok mentek együtt.) Akik pedig saját korábbi teljesítményüknél nem hoztak rosszabb jegyeket, rögtön mehettek játszani az udvarra, mihelyt kijelentették, hogy készen vannak a leckével. Ebben a törékeny rendben szinte semmiféle kockázat nem volt, ezt az önállóságot szükség esetén hosszabbrövidebb időre a csoport bármikor visszavonhatta, az önállóaknak pedig megérte a koncentráltabb tanulás, saját viselkedésük szabályozása, hogy önállóak maradhassanak. A mintegy 20-25 gyerekből álló csoportban – egyetlen anya kivételével – minden szülő hozzájárult, hogy a csoport, a napközis nevelő dönthesse el, ki, mikor, mennyire lehet önálló. A nevelő persze arra törekedett, hogy minél többen ebédeljenek vele együtt, hogy családiasabb legyen a közös „napkezdés”, s mindenki minél előbb játszani kezdhessen, hogy a gyerekek napjai minél inkább ahhoz hasonlítsanak, ami természetes lenne: a gyerek hazamegy, otthon várják, mesélhet arról, mi történt vele délelőtt, önállóan pihen, leckét ír, játszik.

Mindez a nevelő empátiára való képességén (mennyire képes átélni, mi játszódik le a gyerekekben, mire van szükségük 5-6 délelőtti tanóra után), autonómiáján múlik: mennyire képes magát függetleníteni attól, ami az iskola szerkezetében, szokásaiban, szellemében a gyerekek jóllétét veszélyezteti.

> a gyerekek napjai minél inkább ahhoz hasonlítsanak, ami természetes lenne

Ilyen napközis csoportok – a hatvanas-hetvenes években – a hazai napközik fénykorában százával jöttek létre, egyszerűen azért, mert több autonóm szakmai csoport (Budapesten, Szegeden, Pécsett, Makón – a Pedagógiai Társaság védőernyője alatt) ezt a pedagógiai stílust tette vonzóvá, publikációink erről szóltak.[2]

Benned a lelkesedés, a lelkesedésre való készség, a lobogás jó ügyekért soha ki nem hunyt, soha nem szünetelt. Így láttam, így tudom. Így volt? Így van? Jelentett ez olykor óvatlanságot, meggondolatlanságot, megtévesztettséget is?

Fontos területre érkeztünk. Nem lehet véletlen, hogy Anonymus nevű kamaszkori baráti társaságunkban Vulkán volt a ragadványnevem (első munkahelyemen, a cinkotai gimnáziumban Szputnyik). Sokat kellett dolgoznom, mire Exupéry kis herce-

[2] Kereszty Zsuzsa: *Bevezetés az egésznapos nevelésbe*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.; Kereszty Zsuzsa (szerk.): *Szabadidő-tevékenység modellek*. FPI, Budapest, 1974.

gének módjára megtanultam, hogy a vulkánt minden nap ki kell tisztítani, akkor is, ha éppen nem működik, különben ki tudja, mikor törne ki legközelebb.

Kamaszkoromban – kissé skizofrén módon – azt éltem át (amit valamilyen mértékben valószínűleg sokan átélünk), hogy abból a személyiségből, aki most, 13–16 évesen vagyok, többféle ember, többféle nő lehetne. Ebben valószínűleg az is közrejátszott, hogy óvodáskoromban folyt Budapest ostroma, nem egyszer már fénylettek fölöttünk a légicsata gépei, mikor a lakástól viszonylag távoli óvóhelyre siettünk. Az is megtörtént, hogy félelmemben egyedül rohantam le a Sas-hegy oldalába vájt óvóhely felé. Szécsi Pál énekes apját – ha nem is a szemem láttára (köztünk volt az óvóhely vasajtaja) – tőlem néhány méterre, az óvóhely bejárata előtt ölte meg egy kézigránát. Mindez a káoszt jelentette számomra, azt, hogy bármikor bármi megtörténhet. Szerencsére apám, aki az első világháborúban katonatiszt volt, biztonságosan mozgott ebben a helyzetben, szavak nélkül is közvetítve, hogy nem lehetetlen életben maradni, „észnél kell lenni”, koncentrálni kell. Mindez nagyon erős élmény volt.

Az ostrom után az Új Iskola segített „koncentrálni”. Szabadnak éreztem magam, mégis mindenben – a befőttkészítéstől, az általam választott jegenyefáról egy éven keresztül vezetett napló szövegéig, rajzaiig – a minőséget várták el tőlünk. Természetes volt, hogy a jegenye-naplónak minél pontosabbnak, minél szebben díszítettnek kell lennie.

Kamaszként először kétségbeesetten, később egyre biztosabban kerestem és találtam olyan embereket, ügyeket, amelyek megtartanak a számomra elfogadhatóbb úton, a jobbnak gondolt Énemben. Vallásos otthoni nevelés nélkül is vonzott az illegális hittantanulás, majd tanítás – ez csak romantikus lobogással együtt működött. (Később nehéz volt – a transzcendens létében való bizonyosság birtokában maradva – magáról a vallásról leválni.)

> a jegenye-naplónak minél pontosabbnak, minél szebben díszítettnek kell lennie

Gimnazistaként – eredetileg csak gyerekek mellett pénzt keresni – Bánkra mentem, *Leveleki Eszter* és a bánkiak Pipeclandjába, „alkotmányos köztársaságába” szobafőnöknek, kamaszokhoz. Szabadság volt és játszani lehetett! (Bánkról szereztem az alapélményt arról, hogyan is lehet szabadidejükben együtt élni a gyerekekkel.) – Az illegális hittan, Bánk is olyan élmény volt, amiben számomra a „lobogás” volt természetes. – Alighogy befejeztem az egyetemet, alig másfél évig tanítottam, amikor a hittantanítást államellenes összeesküvésnek minősítették, így „világnézete pedagógus pályára alkalmatlanná teszi” indokkal elbocsájtottak a cinkotai gimnáziumból, és „képesítés nélküli segédgondozóként” találtam magam a Rege úti csecsemőotthonban. Megalázottan, saját negatív személyiséglehetőségeimet is megismerve, a kicsiknek is ártva töltöttem itt el egy évet. Nem voltam érett az anyaságra, és ha felbujtásomra szereztünk is a gondozónőkkel (a Váci úti gyárak érzékeny szívű igazgatói előtt lefestve az állami gondozott kicsik örömtelen életét) a kórházi miliőben élő 2–3 éveseknek egy kisteherautónyi játékot, de pszichológus diplomával a zsebemben „biliztetésnél” ugyanúgy hozzákötöttem pelenkával a gyerekeket a padhoz, ahogy ez ott szokásban

> számomra a „lobogás” volt természetes

volt, beálltam a futószalagszerű fürdetésbe, ágyba szállítva a még pancsolásra vágyó, síró kicsiket. Elég leckét adva magamnak abból, hogy készen kapott keretek között hogyan is működik erősnek képzelt gyerekszeretetem, azaz mennyire (nem) tudok külső kényszerek között saját magam lenni. Fel is lehetett volna mondani, más munkahelyet keresni, ha a körülményeket nem is volt módom megváltoztatni.

Mikor (Lénárd Ferenc biztatására) megpályáztam és elnyertem egy napközis állást az Aranyban (az iskola akkor az MTA Gyermeklélektani Intézetének kísérleti iskolája volt, Lénárd itt vezetett gondolkodás-lélektani kísérletet) – akkor természetes volt, hogy újra lelkesedtem: visszakerültem a pályára!

1964-ben napközis szakfelügyelőnek hívott Palotás Márta és Eperjessy Kati, és egy kreatív, a hazai napközis nevelést megváltani akaró csoportban találtam magam. Itt hogyne lobogtam volna! Hát még, amikor négy év után, Eperjessy Kati nyugdíjba vonulásakor vezető szakfelügyelőnek kértek fel! Furcsán hangozhat, de a szakmai karrierben nem a „felkapaszkodás" lehetőségét láttam (a csecsemőotthonból a napközibe kerülve persze igen), hanem a tágabb teret, amelyben tenni lehet.

Közben naponta, hetente bejárva Kőbánya, Csepel, Rákospalota iskoláit, az enyémtől és az Arany János Iskola körzetétől nagyon eltérő szocializációjú családok gyerekeivel, más szubkultúrák szokásaival találkoztam. Láttam, milyen a Hős utcából iskolába járni, milyen kőbányai munkásgyerekek között görög származásúként kiközösítettnek lenni, a Csepel-sziget széléről, cigány családból érkezni. (Az elveszített önkontroll miatt kissé szégyenkezve – bár akkori magammal egyetértve – gondolok vissza arra a jelenetre, amikor meghallva, hogy egy felsős napközis csoportban „senkiházi görögnek" neveztek két fiút, szakfelügyelőként kiabálni kezdtem a csúfolódókkal, a fejükre olvasva, hogy a görögök már rég színházat építettek akkor, amikor a mi őseink még Ázsiában vadásztak. (A görögországi polgárháborúból menekülők közül Magyarország akkoriban több ezer menekültet befogadott, sokakat közülük a Kőbányai úti volt dohánygyárban kialakított, komfort nélküli lakásokban helyeztek el.)

milyen kőbányai munkásgyerekek között görög származásúként kiközösítettnek lenni

Mikor Szabolcsi Miklós 1984-ben hívott – Beke Kata pontos szavai szerint *„a használható és használhatatlan tankönyveket egyaránt készséggel kibocsátó"* Országos Pedagógiai Intézetbe – azzal érvelve, hogy olyan emberre van szükség, aki nem a tantárgyakhoz, hanem a gyerekekhez ért, nem tudtam ellenállni. Elvállaltam az alsó tagozatos (egyben óvodai) osztály vezetését, arra gondolva, hogy az iskolai tanítás hibáit, gyereket betegítő rendszerét a napköziben megtapasztalva, látva, most talán módom lesz tenni valamit az alsó tagozat gyerekszerűbbé alakításáért. Ilyen helyzetben hogyne lelkesedtem volna. (Akkor még nem tudtam, hogy az alsó tagozat az általános iskola egésze, az iskola szerkezete, a társadalom egészének a szerkezete nélkül nem, vagy legalábbis tartósan nem változtatható.)

A világ is kinyílt, Szófiában találkozni lehetett a szocialista országok alsós szakembereivel, a hozzászólás oroszra fordított szövegét előre benyújtva, ahol a konferencián az osztályfőnökként elnöklő szovjet küldött meglepve hallgatta Vekerdy Tamás gyerekközpontúságról szóló érvelését. Egy-két év, és már egy edinburgh-i tudományos konferencián, majd egy párizsi óvoda-

pedagógiai munkamegbeszélésen próbáltam megérteni, mi a teendő itthon.

Aztán írtam az Élet és Irodalomba arról, miben is látom a gyerekekkel való együttélés lehetőségeit a napköziben, s hogy nem igazán hozzáértő kollégák tanítják a napközis pedagógia nevű tantárgyat, noha akkor már többen doktoráltak napközis pedagógiából (engem a doktorátus megszerzése sose vonzott, mindig sürgősebb teendőket láttam magam előtt). Ennek a cikknek a hatására hívott meg hármunkat Ungárné Komoly Judit a neveléstudományi tanszékre óraadó tanárnak.

Dolgozhatok az alsó tagozat – akkor úgy hittem – megreformálásán, s közben újra taníthatok is, éppen a napköziről – ez igazán lelkesítő helyzet volt. Ekkor folyt az óvodai nevelési program és az általános iskolai tanterv átdolgozása. Ennek irányítása – az alsó tagozatot illetően – a munkakörömhöz tartozott. A munka lényegéhez, ahhoz, hogy a centralizált tananyag- és intézményközpontú oktatási rendszert hogyan lehetne a gyerekközpontúság felé közelíteni, nem volt elég tudásom. Szerencsére óvodapedagógiában éppen előttem Bakonyiné Vince Ágnes, Szabadi Ilona, Forrai Kati kitűnő óvodapedagógiát műveltek, az általános iskolai tantervfejlesztés egésze pedig a világító tudású Báthori Zoltán kezében volt. Ugyanakkor az Új Iskola-i, bánki, napközis múltam számomra nyilvánvalóvá tette, hogy nem a központi intézetnek, az OPI-nak kell megmondania, milyen is legyen a közoktatás, hanem minden modernizációs törekvést, az országban jelen lévő alternatívát szemügyre kell venni, s a legjobbak képviselőivel kell együttműködni. Ekkor már élt a Zsolnai-féle nyelvi-irodalmi-kommunikációs (NYIK) program, működött a Pesthidegkúti Waldorf Iskola, kérészéletű olvasás-írástanítási programok is születtek – volt választék. Nyilvánvaló volt, hogy mindegyiket meg kell ismerni, a megalkotóiknak érveit meg kell fontolni.

Nagy élmény volt, hogy bekerültem az alternatív iskolák születésének az áramába, sodrába, s amit csak lehetett, megpróbáltam hasznosítani a központi tantervekkel foglalkozó tantárgypedagógusok műhelymunkájában. Persze, hiába vált világossá a számomra, hogy a mozgásra, vizuális emlékezetre épülő, írással indító Waldorf-féle olvasástanítás felel meg leginkább annak, amit fejlődéslélektanból tudunk, még csak választható módszerré sem lehetett tenni az állami iskolák tanítói számára. De támogatni lehetett, hogy a Zsolnai-féle (ha merev csoporthatásokkal is működő, de mégis differenciálást nyújtó) NYIK választható legyen.[3]

> mindegyiket meg kell ismerni, a megalkotóiknak érveit meg kell fontolni

Közben másfél évig – életvezetési okokból – egy kitűnő kollégához pszichoterápiára is jártam, ennek végén a budai képzőben két féléves, „önismereti irányultságú” ún. esetmegbeszélő (encounter) csoportok vezetését is vállaltam (azokban az években ez a képzési forma a kötelezően választható tárgyak egyike volt.) Előzőleg – még a Fővárosi Pedagógiai Intézet egyik továbbképzési kurzusában – Gádorné Donát Blankával esetmegbeszélő önismereti csoportot vezettünk tanároknak.

Ennél izgalmasabb munkát nem ismertem annak idején. Hogyan lehet a tanítójelölteket, tanárokat segíteni abban, hogy felismerjék: saját „nehéz gyerek”-eseteik összefüggésben vannak saját egyéniségükkel, személyiségfejlődésükkel.

Szóval mindezt csak lobogva lehetett…

[3] Szilágyi Imréné (szerk.): *Melyiket válasszam? Olvasás-írástanítás 1. osztályban,* OPI, Budapest, 1999. (Tanítók kiskönyvtára 2.)

A megtévesztéstől megóvott az Új Iskola minőségigénye és a Názáreti Tanító hittanos időszakomtól öreg koromig makacsul kitartó képe, létezésmódja.

Óvatlanság? Tele volt vele az életem. Az egyedül udvarra engedett tízévesekkel bármilyen baleset megtörténhetett volna, szigorún tilos lett volna a Rám-szakadékba kirándulni 10–15 gyerekkel egyedül, éjjeli túrára indulni a romos cseszneki várban, ráfordulni a vár egyik nagyjából épen maradt, korlát nélküli párkányára erőtlen fényű zseblámpákkal, koromsötétben. (Szerencsére legelöl mentem, így megláttam, hogy elfogyott előttünk az út, alattunk ott a mélység.) Nagy megkönnyebbülés utólag, hogy egyetlen gyerek esett el úgy (az iskolaudvaron), hogy letört a fogából egy darab, semmilyen más baleset nem történt, se az indián túrákon, se máskor, nyilván a véletlen szerencsének is köszönhetően.

Az viszont komoly negatív következménye volt ennek a lobogásnak, hogy beszűkítette a látásomat. Lelkesedtem egy célért, például azért, hogy közösség legyen egy osztálynyi kiskamaszból, és közben nem tudtam eléggé egyénekként figyelni rájuk.

Nem a lobogás szűnt meg, csak egyszerűen nem kaptam levegőt, amikor nyilvánvalóvá vált, hogy az illiberális ideológiából következő centrális irányítás elsöpri azokat a modernizációs törekvéseket, amelyeknek magam is részese voltam. Nem volt benne a tapasztalataimban, hogy ez megtörténhet. A kompetenciafejlesztés (benne természetesen a tárgyi tudás közvetítése is) 180 iskolában kipróbált, a tapasztalatok alapján korrigált programját, amely fokozatosan átáramolva a közoktatásba megszűnt, pedig egy-két évtized alatt legalább öt területen (szövegértés-szövegalkotás, matematika, szociális kompetencia, idegen nyelvek, társadalomismeret) megújíthatta volna a kötelező oktatás jelentős szegmensét; meggyökereztethette volna a cigány gyerekek integrációját, és a sajátos szükségletűek inkluzív nevelését… (Mindez a SuliNova és a pilisborosjenői Alternatív Igazgatóság csapatának a támogatásával történhetett volna). Rengeteg (programfejlesztés, kipróbálás, tankönyvírás) emberi energia és forintmilliárdok anullálódtak.

az alternatív iskolák nemcsak tovább éltek/élnek, többségük virágzik is, és itt az új hullám

Akkor „tértem magamhoz" (azaz tudtam újra kellő intenzitással dolgozni), amikor Gönczöl Enikővel eldöntöttük, hogy az erkölcstan tantárgyhoz – ismereteket közlő tankönyv helyett – munkáltató könyvet alkotunk. Még ha ezek a munkatankönyvek csak 100–200 gyereket értek is el, s most a kiadó raktárában hevernek.[4]

Az unokáim éppen akkor voltak öt-hét évesek, elemi öröm volt mintegy a számukra végiggondolni az élet alapvető kérdéseit, főként azt, hogy a minden emberben, magunkban is jelenlévő gonosszal (Jung) hogyan lehet megküzdeni, hogyan lehet válaszolni Heller Ágnes kérdésére: „Jó emberek léteznek, hogyan lehetségesek?"

Aztán az önzetlen küzdelem példájaként létrejött a Civil Közoktatási Platform (CKP). Az alternatív iskolák nemcsak tovább éltek/élnek, többségük virágzik is, és itt az új hullám, új alternatív iskolák, tanulócsoportok. A fájdalmas az, hogy azok a gyerekek, akiknek a legnagyobb szükségük van új megoldásokra, akik fejlesztésüket,

[4] Gönczöl Enikő – Kereszty Zsuzsa: *Én, te, ő – Erkölcstan munkatankönyv 1–2 osztályosoknak; Én, te, mi – Erkölcstan munkatankönyv 3. osztályosoknak; Én és a világ – Erkölcstan munkatankönyv 4. osztályosoknak,* MRO Historia, 2013.

kiművelésüket csak az iskolától várhatják (Takács Etel), az „út szélén" maradnak.

Csak évtizedek alatt, nagyon nehezen értettem meg, hogy nem lehet egy társadalom egyetlen szegmensét – esetemben az oktatást – megváltoztatni. Pedig ismertem Bibó Istvánnak a kelet-európai társadalmak nyomorúságáról szóló írását. (Bibó 1956-ban jelent meg – sokakkal együtt – az én látóteremben is, az úgynevezett zsidókérdésben is biztos eligazodási pontot jelentve.) Ismertem, de nem volt bátorságom mindezt az iskolarendszerre, a saját munkámra vonatkoztatni.

Azt hittem, elég eljutni egy probléma érzékeléséig, mély átéléséig, többekkel, avatottakkal megoldást keresni, ahová jutottunk, azt minél szélesebb körben előadásban, tanulmányban, könyvben összegezve közzétenni, s akkor érdemben változhat valami az iskolarendszer egészében.

Nem volt elég, hogy az iskolarendszer egésze a vágyott, kevés helyen létező iskolaotthont, a klubnapközit, napközis szabadidő-praxist – mint idegen testet – kipörgette, kidobta, vagy lényegét megszüntetve magához hasonította. Mindehhez a hatvanas-hetvenes élekben nem volt elég tapasztalat.

A megértéshez át kellett élni a roma- és az SNI-integráció kísérletének útját is.

Mindkettőben – többekkel együtt – eljutottunk a probléma átélésétől, a tapasztalatok összegzésén át a pedagógusképzést (bár csak a tanítóképzést) megújító innovációig.

Csenyétén – közel egy évtizedig – tapasztalatot szereztünk, a tapasztaltakat antológiában összefoglaltuk,[5] megkíséreltük bemutatni, hogyan éledt fel iskolázatlan cigány szülők gyerekeiben a tanulási vágy (minden fejlődés alapja), majd kidolgoztuk és a budai képzőben alkalmaztuk „a cigány gyerekek nevelésére is érzékenyítő" képzést.

Csányi Yvonne-nal és munkatársaival londoni, manchesteri, cambridge-i, koppenhágai iskolákban tanulmányoztuk az inkluzív nevelést, dán munkatársainkkal kézikönyvet állítottunk össze az erre felkészítő tanító- és tanárképzés számára,[6] az ELTE gyógypedagógiai és tanítóképző karának tantervébe beépültek az inklúzióra felkészítő képzés elemei.

Még sincs, ma sincs az iskolákban se roma integráció, se inkluzív nevelés. Bibó István és Nádas Péter megvilágították, hogy miért.

Domokos Lászlóné Új Iskolája a szabadság, az életrevalóság és a közösség iskolája volt. Ma miért nincs belőle sok, ha pedig lehetne, ha lennie kellene?

Természetesen lennie kellene. Szabad iskolát csak szabad, vagy legalább belső szabadságra törekvő emberek hozhatnak létre, tarthatnak fenn. Valódi közösség is csak szabad egyénekből, individuumokból születik. Ahhoz, hogy sok ilyen iskola legyen, hogy az ilyen iskola legyen a természetes, szabad légkörű társadalmi közegre van szükség. Először annak kell megszületnie. – Jung szerint a gonosz mindannyiunkban jelen van (ha segítő pályán működve kezdjük úgy érezni – mondja – hogy mi „jó emberek" vagyunk, ez azt jelenti, hogy baj van.) A mindenkiben ott lévő gonoszt reflektálással lehet kordában tartani. Minden társadalomban jelen vannak azok, akik –

[5] Kereszty Zsuzsa – Pólya Zoltán (szerk.): *Csenyéte antológia*, Gandhi Közalapítványi Gimnázium és Kollégium, Pécs, 2002.

[6] Vojnitsné Kereszty Zsuzsa – Kókayné Lányi Marietta: *Könyv a differenciálásról – Máshonnan-máshogyan-együtt – Kézikönyv az 1–8. évfolyamon tanítók számára*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 2017.; Kereszty Zsuzsa (szerk.): *Mindenki iskolája – Együttnevelés.* IFA, Budapest, 1999. (Tanítók kiskönyvtára 8); Csányi Yvonne – Kereszty Zsuzsa (szerk): *Inklúziós tanterv és útmutató a magyarországi pedagógusképzés számára*, Oktatási Minisztérium, Budapest – CVU Storkøbenhavn, 2004.

ha megfelelő társadalmi közegben élnek – nem sodródnak el a kriminalitás felé, de ha a társadalom, az egyén megtartó ereje valamilyen külső vagy belső ok miatt (háború, feldolgozatlan traumák) szétziláldódik, akkor a gonoszság uralkodik az egyénen, egy zárt, kisebb vagy nagyobb csoporton, akár egy ország társadalmán, s mindez nem kedvez se az egyén, se a csoportok, se a társadalom szabadság-érzetének. Hogy ebben most a hazai társadalom hol tart, ezt nem tudom pontosan. De Nádas Péternek biztosan igaza van abban (*A dolgok állása* című esszében ír róla), hogy a hazai modernizációs törekvéseknek mindig a társadalom pillanatnyi szerkezete állított gátat. Nem tudom, hogy mikor lesznek elég erősek ezek a modernizációs törekvések ahhoz, hogy a jelenlegi társadalomszerkezet gátját fellazítsák, erodálják, lebontsák. De az biztos, hogy az alternatív iskolák, tanulócsoportok, az őket választó családok száma egyre nő.

a hazai modernizációs törekvéseknek mindig a társadalom pillanatnyi szerkezete állított gátat

Látsz-e fiatalokat, akikben magadra ismersz? Történeteket, melyekkel szívvel-lélekkel azonosulsz?

A Bagázs program egyetemistáit, a perei tanoda fiataljait, azt az iskolanővért, aki hétfőtől csütörtökig egy belvárosi katolikus iskolában tanít, majd pénteken reggel vonatra ül, és vasárnap délutánig egy Heves megyei falu cigány gyerekeivel tanul, játszik, vagy csak egyszerűen együtt él – őket látom.

Azt a harmincas éveiben járó tanítót, aki évek óta újra és újra képes arra, hogy úgy szervezzen meg egy jótékonysági bált egy vidéki állami iskolában, hogy szinte az egész tantestület „játszik” a gyerekeknek, szülőknek. Hol ritmikus táncot lejtenek, hol videoklipben, fotókat filmmé komponálva mutatják meg magukat kisgyerekként, kamaszként, házasulóként, saját gyerekeikkel való együttlétben. Nyilvánvalóvá téve szülőnek, gyereknek, ilyenek voltunk, így játszunk, megmutatjuk magunkat nektek. Őt nemrég ismertem meg, néhányan az iskolájából meghívtak, beszélgessünk az erkölcstan tanítás nehézségeiről. Amikor két óra múlva felálltunk a beszélgetőkörből, odalépett és megkérdezte, megölelhet-e. (Valószínűleg a saját lobogását látta viszont bennem, ennek örült meg.)

Azóta kiderült, hogy tudatosan – az igazgatónő támogatásával – próbálja létrehozni, fenntartani azt a „lobogást” a testületben, amely nélkülözhetetlen ahhoz, hogy az iskola ne hivatal, hanem élő szervezet legyen.

A Heindl Péter megálmodta gilvánfai tanodát, ahonnan – önkéntes munkáról megérkezve – egy pesti gimnazista azt írta a FB-n: „Utálod a cigányokat? Menj el Gilvánfára, meggyógyulsz!”

valószínűleg a saját lobogását látta viszont bennem

Legfőképpen pedig az Igazgyöngy Alapítványt látom, benne elsősorban Told történetét, amely talán már nyolcadik éve zajlik. Ebben minden együtt van, ami egy ezer bajtól szenvedő falu felébredéséhez, magára találásához szükséges. Legfőképpen pedig az jelenik meg, ami nélkül semmi maradandó nem történhetne: a méltóságukat nyerik vissza azok az emberek, akik képessé válnak arra, hogy – enni, inni, tanulni, kapcsolatokat építeni, esetleg csoportot is vezetni saját erejükből tudjanak.

A program megálmodójának, lelkének, Ritók Nórának nemrég megjelent *Láthatatlan Magyarország* című könyve pontos, megrázó látlelet nemcsak annak a 16 falunak az embereiről, akikről a könyv szól, hanem arról a társadalomról is, amely képes látszólag működni, de közben falvak, családok, gyerekek sokasága él olyan helyzetben, amelyben saját személyiségének a lehetőségeit képtelen megismerni, hiszen életenergiáját pusztán a fizikai túlélésre kell fordítania.

A magyar pedagógia, nekem olykor úgy tűnik, rossz vágányon robog, nem tudni hová, miért, te hogy látod?

Nem tudom hova, de látni, hogy miért. Nádas Péter korábban említett esszéjében számomra megrázóan elemzi a hazai társadalomfejlődés és a modernizáció viszonyát. A modernizációs törekvések nekiütköznek az ezt még befogadni képtelen, vagy csak részben képes társadalomszerkezetnek. Milyen nehezen születik meg újra és újra a köztársaság mint létforma! A gondolkodásában, életvitelében szabadságra törekvő, átütő hatású polgári rétegnek még nem volt elég ereje megszületni. Így aztán a társadalmi és oktatási reformok sorra elbuknak. Modernizáció egyedül az iskolában nem jöhet létre. Ha létrejön, tartósan nem maradhat fönn.

Modernizáció egyedül az iskolában nem jöhet létre. Ha létrejön, tartósan nem maradhat fönn.

Nagy remény a civil mozgalmak és a civilek által teremtett alternatív iskolák léte. Az alternatív iskolák – más-más módon és mértékben – a szabadság iskolái. Az elsőként születettek (Rogers, Waldorf, Kincskereső) lassan 30 évesek.

A jó iskola, úgy tűnik, számodra sosem annyira elméleti kérdés volt, hanem inkább gyakorlati probléma…

Számomra a neveléstudománynak nevezett diszciplina sosem volt fontos. A társadalmi jelenségek okai, az általam ismert emberek – felnőttek, gyerekek –, gyerekcsoportok viselkedésének, működésének a magyarázata érdekelt. Az okokat pedig nem a neveléstudomány, hanem a pszichológia látszott felfedni.

A gyerek állapotáról, szükségleteiről, lehetőségeiről sokkal többet tudtam meg a fejlődéslélektanból, a gyerekcsoportok viselkedéséről, dinamikájáról a „*közösségek rejtett hálózatából*" (Mérei), azaz a szociálpszichológiából. Egy-egy gyerek pillanatnyi állapotához, személyes történetéhez úgy kerültem közel, ha rá figyeltem, vele voltam jelen a pillanatban (Vekerdy). Ezt semmilyen pedagógiai megközelítés nem nyújthatta.

Egy-egy gyakorlati probléma megoldásában az intuíción kívül – amely mindenkiben jelen lehet, ha áramlásának útját nem zárta el magában – éppen a lélektani tudás alkalmazása segít. Magyar–pszichológia szakosként mindig elképesztett, milyen nagy „felfedezés" a pedagógia számára az, ami a pszichológiában evidens. Hogy szélsőséges példát mondjak: csodálkozunk, hogy három, látszólag normál családban élő kamasz ölni kezd, mintha nem tudnánk, hogy a kiközösítés milyen mennyiségű, hatású agressziót halmozhat föl. (Gondolj a Columbine Iskolában történt tragédiára.)

Csenyéte mintha egy kis Új Iskola lehetett volna, kellett volna hogy legyen, miért omlott össze?

A jó iskola olyan gyakorlati kérdés, amelynek megteremtéséhez a praxis próbáját már korábban kiálló (elsősorban lélektani) elmélet elemei alkalmazhatók. '90-ben, ami-

kor a csenyétei falufejlesztési program elindult, már itt voltak előttünk az alternatív iskolák/pedagógiák.

Nem tart ott a világ távolabbi részétől elzártan, zsákfaluban élő, iskolázatlan szülők családjából érkező gyerekek többsége, hogy az írás-olvasást, számtant a központi tanterv szerint lehessen tanítani? Nézzük meg, mit alkalmazhatnánk – az írás-olvasástanulás előkészületeként – a Bakonyi Ági és Szabadi Ilona által, Hermann Alice szakértői támogatásával megalkotott, kitűnő óvodai programból!

Szegényes a szókincsük? Induljon minden nap beszélgetőkörrel, mondjunk minden reggel mesét, játsszuk el a meséket, többféle szereposztással is, újra meg újra!

Nem érzékelik a számtani alapműveletek lényegét? Fektessünk le egy óriási Piaget-számegyenest a terem közepére, legyen akkora minden egység, amekkora egy gyereklépés, hogy az előre-hátra lépegetéssel érzékelni lehessen az összeadást-kivonást.

Betarthatatlan az az órarend, amelyet a minisztérium előírt az összevont osztályok számára? Nem tudnak a gyerekek 45 percenként új tantárgy tananyagára „váltani"? Tanítsunk projektekben / epochákban!

Nem maradhatott fenn. Magányos (a Soros Alapítvány által támogatott) innováció volt. Havas Gábor és Szelényi Iván álmodták meg. Nagy erénye, hogy falufejlesztési program részeként született. Nemcsak az iskola „élt", a felnőttek is átélhették: történik valami a faluban, a faluval. Óriási szerencse, hogy az alapító tanító pár mindkét tagja igen tehetséges volt valamiben. Komaság Margó a gyerekek, Pólya Zoli a felnőttek helyzetére, vágyaira tudott újra és újra érzékenyen, frissen reagálni. Az iskola – az alapítók szellemében – 10 évig működött. Akkor maradhatott volna fenn, ha maga a falufejlesztési program nem csupán két tapasztalt szociológus álma, hanem egy országos fejlesztési program része, ha az iskolafejlesztés nemcsak a kezdő szakaszt, hanem a szomszéd településen lévő felső tagozatot is magába foglalja. (Az első négy év gyerekközpontú praxisa nem adott elég tartalékot a gyerekeknek ahhoz, hogy eljussanak – akár csak a legtehetségesebbek is – például a Gandhi Gimnáziumba.)

mondjunk minden reggel mesét, játsszuk el a meséket

Magam mentorként gondolkoztam hónapról hónapra, évről évre együtt a közben bővülő tantestülettel, de az egyik leglényegesebb teendőt nem láttuk: nem elég a szülőkkel empatikusnak lenni, egyenrangú félnek tekinteni őket köznapi beszédhelyzetekben (az előző tanító a nagyanyja korú szülőt is letegezte), az iskolát velük együtt kellett volna tervezni. Így nem értették, hogy gyerekeik tanítási időben miért figyelik a rókalyukat a hegyoldalon, az árnyékuk változását az udvaron (árnyék-projekt), miért sétálnak számtanórán egy kerékpárt is tolva a szomszéd falu határáig (minden tizedik lépésnél felvettek egy kavicsot az útról, a tízesátlépés érzékelése érdekében, a bicikli kerekén pedig ott volt egy piros szalag, többen számolták, hányat fordul a kerék, így könnyen meg lehetett tapasztalni, hogy az iskolától a következő falutábláig tartó távolságba hányszor fér bele a kerék kerülete). Szóval hogy iskolaidőben „miért játszanak a gyerekek tanulás helyett".

a bicikli kerekén pedig ott volt egy piros szalag

Aztán hosszú évekkel később, a program megszűnése után Margó és Zoli még mindig visszajártak (ma is visszajárnak) a

faluba, akkor érezték meg a falubeliek, mi is történhetett annak idején a gyerekeikkel az iskolában.

Milyen iskolát képzelsz el a roma fiataloknak, ahonnan érdemes magukkal vinni a hűséget az iskolájukhoz, önmagukhoz?

Olyat, mint bárki másnak. Jó iskolát. Ahol minden felnőtt minden gyerekre, mint önálló lényre, személyre tekint, és semmi más nem számít, mint amit Emmi néni, Domokosné Löllbach Emma annak idején így fogalmazott meg: *„Meg kell állapítanunk a gyerek erőinek és hiányainak rajzát, hogy tudjuk, mivel tartozunk neki.”*

Persze, integrált iskolát. Tekintsünk most el attól, hogy a „szeretetteljes szegregáció” kifejezést egy református pap és egy görögkatolikus érsek használták, attól is, hogy a jelző és a jelzett szó ellentmond egymásnak. Még mindig kérdés marad, hogyan lehet, hogy egyetlen településen működő három katolikus iskola tanulói, a gyerekek szülei ne találkozzanak, beszélgessenek egymással, ne vegyenek részt közös istentiszteleten. Nem lehetne a Szent Miklós, a Szent Imre és a Sója Miklós katolikus iskoláknak közös ének- és zenekara, foci- vagy kidobós bajnoksága? Nem ajánlhatna fel a római és/vagy a görögkatolikus egyház közös lelkigyakorlatot a szülőknek? Nem nevezhetne be együtt a három iskola például a Fesztiválzenekar TérTáncKoncertjére? Nem járhatnának legalább a legtehetségesebb telepi gyerekek a két belvárosi katolikus iskola egyikébe? Ha nem élnek együtt naponta romák és nem romák, hogyan ismerik meg egymást, hogyan élnek együtt később? Hogyan doktorálhatott volna angolul az iskolázatlan roma családból induló A, hogyan lehetne a Nemzeti Levéltár projektvezető munkatársa a beás J, a Romaversitas igazgatója G, ha cigányiskolából indulnak? Nem lehet, hogy a feladat nehézsége hátráltat meg minden érdekeltet; az ugyanis, hogyan lehet egymás mellé ültetni a belvárosi középosztálybeli katolikus szülőket a telepiekkel? Frontális tanítás helyett differenciált tanulásirányítást meghonosítani az iskolákban?

Nem lehetne a Szent Miklós, a Szent Imre és a Sója Miklós katolikus iskoláknak közös ének- és zenekara, foci- vagy kidobós bajnoksága?

Nincs külön roma pedagógia. Érezni kell őket, „egy húron pendülni” velük, ők ugyanis (a csenyétei gyerekek legalábbis) kitűnően képesek ránk hangolódni. A hagyományőrző cigány családok tagjainak erős érzelmi kötődése a másokkal való együttérzésre szocializálja a gyerekeket. Mondok két, számomra felejthetetlen esetet.

Farsangkor, kora este, Pestről, fáradtan léptem be a csenyétei iskola nagyobbik termébe, ahol tanítók, szülők, gyerekek táncoltak együtt „maskarában” vagy anélkül. Alighogy leveszem a kabátom, a tíz éves Szupi (ez volt Kis István igen kifejező falubeli ragadványneve) elém penderül és táncolni hív. Fáradtan, lelkileg még „meg sem érkezetten”, visszautasítottam. Leültem, néztem a táncolókat, belefeledkeztem a jókedvbe, közben az egyik lábamat öntudatlanul elkezdtem a zene ritmusára billegtetni. – Szupi észrevette és újra elém állt. „Most szabad?” – kérdezte. Talán éppen a derekamig ért annak idején, én csizmában voltam, mégis ő vezetett, tudtunk együtt táncolni. Éppen ezt, az érzelmi intelligenciát tanulhatnánk tőlük. Ránk férne.

Néhány éve tanult kollégám autóján indultunk az alföldi kisváros református iskolájának két negyedikesével (!) a két gyerek családjához, a város cigányok lakta

negyedébe. A polgármester bízott meg bennünket, tanulmányozzuk a roma integráció lehetőségeit a városban.

Indulás után – kiérve a városközpontból – megkértem Mercédeszt, a velünk utazó gyerekek egyikét, szóljon, mikor kell jobbra vagy balra fordulnunk. „A jobb-balt mi nem tudjuk!" – hangzott a válasz. Legalább egy percnyi döbbent csend, majd András kollégám hátraszól: „Tudod, hol a szíved?" „Persze!" – mondják egyszerre. „Tedd oda a kezed! Az a baloldal, a másik a jobb." A következő tíz percben, míg Mercédeszék házához érünk, legalább tízszer kórusban mondták: „Most balra/most jobbra!"

Ilyen egyszerű. Valaki elgondolkozott azon, hogyan jegyeznék meg legkönnyebben. Persze, amikor elsősök, az irányokat akkor kellene tudatosítani, ha addig a „magamérzés" (Georg Kühlewind) még nem alakult ki, de mégis erről van szó. El kell gondolkozni azon, hogyan tesznek valamit magukévá cigány/nem-cigány gyerekek a legkönnyebben.

Négy éven keresztül nem lehetett eljutni a református iskolában odáig, hogy ebben a két értelmes gyerekben az irányok tudatosodjanak! (Ezekben a napokban tudtuk meg azt is, hogy az országos kompetenciamérés napján a cigány tagiskola tanulóinak tanítási szünete volt; s amikor erre magyarázatot kértünk, akkor az igazgató (korábban a megye esélyegyenlőségi referense) így védekezett: „A prímás lánya már a központi iskolánkba jár. Mi integrálunk. De most nem fogjuk veszélyeztetni a kompetenciamérés iskolai eredményét."

Ekkor értettem meg, milyen hosszú még az út az integrációig.

Ki ismeri a tanítók közül Bari Károly, Jónás Tamás verseit (Jónás Tamás líráját milyen sokra tartotta Esterházy is!), Péli Tamás festményeit, ki tudja, hogy létezik cigány (lovári) nyelvű bibliafordítás? – Pedig csak a Néprajzi Múzeum *A roma kultúra háza* című DVD-jébe kellene belenézni, hogy a cigány kultúráról tájékozódjunk.

Nem létezik külön roma-pedagógia. Egymás gondolkodásmódjára, tapasztalataira való figyelés, a ránk bízott gyerekek családjainak az ismerete, a velük való személyes kapcsolat létezik.

valaki elgondolkozott azon, hogyan jegyeznék meg legkönnyebben

Olyan iskola, ahol nem a tantervet (legyen az bármilyen), hanem a gyereket tanítjuk, aki ott van előttünk, onnan indulva, ahol éppen ő tart. Majd elérkezünk a tantervhez is, esetleg túl is lépünk rajta.

Valahogy úgy, ahogy a terézvárosi Baross Gábor Iskolában műveli ezt Komaság Margó és azok a kollégái, akik erre ráéreztek, vagy Alsónemesapáti tantestülete, amely a differenciálást a Gyermekek Házától szívós munkával tanulta meg. Úgy, ahogy London Hackney negyedének tanítói, tanárai mutatták meg nekünk, amikor a budai képző egyik hallgatói csoportjával náluk jártunk. Reggelenként természetes volt, hogy a szülők pár szót váltottak az osztálytanítóval, s a fehér szülők között ott volt a fekete apa burnuszban, az indiai anya száriban, az arab mama mélyfekete csadorban, csak a szeme fénylett, a szemüvege villant ki egy szűk résen. – A Hackney iskola helyi tantervének rövid összefoglalása pedig 10(!) nyelven feküdt egy asztalon az aulában.

A legkeményebb lecke az integrációról mégis cigány papokkal (Békési Ágival kettesben) készített interjúk sora volt.

A jezsuiták Párbeszéd Házában hallgattuk B. József plébános hivatástörténetét. Tizenkét éves volt, amikor először kerültek olyan házba, amelynek ablaka volt (addig a szomszéd faluban, egy juhhodályban lak-

tak). Álltak a húgával az új házban az ablak előtt, és folytak a könnyeik. Aztán egy ünnepnap a következő párbeszéd folyt le egy ünneplőbe öltözött vitányi asszony és a kerítés mögött álló fiú között: „Maga hova megy?" „Templomba." „Mehetek én is?" „Na, gyere!" – volt a válasz, és az asszony kézen fogta a fiút. Olyan gyönyörű épület volt a kiskamasz számára a templom, hogy nap mint nap elment, s egyszer csak a plébános befogadta a ministránsok közé. Volt egy jó általános, majd középiskolai tanára, aki törődött vele, s érettségi után egy reggel elindult Egerbe – ahol még sohasem járt – a teológiai felvételire.

Az ő története indított bennünket arra, hogy mind a hat cigány katolikus pappal találkozzunk.[7] A nagyon különböző hivatástörténetek egy ponton nagyon hasonlóak voltak. Csak egy-egy tanár, egy-egy pap kellett annyit mondjon, mint a vitányi asszony: „Na, gyere!"

Egy-egy ember élettervének a kibomlásához elég, ha néhányan annyit mondanak: „Na, gyere!", és kézen fogják azt, aki fogni akarja a kezüket, ahhoz azonban, hogy az integráció természetes legyen – ahogy például a londoni Hackney negyedben az – a többség befogadó hajlandósága kell.

Melyek azok a könyvek, szakkönyvek vagy irodalmi művek, zenék, események, tájak, mondatok, amelyek emberi, szakmai pályafutásodat, magatartásodat, értékrendedet döntően befolyásolták? Voltak-e egyáltalán ilyenek?

A szerelmet előbb éreztem meg Szabó Lőrinc *Huszonhatodik év* című ciklusából, mint a valóságban. Arra, hogy az önnevelés, önfejlesztés nélkülözhetetlen, Juhász Ferenc *Virágok hatalmá*nak egyik részlete tanított gimnazistaként. *(„Ember vagyok, hináros ösztönök / forró ősmocsarából kikelt halandó és örök / emberré érdemesült sejt, lángban megtisztult tudat / tudom világ a dolgaid, és elrendezem a dolgomat.")* – Mi is történt meg ebből eddig jól-rosszul, s mi a teendő tovább – erre jóval később Weöres *A teljesség felé* ciklusa ébresztett rá.

Illyés 'egy mondata a zsarnokságról' mutatta meg, milyen az a diktatúra, amelyet átéltem. Jung világvallásokról szóló könyve segített tisztázni a valláshoz, egyúttal a transzcendenshez való viszonyomat. Faludy György „pokolbeli víg napjai", amelyet még szamizdatkiadásban olvastam, Mérei Ferenc börtönnaplója mutatta meg, hogyan lehet élni élhetetlen körülmények között. Most éppen Nádas *Világló részletek* c. önéletrajzi munkáját újraolvasva képedek el, hogyan lehet ilyen sorsból, ilyen személyiséget formálni.

és kézen fogják azt, aki fogni akarja a kezüket

A legnagyobb emberi élményem elsőéves egyetemista koromban '56 tizenkét napja volt. Láttam, amint a Bajcsy-Zsilinszky út egyik ablakában egy középkorú nő éppen bicskával vágja ki a zászlóból a „címert", a Nyugatinál a Váci úti gyárakból özönlő munkásokat, akik számolták, hányas sorokban vonulnak az egyetemisták, újra és újra kiszámolva egy sornyi embert, beálltak közénk. Este zsíros kenyeret nyújtottak nekünk a Csepelről jött munkások a teherautóról a Parlament előtt, velük együtt kiabáltuk Nagy Imrének, hogy „nincs elvtárs", mikor először így szólította meg a tömeget.

Együtt volt az ország, kegyelmi állapot volt. Nem tudom, mikor lesz ilyen egyetértés, milyen cél érdekében itthon az embe-

[7] A velük és három hivatásszerűen cigányok között pasztoráló gázsó pappal készült életinterjúinkat tartalmazó kötet: Tar Éva (szerk.): *Rashajok, papok, szerzetesek, istenes emberek a cigányok között*, Jezsuita Könyvek, Budapest, 2014.

rek között, de átéltem, hogy ha rövid időre is, hogy megszülethet…

Gyermekként a hittanos közösséghez való tartozás egyfajta lázadás is volt. Kell-e a teljes felnőttséghez a lázadás? Van-e erre esélye, tere a fiataloknak, mennyire ismered őket, milyen benyomások érnek felőlük?

nem a lázadás, a saját út megtalálása a fontos

A hittanos közösséghez tartozás számomra nem lázadás, hanem támaszkeresés volt. Stabil családi érzelmi háló nélkül egyedül nem tudtam megtartani magam. Befogadó, tápláló közösségre volt szükségem. Nem a lázadás, a saját út megtalálása a fontos. A teljes felnőttséghez erre van szükség, s ez hol lázadással kell járjon, hol nem.

Mikor voltál legutóbb az Arany János Gimnáziumban? Ismernek-e ott téged?

Az általános iskolai osztályom (talán) 20 éves, és az egy osztályból verbuválódó napközis csoportom 30 éves érettségi találkozóján valamikor a nyolcvanas, illetve kilencvenes évek egyikében.

hogyha egy iskola – tanárok és gyerekek számára – élő szervezetként működik, akkor hihetetlen erőtartalékai vannak

Ott voltál sokféle módon az alternatív iskolai mozgalom hazai újjászületésénél, hogyan áll ez a történet? Vannak-e friss élményeid?

Kétségbeejtő és reményt keltő egyszerre. Kétségbeejtő, mert közel harminc évvel a rendszerváltás után is a fennmaradásért kell küzdeniük. Mert még mindig nem egyértelmű, hogy ugyanannyi állami támogatást kellene kapniuk, mint az egyházi iskoláknak. Reményt keltő, mert hallatlan társadalmi kreativitás jelenik meg bennük. Csak az Alapítványi és Magániskolák Egyesületéhez mintegy 400 alternatív óvoda, iskola, felsőoktatási intézmény tartozik. (Több, mint amennyi a volt szocialista országokban együttesen működik.) Szinte az állami centralizációs törekvésekkel azonos ütemben születnek új és új iskolák. A Prezi kezdeményezésére óvoda- és iskolahálózat alakul, szülők szándékából megszületik a Tág Világ, a Csillagösvény, majd a Közép-Budai Waldorf Iskola, virágzik a Göllner Mária Regionális Waldorf Gimnázium. Szülőkorba lépnek az első alternatív gimnázium, az AKG volt diákjai, és a tantestület létrehozza – elsősorban a volt diákjaik gyerekeinek – az iskolakezdő hat évfolyamot. Ezek csak példák, éppen csak azt említem, ami a szemem előtt zajlik, aminek az alapítása körüli zsongás, szülőkön, tanárokon, volt tanítványokon keresztül közvetlenül megérintett.

A keserű ebben az örömben az, hogy éppen azok a gyerekek, a szegények, akik nagyon sokan vannak, akiknek a legnagyobb szükségük lenne rá, mert „*kiművelésüket csak az iskolától várhatják*” (Takács Etel) nem, illetve alig érik el az alternatív iskolákat.

A Rogers Iskola tanáraitól tanultam több mint két évtizeddel ezelőtt, hogyha egy iskola – tanárok és gyerekek számára – élő szervezetként működik, akkor hihetetlen erőtartalékai vannak. A Rogers Iskola azokban az években egy nyári napközis tábor területén működött. A tábort azzal a feltétellel bérelhették, hogy az épületet minden júniusban eredeti állapotában adják vissza a táborozóknak. Csakhogy az iskolában eggyel több osztályt kellett elhelyezni, mint ahány terme volt az épületnek.

– Így augusztusban, nyári szabadságuk idején tanárok és szülők könnyen felhúzható fallal kettéválasztották az ebédlőt (így már volt elég terem), hogy aztán júniusban ezt a falat lebontsák, megőrizhető építőelemeit elraktározzák, és a következő augusztus utolsó napjaiban falat építsenek, évről évre újra, amíg csak – új osztállyal bővülve – el nem költöztek innen. A fal felépítése, lebontása, újraépítése számomra az újrakezdés lendületének jelképévé vált.

Mindez civil kezdeményezésként jött létre. Azért most mintha történne valami más is. Az a hír járja, hogy – Pokorni Zoltán kezdeményezésére, állami támogatással – a Közép-Budai tankerületben az alternatív mozgalomban felnőtt, kivirágzott Gyermekek Háza tantervére, szemléletére, módszereire épülő inkluzív (sajátos nevelési szükségletű gyerekeket is befogadó) általános iskola és gimnázium születik.

az alternatív iskolák legfőbb ereje a műhelymunka

Olykor azt gondolom, a reformiskolák, a szabad iskolák, az alternatív iskolák világában sokkal nagyobb rend, fegyelem uralkodott, uralkodik mindmáig, mint a mai, a rend és fegyelem folytonos hajszolása miatt elátkozott, ebben kimerült mai állami iskolákban?

Persze hogy így van, hiszen reflektálás nélkül nincs szabadság, nincs rend. Az alternatív iskolák nem hivatalok, a már sokszor elhangzott, leírt mondattal fogalmazva nem a tantervet, hanem a gyereket tanítják. Gyereket csak akkor lehet jól tanítani, ha belső szabadságát segítjük kibomlani. Ahol szabadság van, ott a rend is ebből születik (persze most halljuk József Attila szavait, de ez nem versidézet, hanem napi tapasztalat). A szabadság és a rend együtt-éléséhez pedig a gyerekek és a felnőttek rendszeres reflexiója nélkülözhetetlen. Summerhill nem valamiféle álom, Neill fantáziavilágából született egyszeri jelenség. Akkor tanulok, amikor vágyat érzek rá, szabadon játszom, cselekszem, de a közösség előtt felelek magamért. Különösen aktuális ez napjainkban, amikor éppen arról beszélünk, hogyan képes az iskola közlés-számonkérés helyett, facilitálni, a főként önállóan szerzett tudást megszűrni, strukturálódását segíteni.

Az alternatív iskolák legfőbb ereje a műhelymunka, amelyben a tanárok hétről hétre, hónapról hónapra, évről évre az iskolán, egyúttal önmagukon dolgoznak. Hol tanári kollégiumnak, műhelynek, hol másnak hívják, a lényeg ugyanaz, reflektálnak arra, ami velük és a gyerekekkel, velük és a szülőkkel, velük és tanítással történik. Azaz önnevelési folyamatban vesznek részt.

Van-e emlékezetes mulasztásod?

A lobogás sokszor beszűkítette a látóteremet. Mondok két példát, ami ezt világossá teszi.

Savax (ez volt a ragadványneve) 10–14 évesen vékony fiú volt, nyurga, szemüveges, világító agyú, jó humorú. Négy évig voltam magyartanára, osztályfőnöke. Pályámnak éppen abban a szakaszában, amikor semmit se tartottam fontosabbnak, minthogy az osztályból jó közösség váljon. Akinek kedve volt hozzá, azzal az őszi, tavaszi hétvégeken bejártuk a Pilist és a Börzsönyt, aki a kirándulásokon kitartó volt, az Medve-, vagy akár Zerge-rendet is kaphatott. (Utóbbiért az osztályban komoly versengés folyt.) Az úttörőcsapat Rákóczi Ferenc nevét viselte, így az egyik nyáron elutaztunk Kassára is, hogy virágot vigyünk a dómba, Rákóczi sírjára.

Mindebben – persze nem azonos módon és mértékben – de szinte minden gyerek lelkesen részt vett. Savax az osztályt és osztályfőnökét kívülről, néha jóindulattal, máskor a kívülálló elnéző, néha lenéző, ironikus mosolyával szemlélte. Minden tárgyból jeles volt, az órákon kapott feladatokat gyorsan és jól megoldotta, aztán – tehetségéhez illő teendők híján – unatkozott. Kívülállásán először csodálkoztam, aztán – bár igyekeztem nem mutatni, de ingerelt, hogy nem sikerült „bevonnom". Az ingerültség egyszer kitört belőlem, és nyilvánvaló, hogy elsősorban nem a pillanatnyi helyzetnek szólt. Harmadik napja jártunk a zempléni hegyekben, és útban hazafelé leültünk ebédelni egy tisztáson. Magával hozott szendvicse, kenyere ekkorra már szinte mindenkinek elfogyott, ki-ki a megmaradt falatokat osztotta meg a barátaival. Ő egy távoli bokor mögött – bízva abban, hogy senki sem látja – a közel egykilós veknijéből egyedül falatozott. Magamból kikelve olvastam a fejére, milyen önző.

Egyetlenegyszer sikerült méltó feladatot kínálni neki; és ekkor mindannyiunkat elképesztett azzal, ahogy ezt megoldotta. Egyik nyáron Erdélyen keresztül a bolgár tengerpartra utaztunk. Ő tizenkét évesen a csoport „pénzügyminiszteréként", tíz napon át kezelte tizenhetünk szállás- és útiköltségét. Forintot lejre, lejt levára, levát lejre, majd forintra fejben (!) hibátlanul váltott át, az út végén mindegyikünkkel fillérre pontosan elszámolt.

Értettem, hogy rendkívüli tehetség, éreztem, hogy kívülállása, iróniája jogos, de a tehetségére rezonálni nem tudtam, és nem segítettem neki abban, hogy kevésbé legyen magányos.

Az órákon néha unalmában vicceket mesélt a szomszédjainak, vagy ha már végképp nem bírta a tétlenséget, akkor – mintegy véleményt nyilvánítva a helyzetről – szellentett egy nagyot (az osztályban köztudott volt, hogy ebben is ő a legkiválóbb).

egyetlenegyszer sikerült méltó feladatot kínálni neki

Ma ő az ország egyik vezető közgazdász professzora. Évtizedekkel közös négy évünk után, amikor már képes voltam az egyes gyerekekre is jobban figyelni, nekik személyre szabott feladatokat adni – újra és újra eszembe jutott a 10–14 éves Savax. Mennyi időt vesztegetett el a velem töltött négy év alatt! Mennyit fejlődhetett, mennyivel kevesebbet unatkozott volna, lehettek volna barátai is az osztályban, ha akkor képes lettem volna neki való helyzetek, feladatok elé állítani!

Itt egy másik eset: már nem tehetem jóvá, hogy Éva, akinek kezdő tanárként, 9 és 14 éves kora között osztályfőnöke és napközis nevelője voltam, nem eléggé számíthatott rám. Annak idején úgy tudtam, jóban vagyunk. Amikor megjöttek az iskolából, oda-oda jött hozzám, majdnem minden nap váltottunk külön is legalább néhány szót, iskolai bajaival hozzám fordult. Láttam, hogy gondterheltebb, mint a többiek, „koravén", de ezt annak tulajdonítottam, hogy egyedül élő, sokat dolgozó anyjával, testvér nélkül nő fel. Huszonéves korában mondta el – addigra anyja meghalt, Éva már egyedül élt, társ (és gyerek) nélkül –, hogy anyja súlyos szenvedélybeteg volt, 9–12 évesen szinte hetente hívta ki hozzá – sokszor éjjel – az ügyeletes orvost, és erről senkinek se beszélt.

9–12 évesen szinte hetente hívta ki hozzá – sokszor éjjel – az ügyeletes orvost, és erről senkinek se beszélt

Vidékről költöztek fel, a közelben nem voltak rokonai, a barátnői előtt szégyellte).

Négy év alatt közel ötezer órát töltöttünk együtt, és nem bízhatott meg bennem annyira, hogy elmondja, hogyan él. Sokkal intenzívebben kellett volna – éppen rá – figyelnem, hogy elég erősnek érezze a kapcsolatunkat ehhez. (Éva 30 éves korában meghalt. Utólag úgy éreztem, ennyi ereje, kedve volt az élethez.) Én pedig osztálykirándulásokat, napközis szenátust (akkor tanulták a görögök történelmét), osztálymúzeumot szerveztem, a batikolás és a jégpályaépítés módjának a megtanulása foglalkoztatott, az osztály szociogramját elemezgettem, pedig elsősorban például Évával és Savaxszal, szóval az egyénekkel kellett volna sokkal mélyebben törődnöm.

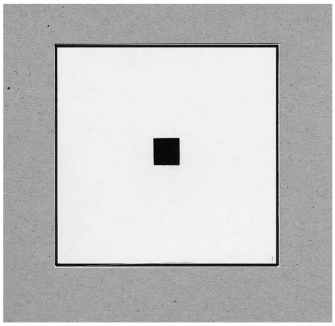
Van-e pedagógiai talizmánod?

Talizmánom sosem volt, de most, hogy kérdezed, elgondolkodtat, hogy az a napközis napló, amelyet – több mint 50 évvel ezelőtt - naponta más gyerek vezetett, egyikük a fedőlapra odarajzolta a „napközis címert” is, s amelynek a szövegét Dobozi Andi szó szerint lemásolta, „hogy neki is meglegyen” – három költözést átvészelve – ma is itt van az egyik fiókomban.

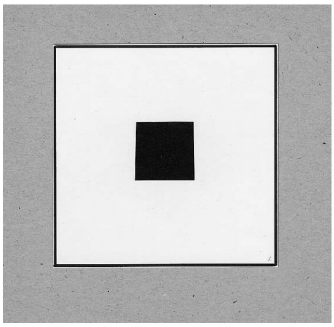
Nevelőanyai történeted elbeszélésére készülsz, ezt egyfajta pedagógiai krédónak is szánod, vagy szigorúan családi ajándék?

Csak a gyerekeknek készítem, unokáinknak, a fogadott lányunk gyerekeinek mesélem el. Nem lehet egészségesen felnőni úgy, hogy az ember ne ismerje a gyökereit. A gyökerek nem csak a vér szerinti ősöket jelentik, gyökér az a kapcsolati háló is, amelyből az édesanyjuk táplálkozott, s amelyből a férjemmel mi is, akiket Elena maga választott, több mint harminc évig építkeztünk.

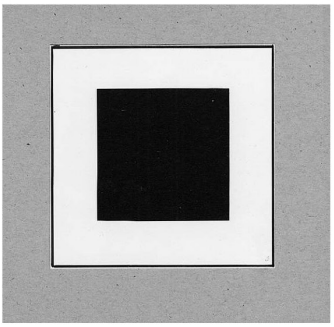
Kereszty Zsuzsa az őt 80. születésnapja alkalmából köszöntő alternatív iskolák pedagógusai körében



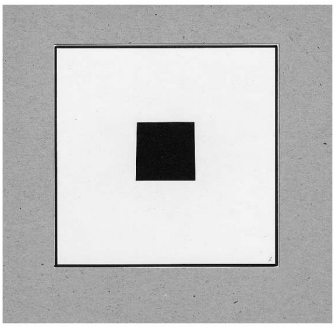
3



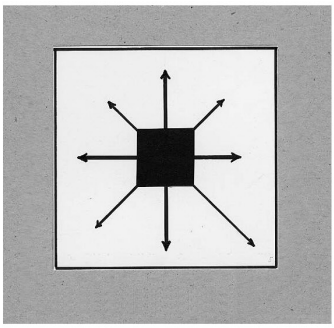
1



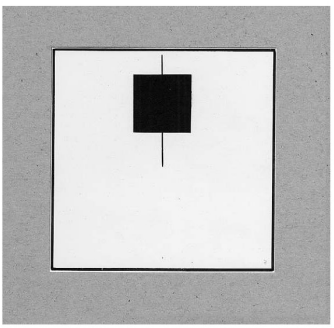
4



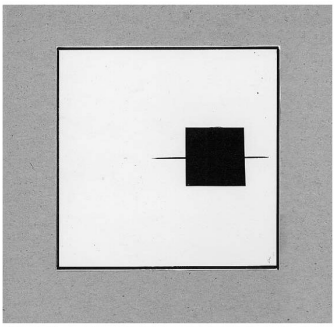
5



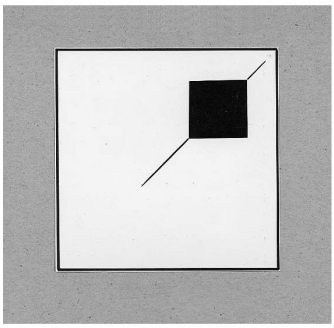
2



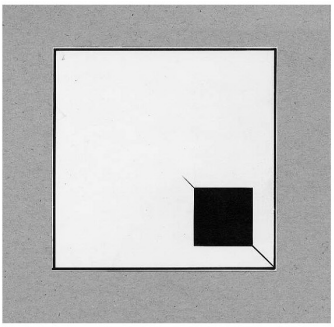
6



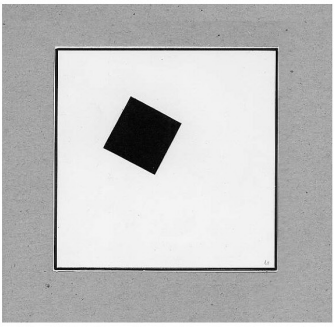
7



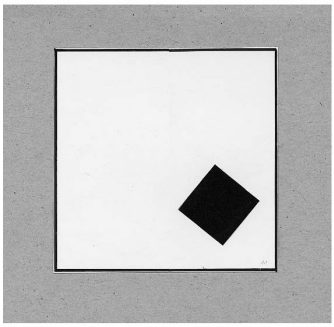
8



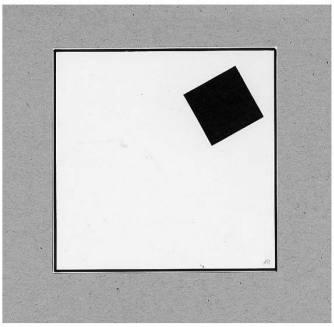
9



10



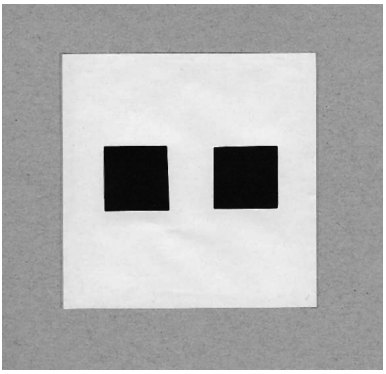
11



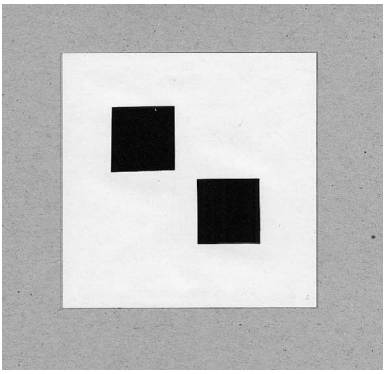
12

A nonfiguratív komponálás logikája

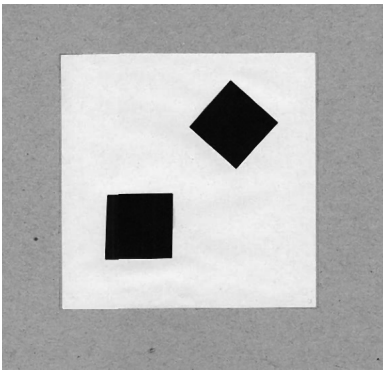
1. Adott egy üres felület. Az egyszerűség kedvéért legyen ez egy négyzet. Egy négyzet alakú rajzlap vagy fehérre alapozott vászon felülete. El akarok helyezni rajta egy formát. Az egyszerűség kedvéért legyen ez is egy négyzet. Hogy kellően kiemelkedjen a háttérből, legyen a színe fekete. Mekkora legyen a négyzetformám? Attól függ, milyen hatást akarok vele kifejezni? Harmonikus, kiegyensúlyozott arányra törekszem? Akkor legyen ilyen.
2. A formám (a fekete négyzet) uralja a körülötte lévő kétdimenziós teret. Középen helyeztem el, így a helyzete stabil (az átlók és a függőleges, vízszintes felezési tengelyek metszéspontjában helyezkedik el).
3. Ha arányában kisebb négyzetet helyezek el a lap közepén, a hatás merőben más. Így a négyzetem, bár középen van, és igazodik a keret szabta térhez (párhuzamos a lap szélével), de már nem uralja a teret. Magányos, társtalan, várakozó feszültséggel teli. Valaminek történni kell. Valakinek érkezni kell.
4. Ha arányában nagyobb négyzetet helyezek el a lap közepén, az is más hatást eredményez. Így a formám erőszakosan uralkodó, pöffeszkedő hatásúvá válik. Kiszorít minden mást a környezetéből. Nem vár más formákat, egyedül kíván uralkodni.
5. Térjünk vissza a nonfiguratív komponáláshoz. (Az eredeti programban ezelőtt a visszatérés előtt nem nonfiguratív képek sorozata következik, melyeken az elhelyezés, a méretarányok elemzésére máris van fogódzó. –A Szerk.)
6. Nézzük meg a harmonikus arányú formát (fekete négyzet) kimozdítva központi helyzetéből, hogyan változik meg a kompozíció egyensúlya! Fölfelé tolva a függőleges tengely mentén lebegő hatásúvá válik a kompozíció.
7. Vízszintesen elmozdítva elbillen a kompozíció egyensúlya. A kompozíció vizuális feszültséget hordoz.
8. A forma átlós elmozdítása a mozgás (emelkedés) érzetét kelti (pozitív – jobbra föl, vagy negatív – balra föl irányban).
9. Ha alulra kerül, a süllyedés érzetét sugallja. Ha a széle párhuzamos a kép síkjának szélével, viszonylag rendezettnek tűnik a mozgásérzet. Ha viszont kibillen ebből a helyzetéből, mozgása szabálytalanná, szabaddá, kiszámíthatatlanná válik.
10. Bizonytalan, lebegő hatást eredményez, ha a forma széle már nem párhuzamos a lap szélével.
11. Ha alulra kerül, a süllyedés érzetét kelti.
12. Ha felülre, akkor lebegő hatású.



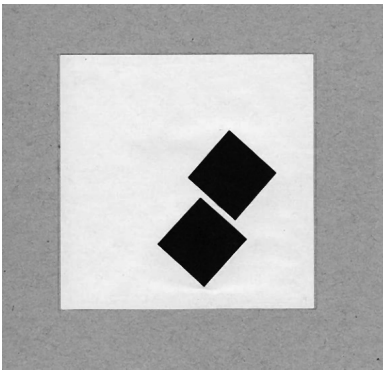
Megduplázva a formát, egy új elem lép be. A forma síkhoz való viszonya mellett megjelenik két forma egymáshoz való viszonya is, mint kifejezési lehetőség. Itt éppen közös egyetértésben uralják a terepet.



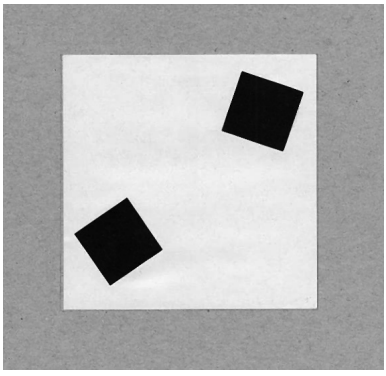
Itt is megosztott az uralom, de megjelenik az alá-fölérendelt viszony.



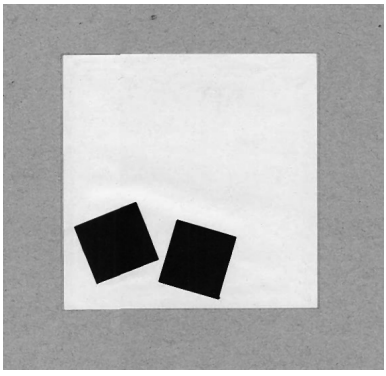
Az egyik forma igazodik a hordozófelület széleihez, a másik átlósan kimozdult, szembefordulva, feleselve a másikkal (és a sík diktálta renddel).



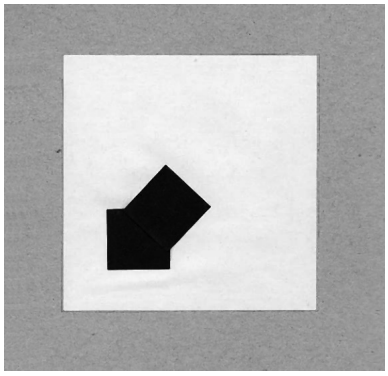
A két forma összebújva barátkozik, mit sem törődve a környezettel (a sík széleivel).



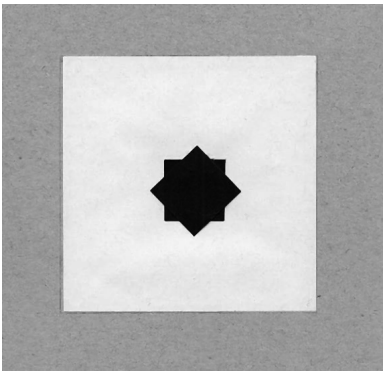
Majd összevesznek és eltávolodnak egymástól.



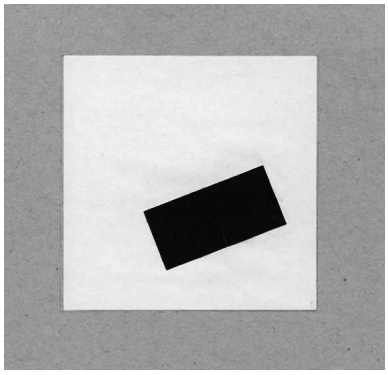
De a harag nem tart sokáig, kezdődik a békülés párbeszéde.



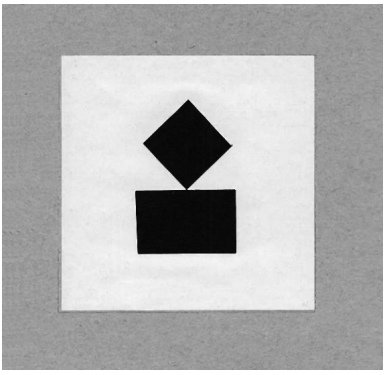
És az egyesülés, az egymásba kapcsolódás új formát szül (az új formában némileg megtartva véleménykülönbségüket – párhuzamosság a szélekkel illetve az átlóval).



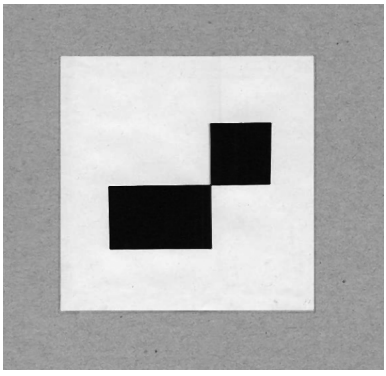
Itt az egyesülés utáni új forma azonos módon igazodik az alapsíkhoz (párhuzamos a széleivel).



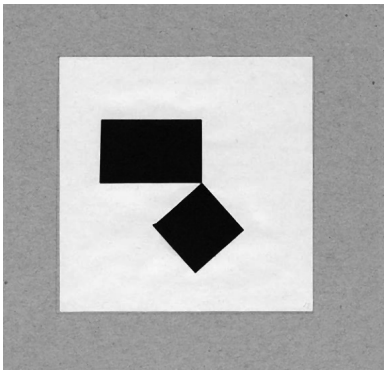
Variációk a két négyzet kapcsolatára, viszonyára I.



Variációk a két négyzet kapcsolatára, viszonyára II.



Variációk a két négyzet kapcsolatára, viszonyára III.



Variációk a két négyzet kapcsolatára, viszonyára IV.

HELTAI JÁNOS IMRE – JANI-DEMETRIOU BERNADETT
– KEREKESNÉ LÉVAI ERIKA – OLEXA GERGELY

„Olyan gyerekseregет kaptam, akikről azt hittem, hogy buták”

Transzlingváló osztálytermek Tiszavasváriban

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Magyarországon sok roma kisgyerek úgy nő fel, hogy otthonában gyakori a romani nyelvű megszólalás. Ezek a gyerekek magyarul sem feltétlenül úgy beszélnek otthon, mint ahogy azt az iskolában aztán elvárják tőlük. Óvodába, később első osztályba érkezvén ezeknek a gyerekeknek a magyar sztenderdként tételezett beszédmódoknak megfelelően kell(ene) megszólalniuk. Ez nagy nehézségek elé állítja őket.

Dolgozatunk olyan projektet mutat be, amely a kritikainak nevezett szociolingvisztikai irányzat elmúlt években megfogalmazott új megállapításaira épül. Lényege, hogy a diákok otthoni megszólalási módjait – például a romani nyelven való megszólalás lehetőségét – beépíti a tanulási folyamatba, ezáltal téve motiváltabbá és sikeresebbé őket.

A projektet, amely *a transzlingvális kommunikáció pedagógiája* címet viseli, Tiszavasvári egy általános iskolájában valósítjuk meg. Alapjául egy etnolingvisztikai kutatás szolgál, amelyet abban a magát oláhcigányként meghatározó, magyar és romani nyelven egyaránt beszélő közösségben végzünk, ahonnan az iskola tanulói érkeznek.

Kulcsszavak: *beszédmódok, nyelvi erőforrás, transzlingvális kommunikáció, nyelvpedagógia, iskolai sikeresség, romák*

1. BEVEZETÉS

Azok a diákok, akik otthon nem csak magyarul beszélnek, nehéz helyzetben vannak a magyar tanítási nyelvű iskolákban. Különösen igaz ez a roma gyerekekre, akiknek otthoni megszólalási módjai különfélék és az iskola nyelvétől markánsan eltérők lehetnek. Sokan a magyar mellett romani vagy beás nyelven beszélnek otthon, és amikor magyarul szólalnak meg, akkor sem feltétlen úgy teszik ezt, ahogy az iskolában a tanáraik. A magyar iskolák erről nem vesznek tudomást. A pedagógusok és a tantervek is premisszaként kezelik, hogy az iskolába érkező roma diákok magyarul

beszélnek, illetve úgy beszélnek magyarul, ahogy az iskola beszél. Az érintett diákok többek közt emiatt nem versenyképesek az iskolában.

Ez a dolgozat egy olyan, újabb szociolingvisztikai eredményekre alapozott nyelvpedagógiai projektet mutat be, amely egy tiszavasvári általános iskolához kapcsolódik. Ebben az iskolában olyan gyerekek tanulnak, akiknek otthoni nyelvi szocializációja nemcsak a magyarhoz, hanem a romanihoz is kapcsolódik. A családok Tiszavasvári egy jól behatárolható városnegyedében és annak környékén laknak. Az itt lakó emberek a helyi diskurzusokban oláhcigány közösségként jelennek meg. A projekt lényege, hogy az innen érkező diákok iskolai előrehaladását hozott tudásuk egészére alapozzuk: a tanulási folyamatban helyet keresünk nemcsak a magyarhoz, hanem a romanihoz kötött megszólalási módoknak is. Ettől azt várjuk, hogy a diákok nyelvi-intellektuális fejlődése töretlen marad, hiszen meglévő alapok felhasználásával folyik az iskolai munka. Ennek egyik eredménye, hogy jobban érzik magukat az iskolában, több a sikerélményük és jobban tanulnak. Másik eredménye, hogy otthoni beszédmódjaik iskolai jelenléte hozzájárul ahhoz, hogy azok társadalmi stigmatizációja csökkenjen. Harmadik eredménye pedig, hogy nyelvi repertoárjuk egészével együtt fejlődnek a sztenderd magyar nyelvhez kötött készségeik is: megtanulnak úgy is beszélni, ahogy az egynyelvűségi ideológiákkal átszőtt társadalmunkban a versenyképességhez szükséges.

a tanulási folyamatban helyet keresünk a romanihoz kötött megszólalási módoknak is

Projektünk elméleti és gyakorlati szakemberek együttműködésében valósul meg. Neve *a transzlingvális kommunikáció pedagógiája*. Mintájául egy New York-ban, nem angol nyelvi hátterű diákok oktatására alkalmazott módszer szolgál (*Celic* és *Seltzer*, 2011; *García* és *Kleyn,* 2016; *García* és mtsai, 2017). Azonban nem puszta módszertanról van szó. Mögötte van egy olyan koncepció, amelyet transzlingválásnak neveznek, és amely a kortárs szociolingvisztika nyelvszemléletének újdonságait a két- vagy többnyelvűként hivatkozott diákok oktatásában alkalmazza (*García,* 2009). Lokális felhasználásai Dél-Afrikától Svédországig megjelennek (*Sefotho* és *Makalela,* 2017, *Paulsrud* és mtsai, 2017).

A projektet megalapozó több színterű etnolingvisztikai kutatást[1] egy magyar bölcsész szakos, magyartanár szakos és doktori hallgatókból álló munkacsoportban végezzük a Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke egy oktatójának vezetésével. Központi helyszíne egy alapítványi fenntartású intézmény, melyhez egy óvoda is tartozik (Magiszter Alapítványi Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium és Szakközépiskola Tiszavasvári Tagintézménye).

Az intézmény vezetője és pedagógusi közössége a kutatócsoport megjelenése előtt rendszeresen tett erőfeszítéseket hátrányos helyzetű tanulói tanulási sikerességének javítására.[2] Kifejezetten a nyelvi gyakorlatokat előtérbe helyező projektek azonban csak az óvodában voltak: az óvoda vezetőjének számára egyértelmű volt, hogy

[1] A módszerről lásd *Marcus*, 1995, illetve *Lajos*, 2015.

[2] *Lépcsőzetes iskolakezdés* című, valamint a negyedik-ötödik osztályos átmenetet segítő anyagok kidolgozása; a délutáni szabadidő hasznos eltöltésére modulrendszerű oktatás kidolgozása; egészséges életmódot népszerűsítő programok kidolgozása. (A TÁMOP-3.1.7 [2013]; -3.3.9.C-12-2012-0085; -6.1.2.A-14/2-2014-0039; -3.1.4.C-14-2015-0300 és egyéb pályázatok, például az Iskolaháló pályázat [2012] keretében).

a gyerekek nyelvi gyakorlatai igen erősen kötődnek a romani nyelvi forrásokhoz. Ennek alapján az óvoda már a kutatócsoport tevékenységétől függetlenül is kidolgozott egy olyan nyelvi programot, ahol a romani nyelvi forrásokat bevonják abba a tanulási folyamatba, aminek célja a magyar nyelvi források használatának fejlesztése, a magyar nyelvhez kapcsolható kompetenciák bővítése (bővebben lásd *Heltai* és *Kulcsárné*, 2017). Mindezek ellenére az iskolavezetőnek és kollégáinak tapasztalatai szerint főleg felső tagozatban hatalmas lemaradás alakul ki a tanulóknál a tananyag elsajátításában, tehát a változatos pedagógiai módszerek sokasága sem hozza meg azokat az eredményeket, amelyeket a befektetett munka alapján a pedagógusok várnának.

Az intézménnyel közös tiszavasvári projektünk közvetlen előzményének tekinthető kutatócsoportunk első, 2016. januári, négynapos látogatása. Ennek nyomán, illetve az ezt követően elkészült publikáció (*Heltai*, 2016) hatására döntött az iskola vezetése a közös munka mellett.

A kutatócsoport 2016 októberétől 2017 szeptemberéig nyolc alkalommal töltött alkalmanként 3–7 napot a helyszínen. A látogatások során szociolingvisztikai interjúkat készítettünk a gyerekekkel és a tanárokkal az iskolában, a szülőkkel és a roma közösség más tagjaival az iskolán kívül. Az interjúkban a nyelvi szocializációs szokásokról, a közösségben jellemző nyelvi gyakorlatokról és nyelvi ideológiákról beszélgettünk. Másik fő tevékenységünk volt a tanórai hospitálás az iskolában. 2017 szeptemberéig három fókuszcsoportos gyerekinterjúban mintegy 20 gyerek vett aktívan részt (első osztályosok, harmadik osztályosok és felsősök). Mintegy 45 további beszélővel készítettünk interjút (40 személlyel készült teljes interjú, a többiek hosszabb-rövidebb ideig csatlakoztak a beszélgetésekhez). Ez 17 órányi hangfelvételt jelent. Az 50 megfigyelt óvodai foglalkozáson és iskolai tanórán egyidejű jegyzeteket készítettünk. Ezenkívül többször részt vettünk különféle közösségi eseményeken, például a fiatalok közös focimeccsén, vagy a közösségben aktív újprotestáns egyház istentiszteletein.

A 2016/2017-es tanévben és 2017 nyarán két héten át az iskola vezetője, valamint a kutatócsoport vezetője és néhány tagja több mint 30 olyan tanórát tartott, amelyeken a transzlingváló pedagógiának nevezett új szemléletmód és módszertanok alkalmazásával kísérletezett. A tanév végén, illetve a 2017/2018-as tanév elején megkezdődött a transzlingváló elvek és módszertanok bemutatása a tantestületnek, illetve a két első osztályban az iskolavezetés és az osztálytanítók együttműködésében a transzlingvális kommunikáció pedagógiájának programszerű bevezetése. Ezzel kapcsolatban az iskolavezetés, az érintett pedagógusok és a kutatócsoport tagjai több alkalommal egyeztetettek 2017 augusztusában és szeptemberében. Az eredmények mérhetőségének érdekében az egyik első osztályban az év elejétől, a másikban pedig januártól, a második félévtől kezdődik meg a transzlingváló munka.

A projekt része az eredmények folyamatos disszeminációja is. Nem először írunk a transzlingvális kommunikáció pedagógiáját meghatározó nyelvideológiai elgondolásokról (*Heltai*, 2015a), a heteroglossziáról (*Bodó,* 2016; *Heltai*, 2016a, 2016b; *Olexa*, 2017), és a transzlingvális kommunikáció pedagógiájáról sem (*Heltai*, 2016c, *Jani-Demetriou*, 2017a, 2017b). Honlapunkon (translangedu.hu) is nyomon kísérhető tevékenységünk.

Dolgozatunk felépítése a következő. A második fejezetben ismertetjük projektünk elméleti alapjait. Azzal a fordulattal foglalkozunk, ami a kortárs szociolingvisztikában (és az interkulturális pedagógiai

szemléletekben) a nyelvről való gondolkodásban állt be, és ami a transzlingvális kommunikáció pedagógiájának alkalmazásához szükséges attitűdváltás felé vezet bennünket. A harmadik fejezetben a felvázolt fordulat szemléletét és terminológiáját alkalmazva bemutatjuk a Tiszavasváriban élő, magyar és romani nyelvi erőforrásokat egyaránt használó beszélők megszólalási módjait. A negyedik fejezet a transzlingválás koncepciójának a kutatás eredményeire támaszkodó pedagógiai adaptációját mutatja be. Végül beszámolunk további terveinkről.

2. A NYELVEK FELTALÁLÁSA – MI AZ IGAZI NYELV?

Szokásainknak megfelelően a beszélést egyes (néven nevezett) nyelvekhez kötjük: magyar, angol vagy romani (stb.) nyelvű megszólalásokat különítünk el. Más esetben a megnyilatkozást hozzárendeljük egy nyelvváltozathoz (például nyelvjárás vagy sztenderd), a beszélőt pedig egy-, két- vagy többnyelvűként, nyelvjárási beszélőként stb. definiáljuk. Ha ezt nem tudjuk egyértelműen megtenni, akkor például kölcsönszavakról vagy kódváltásról – egyik nyelvről a másikra való váltásról – beszélünk. Gondolkodásunk centrumában tehát a nyelvek és változataik vannak. Ezek külön rendszerekként jelennek meg előttünk. Ennek nyomán a kétnyelvű beszélést úgy gondoljuk el, hogy közben egyik nyelvből kölcsönzünk, a másikba beillesztünk elemeket, illetve ugrálunk, váltunk a kettő között, átcsúszunk egyikből a másikba. A beszélés minden jelenségének megragadásához az egyes (néven nevezett) nyelvek fogalmaira visszavezethető terminusokat használunk: anyanyelven, idegen nyelven, környezeti nyelven stb. való beszélésről ejtünk szót. Ha ennél összetettebb nyelvi helyzettel szembesülünk, azt mondjuk például (amit a kutatócsoportunk által vizsgált közösség tagjai is), hogy ez (értsd: az általuk beszélt romani) „nem is igazi nyelv". És még ilyen szélsőséges esetben sem gondolunk abba bele, hogy ez az általánosan használt nyelvfogalom milyen kevéssé egzakt. *Skutnabb-Kangas* (1997, 13. o.) óta szociolingvisztikai közhely, hogy az anyanyelv fogalma legalább négy perspektívából definiálható: az elsőként megtanult nyelvünk, az általunk legtöbbet használt nyelv, a legjobban tudottnak érzett nyelv vagy az a nyelv, amellyel leginkább azonosulunk. Ezek nem feltétlen esnek egybe, és e szempontok bármelyike mentén meghatározódhat, hogy mit tartunk anyanyelvnek. Szintén szociolingvisztikai közhely, hogy az egyes nyelvek szétválasztásának nincsenek nyelvészeti kritériumai (*Kiss*, 2003, 32. o.; *Sándor*, 2016, 44. o.). Társadalompolitikai döntések mentén nyelvek születnek és szűnnek meg, elég csak a közvetlen európai környezetünk utóbbi húsz évének történetére, a Jugoszlávia szétesésével létrejövő új nemzeti nyelvekre, vagy például a beás nyelv sztenderdizációjára (*Orsós* és *Kálmán,* 2009) gondolni. Az egyes nyelvek és nyelvváltozatok társadalmaink történeti-szociális fejlődésének eredményei. A gyarmati területek nyelveit például a gyarmatosítók hozták létre, „találták fel". *Sir George Abraham Grierson* az indiai nyelvekről szóló nagyszabású munkájából (1907, 350. o.) idézi *Makoni* és *Pennycook* (2006, 10. o.) az alábbiakat:

társadalompolitikai döntések mentén nyelvek születnek

Csak kevés helyi képes értelmezni a nyelv fogalmához kapcsolt szavakat. A dialektusokhoz kapcsolódókat ismerik és értik. Precíz és hajszálpontos módon elválasztják és megkülönböztetik egymástól a dialektusokat, ami számunkra szükségtelennek és abszurdnak tűnik, de agyuk nem gyakorlott abban, hogy megragadják a számunkra oly természetes általános terminust, amely átfogja az egymással összekapcsolható dialektusok sokaságát. (Heltai János Imre fordítása).

A szerzőpáros rámutat (uo.), hogy a gyarmatosítók nemcsak elnevezték az Indiában már korábban is meglévő nyelveket, hanem a megnevezés aktusával hozták létre őket. Hasonló volt a helyzet Afrikában: azzal, hogy misszionáriusok vagy más európaiak nevet adtak egy-egy beszélési módnak és leírták azt (nyelvtant készítettek hozzá), elkülönítettek az emberi megszólalási lehetőségekből egy újabb nyelvnyi darabot (*Busch*, 2013, 108. o.).

Nem ősi örökségünk tehát az, ahogy az egyes nyelvekre gondolunk, de hagyományaink ma alapvetően ezt írják elő számunkra. A modernizmus egyik lényegi eleme volt az európai államnyelvek sztenderdizációja (*Deumert*, 2010). A sztenderd ma a könyvkiadás, az irodalom és a tudomány alapja. Oktatási rendszerünket is ehhez igazítjuk: egynyelvű és kétnyelvű oktatási programokról, iskolákról beszélünk. Az iskolát egyértelműen és szigorúan összekötjük a sztenderd koncepciójával.

Ennek következménye az is, hogy a romani iskolai bevezetését célzó törekvések mindig a (valamilyen kétnyelvű oktatási modellen belüli) romani nyelvű *oktatás* bevezetését akarják elérni, aminek előfeltétele a romani sztenderdizációja (*Heltai*, 2015b). Ez azonban problémás, mert a romani mögött nincs olyan gazdasági-társadalmi hatalmi centrum (például egy nemzetállam), amely a beszélőket így vagy úgy, de érdekeltté teszi a sztenderdizációban (*Busch*, 2012b). A romani sztenderdizáció úgynevezett korpusztervezési (*Kloss*, 1959) tevékenységei (szótárak, tankönyvek írása) nem tudnak kiegészülni a romani státuszának (társadalmi szerepének) megváltoztatásával. Ugyanis nincs olyan körülmény, ami rábírná a beszélőket arra, hogy használják az újonnan sztenderdként meghatározott nyelvi forrásokat, azaz úgy beszéljenek, ahogy azt a sztenderd megalkotói előírják.

Pedig nem szükségszerű, hogy a romani az iskolában csak egy ilyen komplex, sztenderddel, helyesírással rendelkező nyelvként jelenhet meg. A transzlingvális kommunikáció pedagógiája alternatív utat mutat. Elengedi azokat az elképzeléseket, hogy az iskolában csak sztenderdizált nyelv, illetve hogy egy órán csak egy nyelv lehet jelen. Visszatér olyan nyelvi ideológiákhoz, amelyeket *természetes*ként írhatunk le, és amelyek a modernizmus hatásai előtt meghatározták a nyelvről való gondolkodásunkat.

a nyelvet társas cselekvésnek látja, az emberi társas viselkedés részeként tekint rá

A következőkben röviden ismertetjük azokat a szociolingvisztikai alapvetéseket, amelyekre a transzlingvális kommunikáció pedagógiája a nyelvről való gondolkodásban támaszkodik, és amelyek a pedagógiai perspektívaváltást lehetővé teszik.

Az elmúlt mintegy tizenöt évben előtérbe került, gyakran kritikainak nevezett szociolingvisztikai diskurzus a nyelvet társas cselekvésnek látja, az emberi társas viselkedés részeként tekint rá (*García*, 2014). Eszerint a nyelv a személyek közötti térben, az interkorporealitásban (*Merleau-Ponty* nyomán *Busch*, 2012a) keresendő,

azaz az emberek közötti viszonyulásokban alakul, minden emberhez egyszerre és senkihez sem a többiektől függetlenül tartozik. A nyelvet nem használjuk, hanem egy komplex szociolingvisztikai térben (*Blommaert*, 2016) cselekszünk vele (*García*, 2014). A kritikai szociolingvisztika szakít azzal a saussure-i hagyománnyal, amely szerint a nyelvtudomány tárgya a nyelvezetből (langage) a beszéd (parole) kivonásával kapott nyelv (langue), ami egy jól definiálható, rendszerszerű, zárt, a beszélőtől függetlenül is értelmezhető egység, melyet használni és beszélni tudunk (*Makoni* és *Pennycook*, 2006; *Agha*, 2007). Kritikusan szemléli és problematikusnak tartja az emberi beszélésnek az olyan kategóriákkal és terminusokkal való leírását, mint az „egyes nyelvek" – például angol, magyar, romani – vagy „nyelvváltozatok" – például nyelvjárások, szaknyelvek és csoportnyelvek (*Blommaert* és *Rampton*, 2011). Nem számolja fel a nyelvek kategóriáját, de arra irányítja rá figyelmünket, hogy ezek a kategóriák a társadalmi-kulturális fejlődés során létrejövő egységek, úgynevezett szociokulturális konstrukciók. Minél hosszabb egy-egy egységként elénk tűnő nyelv vagy nyelvváltozat történetisége, annál inkább tekintünk rá önálló entitásként (*Blommaert*, 2016).

A kritikai szociolingvisztika érzékeli, hogy eközben feszültség keletkezik szociolingvisztikai elmélet és gyakorlat között (*Bodó*, 2017; *Heltai*, 2017). Míg az elméletalkotók a nyelvek és változatok kategóriáit érvénytelen, sőt, a valóságot eltorzító, a beszélés sokféleségének megragadására nem alkalmas kategóriáknak látják, mindenki más ezeket a kategóriákat használja, mindenkinek ezek a kategóriák képezik gondolkodása alapját (*Wee*, 2016). A transzlingvális kommunikáció pedagógiája egy olyan projekt, amely egyrészt felismeri, hogy a nyelvek kategóriái problematikusak, és e problémák feltárására és megismertetésére törekszik, másrészt azonban tudomásul veszi, hogy e kategóriák ugyanakkor mindennapjaink meghatározói is, és a hozzájuk való viszonyulás minden gyakorlati szociolingvisztikai tevékenység feltétele. Nem eltörölni akarja a nyelvek és változatok kategóriáit, hanem a hozzájuk való viszonyulás egy új módját kínálja azzal, hogy az emberi nyelven való megszólalás sokféleségét a statikus és zárt rendszereket megképző metaforák elhagyásával ragadja meg.

> nem tanítványaink „egyik vagy másik nyelvét" fejlesztjük, hanem a repertoárt, és vele a tanuló készségeit az adekvát megszólalásra, az érvelésre, a leírásra, a dialógusra

A beszélők ajkán lévő megszólalás leírásának alapkategóriájává így a nyelv és a nyelvváltozat helyett a nyelvi repertoár fogalma válik. A repertoár nem egy tőlünk független raktár, a nyelvi erőforrások összessége, hanem része egyéniségünknek. Szociális kapcsolatainkkal, pszichés állapotunkkal együtt változik (*Busch*, 2012a). Tehát az egyénre jellemző, de egyben közösségi meghatározottságú is: a beszélő más beszélőkkel való társas kapcsolatai formálják. Az, hogy hogyan fejlődik, attól függ, kikkel beszélünk, hol beszélünk, mennyit beszélünk és miről beszélünk.

Ez a szemléletváltás a pedagógiai gondolkodást is átformálja; nem tanítványaink „egyik vagy másik nyelvét" fejlesztjük, hanem a repertoárt, és vele a tanuló készségeit az adekvát megszólalásra, az érvelésre, a leírásra, a dialógusra, vagy például tartalmak összefoglalására. Mindannyian tapasztaltuk már – például idegennyelvórákon –, hogy a beszélés fenti készségei nem feltétlenül egyenesen arányosak az

adott nyelvi kompetenciáink fejlettségének szintjével. Az egy nyelvhez köthető nyelvtudás, a nyelvspecifikus képességek és az általános nyelvi képességek tehát jól különválasztható dolgok (*García* és mtsai, 2017, XIII. o.).

Ha az egyes nyelvek helyett a nyelvi repertoár egységét helyezzük szemlélődésünk centrumába, akkor szükség van (nyelvek, nyelvjárások, nyelvváltozatok fogalmai helyett) olyan új fogalmakra, amelyek segítségünkre vannak a nyelvi repertoár leírásában. Talán a legfontosabb ilyen fogalom a *nyelvi erőforrás* (*Jørgensen*, 2008; *Jørgensen* és mtsai, 2011) terminusa. Nyelvi erőforrás beszédünk minden egysége, minden nyelvi jegy, amit használunk. Használatukkal folyamatosan jelezzük saját helyünket, illetve értékeljük mások helyét a társadalmi térben. Nyelvi források használata vagy nem használata alapján meghúzhatunk – a többi beszélővel közösen – társadalmi határokat, kialakíthatunk csoportidentitásokat. Ez a lehetőség annak köszönhető, hogy a nyelvi erőforrások szemiotikai alapjához (a hangsorhoz) nem csak denotatív és konnotatív jelentéseket, hanem valamilyen társadalmi értékelést is kötünk. Például egy-egy nyelvi erőforrást jellegzetesen egy-egy csoport által használtként értékelünk. Leggyakrabban valamilyen morféma vagy lexéma kap értékelést, de fonetikai, fonológiai jellegzetességekre, például hangok bizonyos módú ejtésére vagy a hanglejtés, hangsúly módjára is felfigyelhetünk. Bizonyos, hasonló értéktulajdonítással felruházott nyelvi források együttállását aztán tipikusan „valamilyen" (pl. „városias", „cigányos" stb.) beszédként regisztráljuk (*Agha*, 2007).

nyelvi erőforrás beszédünk minden egysége

Értékítéleteink azonban nem kizárólag magukhoz a nyelvi forrásokhoz kapcsolódnak. Egyes esetekben a megszólalást, a nyelvi források használatát irányító *diszkurzív stratégiák* válnak értékítéleteink forrásaivá. Ezeknek kevésbé szemiotikai, inkább pragmatikai jellege van: bizonyos módon udvariaskodunk (vagy nem udvariaskodunk), köszönünk (vagy nem köszönünk) stb. A kritikai szociolingvisztika szerint beszédünk komplexitása nem ragadható meg úgy, ha leírjuk, az milyen nyelvekhez és/vagy változatokhoz köthető. Többre megyünk azzal, ha azt vizsgáljuk, a beszélők milyen ideológiák mentén, miért és hogyan használnak és értékelnek bizonyos nyelvi erőforrásokat és diszkurzív stratégiákat nyelvi gyakorlataik során, hogyan hoznak létre segítségükkel csoportidentitásokat, és hogyan jelölik ki a csoporthatárokat (*Blommaert*, 2016, 244. o.; *Bell*, 2016, 395. o.; *Gal*, 2016).

3. „ME NAGYON BUT VORBINAV CIGÁNYUL" – HETEROGLOSSZIA TISZAVASVÁRIBAN

A transzlingvális kommunikáció pedagógiája a szociolingvisztikai elméletalkotás fentebb összefoglalt újdonságain alapul. Perspektívaváltást kínál; az embertől függetlenített és tárgyiasított nyelv helyett a beszélőre mint a közösség egy tagjára figyel, arra a nyelvre tehát, ami a beszélő ajkán van (*García* és *Kleyn*, 2016, 21. o.). Dolgozatunk e fejezetében azt mutatjuk be, milyenek azok a közösségi nyelvi gyakorlatok, amelyekre válaszul nyelvpedagógiai elgondolásainkat alkalmazzuk. A vizsgált beszélők megszólalásai-

a beszélőre mint a közösség egy tagjára figyel

nak komplexitását a következőkben a megszokott – nyelvek és változatok sokféleségét rögzítő – perspektívát meghaladva írjuk le. Ehhez egy *Bahtyin*tól eredeztethető nyelvleírási modellt használunk fel, amit *heteroglossziá*nak szokás nevezni (*Blackledge* és *Creese*, 2014).

A heteroglosszia fogalmát maga *Bahtyin* sohasem használta. Ez a kifejezés angol fordítóinak a műve, akik összevonták a szerző *Slovo v romane* (angol fordításban *Discourse in the Novel*, 1981) című tanulmányában szereplő *raznojazyčie* – *diversity of codes* (nyelvi különbözőség); *raznogolosie* – *multivoicedness* (többhangúság); és *raznorečie* – *multidiscursivity* (multidiszkurzivitás) fogalmait. A raznorečie (multidiszkurzivitás) fogalmát kifejezetten az orosz nyelven belüli variációs lehetőségek leírására használja *Bahtyin*, és a terminus pontos fordítása sokkal inkább a „beszédmódok szociális sokfélesége" lehetne (*Bailey*, 2012. 499. o.).

A heteroglosszia első dimenziója tehát a nyelvi különbözőség. Ez jelenti a nyelvi sokféleség leírásának eddig ismert dimenzióját: az adott szituációhoz köthető stílus és nyelv megválasztását (*Busch*, 2014). A tiszavasvári közösséget és tagjait kétnyelvűnek szokták nevezni, mivel a romani és a magyar nyelvekhez köthető nyelvi gyakorlatok egyaránt megszokottak köreikben. Magyarul beszélés közben használt nyelvi erőforrásaik jelentős részéhez a közösségen kívül olyan vélekedések kötődnek, hogy azok nem sztenderd, hanem például nyelvjárási nyelvi elemek. De hasonló értékelések fűződnek romani nyelvhez kötött beszédgyakorlataikhoz is: a közösség a magyarországi romani korpusztervezés folyamatai során sztenderdként meghatározott beszédmódtól sok tekintetben eltérő módon beszél. Tiszavasváriban a beszélő a szituáció mentén dönti el, hogy melyik nyelvnek nevezhető egység melyik stílusváltozataként értékelt nyelvi erőforráshalmazzal dominálja nyelvi gyakorlatait. A döntést számos szociokulturális és szituatív tényező befolyásolja. Az iskolához például a közösségi vélekedések – feltételezhetően a közösségen kívüli világ nyomásának eredményeképpen – a magyar nyelvet kötik. A szülők azzal engedik gyermekeiket az iskolába, hogy ott beszéljenek magyarul, és az első osztályos gyerekek számára ez az állapot természetesnek tűnik [r = résztvevő (a fókuszcsoportos interjúbeszélgetésben); r1 = Heltai János Imre, r2 = első osztályos lány].

a szülők azzal engedik gyermekeiket az iskolába, hogy ott beszéljenek magyarul

r1 *Szerettek cigányul beszélni?*
r *Neeem!* <többen, kórusban mondják>
r1 *Nem?* <nevet> É*s miért nem?*
r2 *Mer magyarul kell az iskolába beszélni.*

A nemzetállami léthez kapcsolódó ideológiák nemcsak a megszólalás módjának megválasztását határozzák meg alapvetően, hanem azt is, ahogy a közösség tagjai saját magukat és megszólalásukat látják és/vagy láttatják. A fenti példában azt mondják a gyerekek, hogy nem szeretnek romani nyelven beszélni. A romani nyelv presztízse igen alacsony. A magyar nyelvű megszólalásoknak ráadásul nemcsak az iskolában tulajdonítanak nagyobb presztízst, hanem a közösségen belül is státuszjelölővé válhat a nyelvválasztás ténye. Előfordul például, hogy a közösségben a jobb gazdasági helyzetű családok azt mondják, hogy gyermekeiket magyarul vagy magyarul is szocializálják. Az alábbi esetben szempontunkból tulajdonképpen másodlagos, hogy a beszélő (egy harmadik osztályos

tanuló) valós nyelvi gyakorlatokat ír-e le, vagy arról van szó, hogy olyan képet kísérel meg festeni magáról és családjáról, ami feltételezése szerint a beszélgetőpartner tetszését inkább elnyeri. Külön érdekes, hogy a kisebbségi képviselői státuszt sem köti össze a gyermek a romani nyelvi források használatával: éppen ellenkezőleg, a vezető státuszhoz magyar nyelvi gyakorlatokat kapcsol.[3]

r1 *És amikor otthon vagytok, gyerekek, testvérek együtt, akkor hogy szoktatok beszélgetni? Magyarul? (…)*
r2 *Én otthon abszolút nem beszélek cigányul. Minket nem tanítottak meg cigányul beszélni, mert apukám kisebbségi kés- ˙(.)kép- (.) képviselő, van egy boltja és ott dolgozik anyukám.*

A gyerekek ilyen jellegű megnyilatkozásai sok esetben a szimbolikus hatalom és erőszak (*Bourdieu*, 1991, 45-49. o.) következményei, amelyek a beszélgetőpartner vélt elvárásainak való megfelelni vágyásból fakadnak. Felnőttekkel folytatott beszélgetésekből az derült ki, hogy a közösség tagjai a nyelvek és stílusok közötti választások tekintetében csak kisebb mértékben szolgálják ki a nemzetállam egynyelvű iskolájának igényeit, tehát nem szorítják tudatosan háttérbe romanihoz köthető nyelvi gyakorlataikat. A nyelvi szocializáció a legtöbb családban alapvetően a romanihoz kötött – a szülők legtöbbje csupán külön programként és pár hónappal az óvodalátogatás előtt kezdi meg a gyerekek nyelvi előkészítését, nyelvi erőforrásainak feltöltését. Az alábbi példában egy fiatal, kisgyerekes, nem a telepen, hanem városi társasházban élő pár számol be a férfi telepen élő családjának szocializációs szokásairól (r1 = 21 éves nem roma nő; r2 = 21 éves roma férfi, r3 = Heltai János Imre [a párhuzamos megszólalások szögletes zárójelbe kerültek]):

r1 *Hát ott őnáluk-* <élettársa családjában> *én úgy látom, hogy tanítgatják a magyar nyelvet, de van olyan család, ahol egyáltalán nem, és óvodában kelltanulnak meg teljesen magyarul beszélni vagy egyáltalán elkezdeni a magyar nyelvet.*
r3 *Ez hogy van, hogy tanítgatják, ez mit jelent?*
r1 *Hát azt, hogy egy pár szót mondanak neki, vagy-*
r2 *Hát hogy például ki- hogy kikéredzkedni a vécére, vagy- [szóval úgy ezeket-]*
r1 *[Igen, mikor úgy] mennek óvodába, azelőtt mondják, hogy na akkor mondd azt, hogy csókolom, vagy sziasztok gyerekek.*
r3 *Tehát így direkt így megtanítanak dolgokat, de az, hogy természetesen magyarul beszéljenek vele, az nincs.*
r2 *Nem.*
r1 *Úgy nem, hát a természetes, az teljesen a cigány nyelv.*

Ez a szocializációs minta sem feltétlen általános, vannak családok, ahol a magyar nyelvhez köthető nyelvi gyakorlatok ennél nagyobb teret kapnak, a fiatal pár ezt így próbálja érzékeltetni:

[3] A beszélgetések átírásában a következő jeleket használjuk:
(.) szünet a megszólalásban
(…) a lejegyzésben kihagyott szövegrész
[] két vagy több beszélő közti átfedés (ti. egyszerre beszélnek) eleje és vége
- a beszélő félbehagyja az elkezdett szöveget
<> nem nyelvi megnyilvánulások, valamint a lejegyzést végző személy egyéb megjegyzései

r1 *Ha százalékokban mondanám, szerintem ők* <a településrész „felső” végén lakó, magukat „magyarabbnak” tartó családok > *70 százalékban beszélnek cigányul, mondjuk r2-ék, vagy lentebb, a Keskeny utca lentebbik felén mondjuk- mondjuk 85 százalékban. Szóval nem olyan nagy a különbség [egyébként]….*

r2 *[Így van, így van].*

Fentiek ismeretében nem meglepő, hogy a pedagógusok több esetben beszámoltak arról, hogy a gyerekek magyar nyelvi források használatakor nem képesek megfelelni az iskolai elvárásoknak:

Nagyon-nagyon kevés a szókincsük, és ezért nem értik, hogy mit akarok. Például azt mondom, hogy kösse össze, például a 8-ast a 8-assal, csak úgy mondom, nem azért nem érti, mert buta, hogy kösd össze, hanem mert nem érti, hogy mit mondok. Tehát fel kellett tennem a táblára, és megmutatnom, hogy ez az, hogy összeköt, és akkor gyakoroljuk, hogy mi az, hogy összeköt. Velük innen kell kezdeni.

Nem csak a „szókincs” hanem a „ragozás” kérdései is problémásak a tanárok szerint.

Aztán a ragozás. (…) a beszédben a ragozás még nem megfelelő, én úgy látom. Nem megfelelően használják. Szavakat használnak, és a ragot vagy odateszi, de az vagy jó, vagy nem jó, amit odatesz. (…) Például adja nála a ceruzát.

A nyelvi kompetenciát tekintve *García* és munkatársai (2017, 2. o.) megkülönböztetnek *kiteljesedett* és *belépő* kétnyelvű beszélőket. A kiteljesedett kétnyelvűek az általuk ismert nyelvek nyelvi forrásait jól ismerik, a belépő kétnyelvű beszélők kétnyelvűsége még alakulóban van. A transzlingváló pedagógia feladatának tekinti azt is, hogy a belépő kétnyelvű diákok nyelvi kompetenciáját fejlessze, melynek a grammatikai kompetencia is része.

A nyelvi különbözőség dimenziója kapcsán felmerülő választások azonban csak a sokféleség, a bahtyini heteroglosszia első dimenzióját érintik. A második a személyközpontú dimenzió: itt a nyelvi források egyéni használatának sokfélesége kerül a középpontba. Például azok a magyar szavak, amiket az oktatási folyamat résztvevői, tehát a diákok és a tanárok használnak, közösek, de sem a szavak kiejtése, sem a szavakhoz fűzött jelentések, sem a szavakhoz kapcsolt egyéb értékelések nem feltétlenül közösek.

a nyelvi források egyéni használatának sokfélesége

A közösség tagjai, így az iskolában a gyerekek is bizonyos hangokat nem a magyar sztenderd kiejtési jellegzetességeinek megfelelő módon ejtenek. A *ty* és *gy* hangok helyett rendszeresen *cs*, illetve *dzs* hangokat ejtenek (*kucsa* a *kutya* helyett). A *ty*, *gy* hangokat olyan hangokkal helyettesítik, melyek egyrészt a képzés helye (a *ty* és a *gy* alveopalatális hangok, míg a *dzs* és a *cs* posztalveoláris hangok), másrészt a képzés módja (a *ty* és a *gy* zárhangok, míg a *cs* és a *dzs* zár-réshangok) szerint is eltérnek. Erről a jelenségről természetesen a pedagógusok is beszámolnak:

Vannak hangok, amiket nem tudnak ejteni. Még mindig. Az osztály fele, de lehet, hogy már nem a fele, már csak egyharmada, például a 'gy/ty' betűt, a 'cs' betűt, hogy 'gyercsa', vagy 'Mácsás király' meg a 'Csuri bácsi'. Tehát nem is tudják kimondani.

Sokszor a 'ty', nem is hallja a különbséget a 'ty', 'gy' meg még a 'cs' hang nagyon necces, amikor ezt írásban kérdezem.

Ez az artikulációs jelenség – természetesen más kiejtésbeli jellegzetességekkel párhuzamosan – a többségi társadalom beszélőinek értelmezésében (így az iskolában is) egyrészt nagyon jellegzetessé teszi a közösség tagjainak megszólalását, másrészt nemsztenderd jelenségként stigmatizálódva gondot okoz a gyerekek számára a követelményeknek való megfelelés tekintetében. De a bahtyini többhangúság jelensége a beszélők ajkán lévő nyelv erőforrásainak más dimenzióit is érinti. Itt érdemes megemlíteni a szó három vetületéről szóló elképzelést, amelyet *Bahtyin* egy másik tanulmányában fejt ki (1986): az első az én-vetület, amikor a beszélő a szóval a saját szándékait igyekszik kifejezni, saját expresszivitása domináns a megnyilatkozásban. A második az idegen vetület, amikor a szót a beszélő egy új, idegen jelentésben hallhatja. A harmadik a semleges vetület, a szótári semlegesség: a beszélő a szónak egyetlen jelentését sem ismeri. Számos, a magyar nyelvhez tartozónak tartott erőforrást a közösség tagjainak én-vetülete határoz meg; egy olyan sajátos értelmezés jön létre, amely az interkulturális kommunikációban a közösség sajátjaként működik. Jól illusztrálható ez az alábbi, pedagógusinterjúkból származó példák segítségével:

Az első osztályomnál mindig meg voltam ijedve, hogy 'tanár néni, tanár néni, a Misi megölte a Palikát!' Úristen, megölte, gondoltam én. Az ő nyelvükbe, hogy 'megöli' az az, hogy megfojtogatta, a gyerek elkezdett sírni, tehát valami rossz, és a 'megöli' azt jelenti.

Jó pár éve volt itt egy kolleganő, és viccesen azt mondta nekik, hogy 'ásd el magad, fiam!' Valami rosszat csinált, 'ásd el magad!', szégyelld magad! Másnap felhívta a szülő, kikérve magának, hogy a tanár néni el akarta temetni a fiát.

Az első példában a pedagógus szembesül a szónak egy olyan, számára idegen vetületével, amelyet a közösség használ. A második példa ennek fordítottja, ott a gyerek számára volt idegen a szónak az a vetülete, ami a tanárnőnek sajátja és ezáltal neki természetes. Közös a két példában, hogy az adott nyelvi forrásokhoz a közösségben és azon kívül más-más asszociációk, stilizációk tartoznak. A nyelvi erőforrások, amelyeket használunk, közösek, de a használat pillanatában sajátta válnak, méghozzá mindenkinek másképp. A közösség gyakorlatai határozzák meg azt, hogyan, milyen értéktulajdonításokkal válik sajátunkká egy-egy nyelvi erőforrás.

> a közösség gyakorlatai határozzák meg azt, hogyan, milyen értéktulajdonításokkal válik sajátunkká egy-egy nyelvi erőforrás

Azonban nemcsak a nyelvi erőforrások jelentése eltérő a közösségi és az azon kívüli használatban. Az is különbözhet, hogy az adott erőforrásokat melyik nyelvhez rendeli hozzá a beszélő. Az alábbi iskolai párbeszéd elején arra a kérdésre válaszolnak a gyerekek, hogy mi a kedvenc ételük. A két harmadik osztályos gyermekről (r1 és r2) videófelvétel készült; a mintegy tíz perces felvételen arra kérte őket a tanárnő (r3), hogy beszéljenek az osztály jelenlétében, a tábla előtt állva romani nyelven. Míg az egyik beszélt, a másiknak fordítania kellett a mondottakat. A szerepeket folyamatosan váltogatták. (Az alábbi átírásokban a romani nyelvi erőforrásokat a helyben megfigyelt közösségi írásmódokat követve,

a kiejtés elve szerint és a magyar ábécé betűit használva írjuk le).

r3 *Mi a kedvenc ételetek, akkor beszéljetek arról.*
r1 *Na, phen, so hi tu kedvenco ételo?* <Na mondd, mi a kedvenc ételed?> (…) *Na, phen r2. kanak tu.* <Na mondd, r2. most te.>
r2 *Nekem a csipsz-*
r1 *De cigányul, úgy phen la!* <úgy mondd ezt>
r3 *Cigányul mondd!*
r2 *Mango csipszo thaj tekercsá.* <Nekem a csipsz és a tekercs (kakaós csiga)>
r3 *Ühüm, jó. (.) Jó és azt szeretném tudni, azt még mondjátok már, hogy mennyit beszéltek otthon cigányul?*
r2 *Me nagyon but vorbinav cigányul.* <Én nagyon sokat beszélek cigányul.>
r1 *Me még nagyon but vorbinav cigányul, sar tu.* <Én még többet beszélek cigányul, mint te.>
r3 *Ami azt jelenti, hogy?*
r1 *Én sok- sokat- még nagy- sokabbat beszélek, mint ő.*
r2 *Cigányul.*

Az alábbi részletben (csakúgy, mint a felvétel egészében) számos olyan szó van (*kedvenco* ételo*, csipszo, tekercsá*), amelyeket romani erőforrásokat nem használó emberek (például a tanárok) romani szuffixummal ellátott magyar szavaknak tartanak. A gyerekek azonban ezeket romani nyelvi forrásként értelmezik és a romani nyelven való beszélés részeként tartják számon. A közösség felnőtt tagjai reflektált beszédhelyzetben elvégzik ugyan a magyar nyelvi erőforrásként való azonosítást, ezeket a forrásokat mégis a mai helyi romani beszédmódok részének tartják (r1 = 68 éves férfi, r2 = negyven év körüli szomszéd, aki más roma közösségből házasodott be a közösségbe, r3 = r1 40 év körüli fia, r4 = Heltai János Imre):

r1 *Na most például egyszer megfogtam egy cigányembert ott Máriapócson. Azt mondja a feleséginek- ott árulták a seprűket. hogy vegyen egy- mondja cigányul, hogy kin ekh motora* <vegyen egy seprűt>. (…)
r2 *De itten már, itten mifelénk azt mondják, seprüvo. Már maga is-*
r1 *Neeeem úgy mondják, aki tudja! (…)*
r3 *Hogy kell mondani a seprűnek akkor? (…)*
r2 *Hogy mondod a seprűnek? Sepreget anyád, cigányul, mondd ki!* <vki közbeveti: *seprüvo*> *Na tessék, fél magyar!*
r1 *Hát mer magyarul van tisztán!*
r2 *A cigányul a seprűnek lehet mondani shilágyi.*
r1 *Na! Ez a cerhar.*
r2 *Na tessék. Köszönöm szépen!*
r4 *És azt itt nem mondja senki?*
r1 *Nem.*
r4 *És akkor maga honnan tudja?*
r2 *Azért mert tanultam.*
r1 *Ez az eredeti, shilágyi.*
r4 *És maga is ismeri ezt, shilágyi?*
r3 *Most hallottam.*

A *shilágyi* kifejezést csak az a beszélő ismeri, aki nem tiszavasvári származású, hanem felnőttként került a közösségbe. A többiek a *seprüvo* erőforrást ismerik és használják, amire az idősebb beszélő megjegyzi, hogy tulajdonképpen *magyarul van tisztán*. Egy másik, 60 éves, nyelvi gyakorlatait tekintve reflektált, a közösségben elismert és jómódú családhoz tartozó beszélő szerint azonban bizonyos más roma közösségekben ismert nyelvi források hiánya nem új fejlemény, már apáik, nagyapáik is így beszéltek Tiszavasváriban. Vele az alábbi szójegyzéket készítettük egy hosszabb

interjú során a környékbeli roma közösségek és a helyi roma közösség beszélésbeli különbségeiről. A kutatócsoport egyik tagja jegyzetelt, ő pedig szópárokat mondott, amelyek éppen eszébe jutottak: máshol *szkámin*, Vasváriban *szék*; máshol *meszelyá*, Vasváriban ásztálá; máshol *krásztávecá*, Vasváriban *uborka*; máshol *zlágá*, Vasváriban *csenyá* <fülbevaló>; máshol *shilágyi*, Vasváriban *seprüvo*; máshol *páto*, Vasváriban *thán* <ágy>. Számára nem volt dilemma például a *meszelyá-ásztálá* és a *zlágá-csenyá* szópárok esetében, hogy azok tagjait a magyar vagy a romani nyelvhez rendelje-e hozzá. Csupán arra koncentrált, hogy egyes szavakat romani nyelven való beszéléskor másképp mondanak más közösségekben, mint Vasváriban.

Ezt a jelenséget az iskola nem roma tanárai úgy értelmezik, hogy itt nem az „igazi" romani nyelvet, hanem egy „keverék" nyelvet beszélnek:

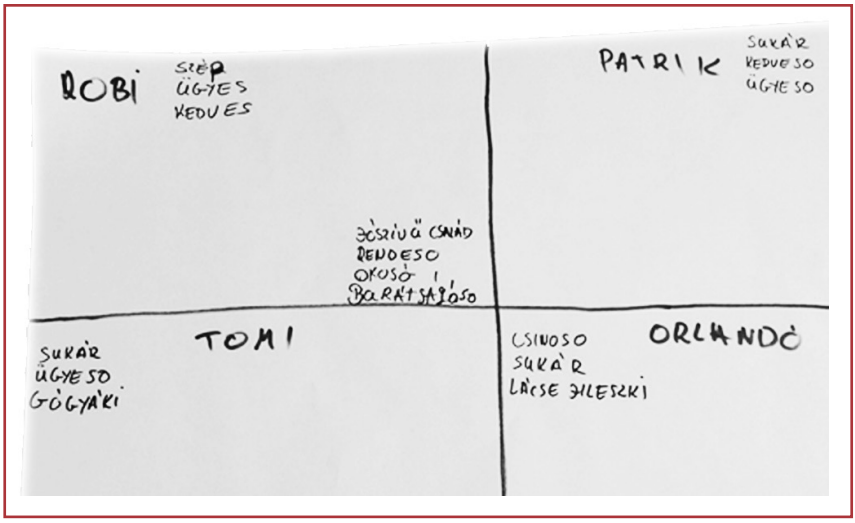
De ez nem az igazi lovári nyelv. Mikor egyszer felolvastam (…) egy másik osztályomnak egy cigány mesét, akkor nem értették meg a gyerekek. [(…) Nem az a lovári nyelv, amin beszélnek, hanem ez egy ilyen keverék nyelv.

A gyerekek tehát romaniként értelmezik azokat a szavakat, amelyeket a tanárok (és reflektált beszédhelyzetben az idősebb roma beszélők is) romani toldalékkal ellátott magyar szónak tartanak. Ennek messzemenő következményeik vannak iskolai megszólalásaik tekintetében. Az egyik transzlingváló órán azt a feladatot kapták, hogy nőnap kapcsán gyűjtsenek az édesanyjukra jellemző tulajdonságokat, és ezeket csoportmunkában egy rajzlapra gyűjtsék össze.

A feladat első részében az instrukció szerint magyar nyelvi forrásokat kellett használni, ekkor csupán a következő szavak kerültek a papírra: *szép, ügyes, kedves.*

1. ÁBRA

Diákok munkalapja a transzlingváló óráról



Ezután kapták azt az instrukciót, hogy romani nyelven is írhatnak, és mint az ábrán látható, jóval több nyelvi erőforrás került a papírra. Pedig ezek egy része a közösséghez nem tartozó beszélők értelmezésében romani szuffixummal ellátott magyar szó (rendeso, barátságoso, ügyeso). Transzlingválás nélkül ez a tudás rejtve maradt volna az iskolában.

A többhangúság dimenziójával megragadhatóvá válik tehát, hogy az egyes beszélők és közösségek bizonyos nyelvi forrásokat hogyan használnak, illetve hogyan értékelnek, mind jelentésüket, mind hovatartozásukat tekintve. A megszólalás sokféleségét azonban meghatározza a harmadik dimenzió, a multidiszkurzivitás dimenziója is. Ez a körülmények perspektívája; magában foglal minden olyan beszélésen kívüli tényezőt (idő, hely, társadalmi, vallási, kulturális hovatartozás) amely hatással van a megnyilatkozásra. Az adott szituációkban a beszélőknek a beszélésen kívüli tudástartalmai meghatározzák, kijelölik a beszélés kontextusát.

Az iskolában mindennaposak a tanárok és diákok eltérő perspektívájából adódó problémás helyzetek. Az egyik első osztályos tanórán kutatócsoportunk egyik tagja hospitált; a gyerekeknek egy képről kellett beszélniük. A képen mindenki meg tudta nevezni a boszorkányt, de a bikát már nem ismerték, helyette azt mondták: őzike, ló, *kucsa* (kutya). A tanítónő (r1) elmagyarázta, mi az a bika, de ezt nem minden szónál tudta sikerrel megtenni (r2 az osztály egyik tagja).

r1 *Mi az a pap?*
r2 *Paprika* <bekiabál>
r1 *Nem tudjátok, mi az a pap? Hát nem voltatok még templomban? A pap az, aki a misét tartja a templomban.*

A telepen nincs templom, az ott élők nem járnak a városi (református, katolikus, görögkatolikus) egyházi közösségekbe. A gyerekek tudásrendszeréből hiányoznak azok a tapasztalatok, melyek segítenék a megértést. Sőt, a tanítónő magyarázata sem biztos, hogy világos volt a gyerekek számára, hiszen, hasonlóan a *pap*hoz vagy a *templom*hoz, nagyon valószínű, hogy a *mise* sem eleme a gyerekek tudásának. Ellenben a telepen található közösségi épületben heti rendszerességgel gyűlnek össze egy újprotestáns gyülekezet tagjai *istentiszteletre*, melyet a *pásztor* tart, aki a közösség tagja, és akit minden gyerek ismer a telepen. Erről viszont valószínűsíthetően a tanárnő nem tud. A példa nem egyedi, az intézményvezető a vele készült interjúban így beszél a témáról:

az iskolában mindennaposak a tanárok és diákok eltérő perspektívájából adódó problémás helyzetek

De nagyon egyszerűt mondok, tehát nem is kell nagyon elvontnak lenni. Tehát például az első osztályos könyv. Ha például az van odaírva, hogy porszívó, vagy lerajzolva. A gyerek nem ismeri. (…) Vagy az, hogy mosógép. Nincs. Úgy van mosógép, hogy kölcsön szokták egymástól kérni ezt a régi tárcsás mosógépet, és akkor van áram, akkor ott mosnak, és hát ugye a kerítésre szokták kiteregetni a ruhákat is, mert nincs ilyen. Nagyon kevés helyen van kihúzva egy kötél, vagy ilyesmi.

Mivel az itteni gyerekek szociokulturális körülményei és a tankönyvek, az iskola világa között nagyobb a különb-

ség, mint az Magyarországon általában megszokott, szembetűnőkké válnak a multidiszkurzivitás dimenziójában értelmezhető nyelvi különbségek. *Bahtyin* szerint a hatékony kommunikáció érdekében a beszélőnek mindig figyelembe kell vennie azt az appercepciós mezőt (*Bahtyin*, 1986), amelyen a beszédet hallgató a beszédet érzékeli. Fel kell mérnie, „rendelkezik-e kellő előismeretekkel arról a kulturális területről, amiről éppen szó van. […] Elvégre ezek fogják meghatározni a megnyilatkozások aktív, válaszoló megértését" (410. o.). Ahogy arra az egyik pedagógus is utalt, ez központi fontosságú a gyerekekkel való találkozáskor:

Egy olyan gyereksereget kaptam, akikről azt hittem, hogy buták. (…) És később jöttem rá, hogy nem feltétlenül buta, és azért néz rám, mikor mondtam neki valami utasítást, hanem azért, mert nem érti, amit mondok.

Az appercepciós mező fogalma a heteroglosszia esszenciájának tekinthető, hiszen magába foglal minden olyan információt, amely kapcsolatot teremt a címzett és a felé intézett beszéd között. Ezek közül fontos kiemelni a címzett tájékozottságát a diskurzus körüli helyzetről, a diskurzusban szereplő kulturális előismeretek meglétével történő számvetést. Ezen kívül a címzett személyes véleményének, meggyőződéseinek, elfogultságainak, a témával kapcsolatos rokon-, illetve ellenérzések összességének tekintetbe vétele is az appercepciós mező tárgykörébe tartozik. Mindezeknek a tényezőknek az alapján nevezhetjük az appercepciós mezőt a heteroglosszia egyéni vetületének is, hiszen e felsorolt tényezők egyénenként eltérők lehetnek.

az itteni gyerekek szociokulturális körülményei és a tankönyvek, az iskola világa között nagyobb a különbség, mint az Magyarországon általában megszokott

4. A TRANSZLINGVÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ PEDAGÓGIÁJA

A 2016/2017-es tanév második félévében az iskola vezetője heti rendszerességgel tartott transzlingváló foglalkozásokat az egyik első és az egyik ötödik osztály etika óráin. Néhány iskolai órán és számos iskolán kívüli (nyári) foglalkozáson a munkacsoport más tagjai is kipróbálták magukat a transzlingvális kommunikáció pedagógiáját alkalmazó tanár szerepében. Ennek az volt a célja, hogy a kutatócsoport tapasztalatokat gyűjtsön az elmélet és a módszertan használhatóságáról. Ebben a fejezetben áttekintjük a transzlingvális kommunikáció pedagógiájának legfontosabb alapelveit és módszertani fogásait, és beszámolunk az alkalmazás első tapasztalatairól.

kipróbálták magukat a transzlingvális kommunikáció pedagógiáját alkalmazó tanár szerepében

A heteroglosszia elméletében a hangsúly a beszédre helyeződik, melyet nem egyes nyelvekre bontva, hanem a fentebb tárgyalt három dimenzió komplexitásában lehet jól megragadni. A transzlingvális kommunikáció pedagógiája is érvényesíti ezt a felismerést: a nyelvoktatás nem egy nyelv megtanítása, hanem a beszédmódok fejlesztése különböző gyakorlati tevékenységek által. A perspektíva tehát nem az egy-

mástól elválasztható nyelveké, hanem az egységes nyelvi repertoáré. Ez a pedagógia integrálja a gyerekek otthoni társas gyakorlatait és megismerési módjait az iskolai kommunikációba, ez pedig olyan tanítási-tanulási stratégiák megjelenését biztosítja az oktatásban, amelyek alkalmazásakor a diákok teljes nyelvi repertoárjukra támaszkodhatnak. Mindez értelemszerűen elősegíti a tananyag megértését és a nyelvtudás fejlődését. Bármely kultúrához köthető nyelvi források esetén ugyanazok a transzlingválás alapjai, így minden tanár képes a transzlingváló *tér és helyzetek* megteremtésére. Akkor is, ha nem beszél úgy, ahogy a gyerekek otthon.

minden tanár képes a transzlingváló tér és helyzetek megteremtésére

Másfelől – például a tiszavasvári transzlingváló osztálytermekben – korántsem egyszerű a gyerekek otthoni társas gyakorlatainak és megismerési módjainak az integrálása. Ennek oka pedig az a korábban is említett, tanárok által képviselt és a közösség tagjai számára belsővé vált egynyelvűségi ideológia, hogy *magyarul kell az iskolában beszélni*. A projekt sikerének előfeltétele ennek az ideológiának a relativizálása, tanárok, szülők és diákok meggyőzése arról, hogy ez – a nyelvi ideológiák tulajdonságainak megfelelően – totális, ezért természetesnek tűnő (*Busch*, 2013, 82. o.) álláspont nem evidencia és szükségszerűség.

a szülő ezzel mintegy felhatalmazást adott gyerekeknek a romani beszédmódok iskolai használatára

Hogy ez így van, arra bizonyíték, hogy az ötödik osztályos kiskamaszok hamar oldódtak, ahogy az óravezetésben megjelentek romani nyelvi erőforrások – nem több, mint romani köszönésformák, bemutatkozás, rákérdezés egy-egy szó romani megfelelőjére. A diákok hamar és szívesen kezdtek egymásnak segíteni egy-egy szinonimával, örömmel hozták be az órába romani nyelvi gyakorlataikat, büszkén csillogtatták meg tudásukat a pedagógus előtt. Az első osztályban azonban sokáig nem sikerült áttörni a gátat: az elsősök heteken át nem szólaltak meg az órákon romani nyelven a lehetőség explicitté tétele ellenére sem, sőt, többen közülük azt mondták, ők nem beszélnek otthon így. Egy a tanóra alatt gyermekét felkereső szülő hozott végül változást. Az óra menetét félbeszakítva szeretett volna mondani valamit gyermekének, aki azt nem értette. Ekkor az egyszerűség kedvéért úgy kezdett az osztály előtt beszélni, ahogy otthon beszélnek. A jelen lévő pedagógus értékelése szerint ez jelentette a fordulópontot. A szülő ezzel mintegy felhatalmazást adott a gyerekeknek a romani beszédmódok iskolai használatára.

A tanulás tapasztalatszerzés útján, társas térben történik. A csoportban végzett feladatok során a diákok új nyelvi erőforrásokat, vagy azok egy új vetületét, illetve új diszkurzív stratégiákat és ezekhez kapcsolt szociális és szemantikai tartalmakat ismerhetnek meg és használhatnak. Például az első osztályban az egyik transzlingváló etikaórán a munka, foglalkozások témaköre került sorra. Erre az órára meghívtunk egy édesanyát és egy nagymamát (akik egyébként az iskola személyzetének tagjai), és megkértük őket, meséljék el és mutassák meg, hogy készül a vakaró (helyben *pogácsá* a neve), illetve meséljenek más mesterségekről, amiket a közösség tagjai korábban űztek. Az elsajátítandó nyelvi erőforrások és szemantikai tartalmak, a közösségi vi-

selkedés szabályai így a gyerekek számára értelmezhető módon váltak az óra részévé. Tapasztalatszerzés útján (pogácsát ők maguk is gyúrtak, egy édesanyától hallva a helyes mozdulatok mikéntjének leírását), a társas térben, cselekvés által tanultak.

A nyelvi repertoár a feladatok végzésekor szerzett tapasztalatok hatására alakul, bővül. A transzlingváló tér az otthoni és az iskolai beszédmódokat egyaránt megjeleníti, vagyis a diákoknak a teljes nyelvi repertoárjukat aktivizálniuk kell a feladatok megoldásához. A transzlingváló tér megteremtéséhez (*García* és *Hesson*, 2015) az óra vezetőjének nem feltétlenül kell romani nyelvi gyakorlattal rendelkeznie: egy-egy kulcsszó kiemelésével, nyelvi panelek, udvariassági formulák alkalmazásával felszínre hozhatja a transzlingválás osztályterem alatt csordogáló patakját (*García* és mtasi, 2017, XI. o.). Az ötödikes diákok egymással való kommunikációjukban, a feladatok megoldásában, a lemaradóknak való segítségnyújtással tették az órák részévé romani nyelvi gyakorlataikat. Az elsős diákok hálásak voltak a szülőknek, mert bár magyar nyelvi források használatával, de úgy beszéltek velük, ahogy az a közösségben is szokásos, vagy mert kisegítették őket egy-egy romani megjegyzéssel, magyarázattal.

A megvalósítás makroszinten, illetve mikroszinten történhet (*García* és *Hesson*, 2015). A makroszint a transzlingvális kommunikáció pedagógiájának iskolai szintjét jelenti. E szerint a pedagógusok (a projektben esetleg részt nem vevők is) elfogadják a program iskolai szintű megjelenését. Tiszavasváriban 2017 szeptemberétől folyik ennek megvalósítása. A részt vevő pedagógusok rendszeresen ülésező alkotóműhelyt alakítottak, ahol egymásnak átadhatják jó gyakorlataikat. Átalakul tehát az iskola nyelvi tájképe; megjelennek benne a gyerekek otthoni nyelvi erőforrásai és kulturális jellegzetességei is. Terveink szerint először a képi világban lesznek változások: rajzok, fotók kerülnek ki, amelyek a gyerekek életköréhez szorosan kapcsolódnak, tükrözik világukat. Ezekhez romani nyelvű képaláírások csatlakoztathatók, majd megjelennek komplex romani szövegek – a helyi írásgyakorlatokat követve, a romani szavaknak a magyar ábécé betűit felhasználó fonetikus leírásával.

átalakul tehát az iskola nyelvi tájképe

A mikroszint a tanórai szintet jelöli. Mikroszinten a tanár biztosítja a transzlingváló idő és tér tanórákon való megteremtését, illetve biztosítja a foglalkozások során felhasznált tananyagok kulturális relevanciáját, mely a fent emlegetett appercepciós mezők találkozása érdekében fontos.

úgy beszéltek velük, ahogy az a közösségben is szokásos

A transzlingváló pedagógia kulturálisan releváns és multimodális (azaz vizuális, verbális és írott formában is megközelíthető) forrásokat használ. Jellegzetes példa erre a „pogácsá" készítése mellett például filmek, dalok használata. Mi az első időszakban internetes forrásokat használtunk, de szerencsésebb *közelebb menni a közösséghez.* Például idősebb beszélők mesemondását filmre venni, és az iskolában azt feldolgozni. A szociolingvisztikai kutatócsoport tervei szerint hamarosan megkezdődik a közösségben még megtalálható hagyományos szövegek, rituálék, szokások feltérképezésére, dokumentálása – felső tagozatos diákok közreműködésével. Így a diákok több olyan szöveggel találkoznak majd, amelyek

számukra kulturálisan relevánsak, amelyekhez mindennapi tapasztalataikkal is tudnak kapcsolódni. Ennek nyomán elköteleződésük erősödik, megértésük és tanulásuk hatékonyabbá válik (*García* és *Kleyn*, 2016, 60. o.). A transzlingváló instrukció ezen kívül mindig bevon „külső" hangokat – szülőket, a közösség más tagjait, kortársakat is akár. Ezek az iskola számára külső hangok *a diákok számára valójában belső hangok*, segítik a megértést és a tanulást. A szülők, nagyszülők jelenléte nemcsak megnyugtató, nemcsak összeköti az iskola és az otthon világát, de behozza az iskolába azokat az – akár magyar nyelvű – megszólalási módokat (a kiejtés sajátosságaitól a szövegalkotás módjaiig), amelyek a diákok számára ismerősek.

A transzlingváló pedagógia szemléletmódja ellentétes a közvélekedéssel, nevezetesen azzal, hogy a diákoknak kezdettől fogva tökéletesen kell beszélniük az iskola nyelvén. E vélekedés relativizálása érdekében nagyon fontos kimondani, hogy a nyelvi fejlesztés célja nem a nyelvi jártasság, hanem a performancia kialakítása. Egyszerű példával élve: először *történetet kell tudni mesélni*, mondatokat kell tudni egymás mellé kapcsolni. Ezekben a történetekben lehetnek romani nyelvi erőforrások. Ha a történetmesélés performanciája kialakult, gyorsabban és könnyebben érhető el, hogy a beszélő megtanulja nyelvi repertoárját tudatosabban használni és a nyelvi erőforrásokat a szituációnak megfelelően válogatni. Például *csak magyar* nyelvi erőforrásokat használva elmondani egy történetet. Ugyanez természetesen a későbbi évfolyamokon az írásbeliségben is igaz. A transzlingvális kommunikáció pedagógiáját használó tanár ezért képes kell hogy legyen a *nyelvspecifikus* nyelvi képességek és az általános nyelvi képességek megkülönböztetésére (*García* és *Kleyn*, 2016, 24. o.). Általános nyelvi képességen a diák képességét értjük arra, hogy érveljen, kifejezzen különbségeket, elmondjon komplex gondolatokat, szöveg alapú érvelést használjon, elmondjon egy történetet, azonosítson fő gondolatokat és alapvető részeket egy komplex szövegben stb. Ha képesek vagyunk ezt megkülönböztetni a magyar nyelvtudástól, akkor képesek vagyunk diákjaink általános nyelvi képességeit értékelni – magyar nyelvtudásuk helyett (*García* és mtsai, 2017, XIII. o.).

A kétnyelvűek nyelvi repertoárjukat nemcsak a tanulás forrásaként használják, hanem identitásjelölőként is. A transzlingvális kommunikáció pedagógiájának alkalmazása a romani beszédmódokról való vélekedések pozitív irányú változását is elősegíti. A diákok értékítéletei megváltoznak azáltal, hogy a romani nyelvi erőforrások a tanulási folyamatba bekerülnek, az iskola nyelvi tájképének részévé válnak. *Mikor cigányul kellett beszélni, mint a havazás, úgy jött* – mondta az egyik ötödik osztályos transzlingváló órát meglátogató, a közösségből származó pedagógiai asszisztens. Ugyanezen óra után a gyerekek osztályfőnöke azt emelte ki, hogy a két SNI-s diák volt a legaktívabb, megváltoztak a szerep- és erőviszonyok az osztályban. Nem utolsósorban reméljük a transzlingvális kommunikáció pedagógiájának tiszavasvári alkalmazásától, hogy az önmagukat kiteljesedni látó diákok felszabadultabbakká válnak, több sikerélményt kapnak és szívesebben küzdik végig magukat a korántsem könnyű iskolai hétköznapokon.

5. ÖSSZEFOGLALÁS ÉS ELŐRETEKINTÉS

Dolgozatunknak a bevezetést követő fejezetében áttekintettük azokat a megfontolásokat, amelyek arra ösztönöznek bennün-

ket, hogy a nyelvre és a nyelvoktatásra újszerűen tekintsünk, és amelyek meghatározzák a transzlingvális kommunikáció pedagógiáját. A harmadik fejezetben ezeket az elméleti-ideológiai elképzeléseket alkalmaztuk a tiszavasvári oláhcigánynak nevezett közösség beszélésének leírásában, és a közösséghez tartozó gyermekek iskolai nyelvi helyzetének áttekintésében. Ehhez több színterű etnolingvisztikai kutatásunk eredményeit használtuk fel. A negyedik fejezetben bemutattuk, hogy a transzlingváló pedagógia magyarországi alkalmazása milyen előnyökkel kecsegtet, és mi magunk eddig milyen sikereket értünk el.

Projektünk korántsem fejeződött be – valójában most kezdődik el igazán. A kutatócsoport társulva az iskola pedagógusaival és intézményvezetőjével tovább folytatja a közösség beszédmódjainak megismerését célzó szociolingvisztikai adatgyűjtést. Ez szolgál alapjául az intézményvezetőnek a transzlingváló pedagógiára épített és a minősítő bizottság előtt sikeresen megvédett mesterpedagógusi programjának (szintén együttműködésben történő) végrehajtásához a következő időszakban. A projekt célja e mesterpedagógusi programban megfogalmazottak szerint a következő: a diákok teljes nyelvi repertoárjának bevonása a tanítási-tanulási folyamatba úgy, hogy a diákok az iskolában is aktivizálni tudják az otthon használt nyelvi erőforrásokat. További cél gyakorlati, más pedagógusok és iskolák által is átvehető megoldások kidolgozása. A projekt megvalósítása során együttműködésben tervezi a konzorcium óratervek és tanmenetek készítését és kipróbálását, az elvégzett munka és a megtartott tanórák szükség szerinti dokumentálását, közös publikációk létrehozását, és legfőképpen az eredmények multiplikálását a tantestületben és azon kívül is.

A kutatócsoport az elmúlt két tanévben tett látogatásai során folyamatos szakmai kapcsolatban volt, és jelenleg is kapcsolatban van az intézményvezetővel, a látogatások alapján pedig megkezdődött az új módszertanok kidolgozásához szükséges előkészítő munka, amelynek során a kutatócsoport tagjai a dolgozat elején hivatkozott publikációkon kívül szakdolgozatokat írtak (*Czumpft*, 2016, *Jani-Demetriou*, 2016, *Olexa*, 2016), konferenciákon előadásokat tartottak.

projektünk korántsem fejeződött be – valójában most kezdődik el igazán

Az együttműködés keretében öt évre fogalmaztunk meg általános, két évre pedig részletes célokat. A 2017/2018-as tanévben néhány tantárgyból (elsősorban etika és magyar nyelv), néhány osztályban és néhány pedagógus részvételével gyűjtünk további tapasztalatokat, kidolgozzuk a program bemeneti és kimeneti mérési lehetőségeit, folytatjuk és folyamatossá tesszük a közösség tagjainak és a pedagógusoknak a programról való tájékoztatását. Tervezzük az első év tapasztalatai függvényében a projektnek az iskola nagyobb hányadára való kiterjesztését, illetve további néhány év alatt egy teljesen kimunkált, mások által és más körülmények között is használható program kidolgozását. Azt szeretnénk, ha a tiszavasvári diákok iskolai létének egészére felszabadító, motiváló hatással lenne programunk, de azt is reméljük, hogy az iskolát elhagyó tanulók az eddigieknél sikeresebbek lesznek tanulmányaikban és versenyképesebbek a munka világában.

IRODALOM

Agha, A. (2007): *Language and Social Relations*. Cambridge University Press, Cambridge.

Bahtyin, M. M. (1986): A beszéd műfajai. In: Bahtyin, M. M.: *A beszéd és a valóság. Filozófiai és beszédelméleti írások.* Gondolat, Budapest. 357–419.

Bailey, B. (2012): Heteroglossia. In: Martin-Jones, M., Blackledge, A. és Creese, A. (szerk.): *The Routledge handbook of multilingualism.* Routledge, London. 499–507.

Bakhtin, M. M. (1981): Discourse in the novel. In: Bakhtin, M.M.: *The Dialogic Imagination – Four Essays.* University of Texas. 270–422.

Bell, A. (2016): Succeeding waves: Seeking sociolinguistic theory for the twenty-first century. In: Coupland, N. (szerk.): *Sociolinguistics. Theoretical Debates.* Cambridge University Press, Cambridge – New York. 391–416.

Blackledge, A. és Creese, A. (2014): Heteroglossia as practice and pedagogy. In: Blackledge, A. és Creese, A.(szerk.): *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Springer, Dortrecht. 1–20.

Blommaert, J. és Rampton, B. (2011): Language and superdiversity. *Language and Superdiviersities*, **13.** 2. sz., 1–22.

Blommaert, J. (2016): From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. In: Coupland, N. (szerk.): *Sociolinguistics. Theoretical Debates.* Cambridge University Press, Cambridge-New York. 242–262.

Bodó Csanád (2016): „Vittem az ünüt az ulicába." – Heteroglosszia, diverzitás és standardizáció a moldvai magyar nyelvi revitalizációban. In: Bartha Csilla (szerk.): Általános Nyelvészeti Tanulmányok 28. Akadémiai, Budapest, 37–56.

Bodó Csanád (2017): Mediatizált nyelvjárások. [In: Benő Attila és Fazakas Noémi (szerk.): Élőnyelvi kutatások és a dialektológia. Válogatás a 19. Élőnyelvi Konferencia – Marosvásárhely, 2016. szeptember 7–9. – előadásaiból. Erdélyi Múzeum Egyesület, Kolozsvár. 38–50.]

Busch, B. (2012a): *Das sprachliche Repertoire*. Drava, Klagenfurt – Wien – Celovec – Dunaj.

Busch, B. (2012b): Romani zwischen Stigmatisierung und Anerkennung: eine transnationale Sprache im Korsett nationalstaatlicher Bildungssysteme. In: Cichon, P és Ehlich, K. (szerk.): *Eine Welt? Sprachen, Schule und Politik in Europa und anderen Kontinenten*. Praesens, Wien. 71–92.

Busch, B. (2013): *Mehrsprachigkeit*. Facultas.wuv, Wien.

Busch, B. (2014): Building on heteroglossia and heterogeneity: The experience of a multilingual classroom. In: Blackledge, Adrian – Creese, Angela (szerk.): *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Springer, Dortrecht, 21–40.

Celic, C. és Seltzer, K. (2011): *Translanguaging. a CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. The Graduate Center, The City University of New York, New York.

Czumpft Krisztina (2016): Egy tiszavasvári óvoda nyelvi programja. [Magyar BA szakdolgozat. KRE-BTK, Magyar Nyelvtudományi Tanszék.]

Deumert, A. (2010): Imbodela zamakhumsha – reflections on standardisation and destandardisation. *Multilingua* 29: 243–264.

Gal, S. (2016): Sociolinguistic differentiation. In: Coupland, N. (szerk.): *Sociolinguistics. Theoretical Debates.* Cambridge University Press, Cambridge – New York. 113–138.

Garcia, O. és Hesson, S. (2015): Translanguaging frameworks for teachers. In: Yiakoumetti, A. (szerk.): *Multilingualism and Language in Education*. Cambridge University Press.

García, O. , Johnson, S. I. és Seltzer, K. (2017): *The translanguaging Classroom. Leveraging Students Bilingualism for Learning*. Caslon, Philadelphia.

García, O. és Kleyn, T. (2016): *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. Routledge, New York.

García, O. és Li Wei (2015): Translanguaging, bilingualism and bilingual education. In: Wright , W. E., Boun, S. és García, O. (szerk.): *Handbook of Bilingual Education*. John Wiley & Sons, Malden MA. 223–240.

García, O. (2009): Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21. Century. In: Skutnabb-Kangas, T., Philipson, R., Mohanty, A. K. és Panda, M. (szerk.): *Social Justice through Multilingual Education*. Multilingual Matters, Bristol – Buffalo – Toronto. 140–158.

García, O. (2014): Becoming Bilingual and Biliterate. Sociolinguistic and Sociopolitical Considerations. In: Addison Stone, C., Silliman, E. R., Ehren, B. J. és Wallach, G. P. (szerk.): *Handbook of language and literacy: Development and disorders*. The Guilford Press, New York. 145–160.

Grierson, G. A. (1907): Languages. In: Hunter, W.W. (szerk.): *The Imperial Gazetteer of India Vol 1*: *The Indian Empire: Desrciptive (New edition)*. Clarendon Press, Oxford, 349–401.

Heltai János Imre (2015a): Roma/cigány gyerekek kétnyelvűségének néhány magyarnyelv-pedagógiai vonatkozása. In: *Anyanyelv-pedagógia*, **8.** 2. sz.

Heltai János Imre (2015b): Sztenderdizációs dilemmák a romani és a beás nyelvi tervezésben. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Gypsy Studies – cigány tanulmányok 35.* Pécsi Tudományegyetem BTK Romológia Tanszék, Pécs. 83–91.

Heltai János Imre (2016a): Heteroglosszia: cigány/roma tanulók beszédmódjai az iskolában. In: Bartha Csilla (szerk.): Általános Nyelvészeti Tanulmányok *28.* Akadémiai, Budapest. 259–278.

Heltai János Imre (2016b): Sprachunterricht und Lehrerselbstverständnis in der Heteroglossie. In: Feld-Knapp Ilona és Boócz-Barna Katalin (szerk.): *DaF-Lehrerausbildung in Mittel-Osteuropa*. Iudicium Verlag, München. 116–128.

Heltai János Imre (2016c): Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája. *Magyar Nyelvőr,* **140.** 4. sz., 407–426.

Heltai János Imre (2017): A nyelvi hátrányos helyzet paradigmájának kritikája. Zombik az iskolában. In: Benő Attila és Fazakas Noémi (szerk.): Élőnyelvi kutatások és a dialektológia. Válogatás a 19. Élőnyelvi Konferencia – Marosvásárhely, 2016. szeptember 7-9. – előadásaiból. Erdélyi Múzeum Egyesület, Kolozsvár. 110–121.

Heltai János Imre és Kulcsár Sándorné (2017): A romani beszéd és az óvoda. Beszédfejlesztési stratégiák és integrált kétnyelvűségi ideológiák Tiszavasváriban. *Anyanyelv-pedagógia,* **10.** 4. sz.

Jani-Demetriou Bernadett (2016): *Roma gyerekek beszédmódjai az iskolában*. [Tanári MA (angol – magyar mint idegen nyelv szakos) szakdolgozat, KRE-BTK, Magyar Nyelvtudományi Tanszék.]

Jani-Demetriou Bernadett (2017a): Cigány gyerekek az iskolában: társas beszélés és társas megismerés. In: Ladányi Mária és Hrenek Éva (szerk.): *Témák és szempontok a nyelvhasználat vizsgálatában. Hallgatói tanulmányok.* ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest. 61–70.

Jani-Demetriou, Bernadett (2017b): Romák nyelvi attitűdjei. In: Fülöp József, Mészáros Márton és Tóth Dóra (szerk.): *A szél fúj ahová akar – Bölcsészettudományi dolgozatok.* Budapest, L'Harmattan. 135–143.

Jørgensen, J. N. (2008): Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism* **5.** 3. sz., 161–176.

Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M. és Møller, J. S. (2011): Polylanguaging in superdiversity. *Diversities,* **13**. 2. sz., 23–37.

Kiss Jenő (2003): *Magyar Dialektológia*. Osiris, Budapest.

Kloss, H. (1969): *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*. International Center for Research on Bilingualism, Publication B-18. Presses de l'Université Laval, Québec.

Lajos Veronika (2015): Mozgásban a világ. A több színterű etnográfia (multi-sited ethnography) kérdése. In: Jakab Albert Zsolt és Kinda István (szerk.): *Aranykapu. Tanulmányok Pozsony Ferenc tiszteletére*. Kriza János Néprajzi Társaság – Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Székely Nemzeti Múzeum. 163–172.

Makoni, S. és Pennycook, A. (2006): Disinventing and Reconstituting Languages. In: Makoni, S. és Pennycook, A. (szerk.): *Disinventing and Reconstituting Languages*. Multilingual Matters, Clevedon, 1–41.

Marcus, G. (1995): Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology* **24.** 95–117.

Olexa Gergely (2016): *A tiszavasvári roma közösség beszédmódjai és az iskola*. [Magyar BA szakdolgozat. KRE BTK, Magyar Nyelvtudományi Tanszék.]

Olexa Gergely (2017): Roma gyerekek megnyilatkozásai az iskolai tanórákon. In: Fülöp József, Mészáros Márton és Tóth Dóra (szerk.): *A szél fúj ahová akar – Bölcsészettudományi dolgozatok.* L'Harmattan, Budapest. 121–134.

Orsós Anna és Kálmán László (2009): *Beás nyelvtan*. MTA Nyelvtudományi Intézet – Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer Boglárka és Wedin, Å. (2017): *New Perspectives on Translanguaging and Education*. (Bilingual Education and Bilingualism 108.) Multilingual Matters, Bristol.

Sándor Klára (2016): *Nyelv és társadalom*. Krónika Nova, Budapest.

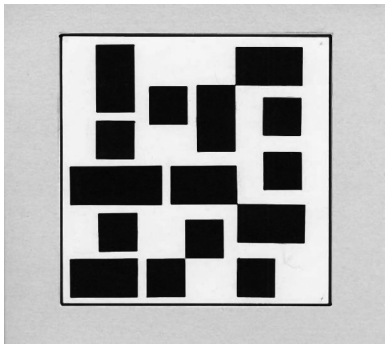
Sefotho, M. és Makalela, L. (2017): Translanguaging and orthographic harmonisation: a cross-lingual reading literacy at a Johannnesburg-school. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*. **35.** 1. sz., 41–51.

Skutnabb-Kangas, T. (1997): *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány, Budapest.

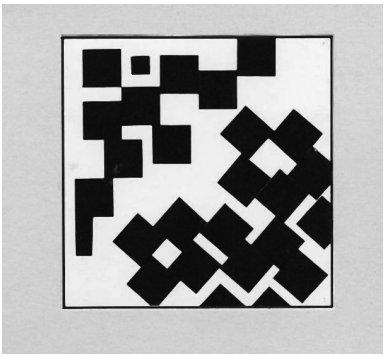
Wee, L.(2016): Are there zombies in language policy? Theoretical interventions and the continued vitality of (apparently) defunct concepts. In: Coupland, N. (szerk.): *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge University Press, Cambridge – New York. 331–348.

A nonfiguratív komponálás logikája

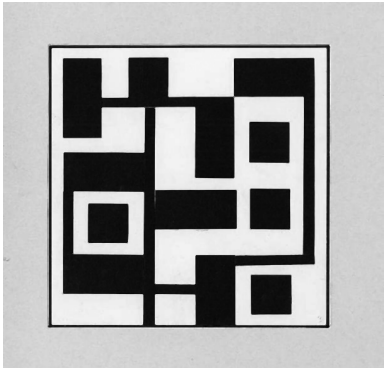
Ha formák számát tovább növeljük, már formarendszerek jönnek létre, ahol a rendszer jellege, a formarendszerek egymáshoz való viszonya vonja magára a figyelmünket.



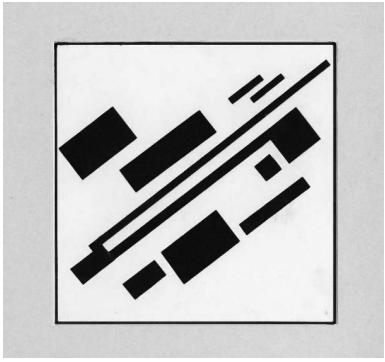
A formák szélének egy vonalba esése, párhuzamossága, egyenletes eloszlása sugallja a rendet.



Küzdelem kétféle rendszer között



Szerepet kap a formák szélei által körülzárt üres tér és az abba beülő formák ritmusa. A formák között erősebbé válik a kötődés, amit a vonalak tovább erősítenek.



A formák megbillent, átlós elhelyezése lebegő hatást eredményez.

JUHÁSZ VALÉRIA – RADICS MÁRTA

Ujjtudatosság a számolásfejlesztésben óvodás-, illetve kisiskoláskorban

Ujjpercepciós, ujjtudatosságot fejlesztő gyakorlatok

ÖSSZEFOGLALÓ

Jelen tanulmányunkban olyan ujjpercepciós és ujjtudatossághoz kötődő elemi aritmetikai gyakorlatokat mutatunk be, amelyek együttesen és játékosan fejlesztik a számolási készségeket óvodás- és kisiskoláskorban. A kutatások alapján, ha az ujjgyakorlatokat játékosan, sokféle reprezentációval együtt tanítjuk, az jelentősebben megnövelheti a számolási készségek fejlődését, mintha bármely más aspektust önmagában alkalmaznánk. A tevékenységek kombinációja segíti a gyerekeket abban, hogy a különböző számreprezentációk között kapcsolatot teremtsenek. A tanulmány első részében ismertetjük azokat a tényezőket és kutatási eredményeket, amelyek alapul szolgáltak a gyakorlatok kialakításához. Mivel a feladatokban használandó készségterületek és kognitív összetevők, illetve azok fejlődése igen szerteágazó, a fő hangsúlyt az ujjtudatossági kutatások leírására helyeztük, miközben igyekeztünk megtartani a legszükségesebb egyéb összetevőket is.

Kulcsszavak: *ujjtudatosság, számolási készség, számolásfejlesztés*

BEVEZETÉS

Számos longitudinális kutatás kimutatta, hogy a gyerekek korai írás-olvasási és számolási készségének fejlettségi szintje erős meghatározója későbbi tanulmányi sikereiknek (*Aunio* és *Niemivirta*, 2010; *Aunola* és mtsai, 2004; *Claessens* és mtsai, 2009; *Duncan* és mtsai, 2007; *LeFevre* és mtsai, 2010; *Melhuish* és mtsai, 2008). Azok a gyerekek, akik az iskolát gyenge írás-olvasási (*Hooper* és mtsai, 2010) és számolási (*Jordan* és mtsai, 2007) készséggel kezdik, nem valószínű, hogy utolérik társaikat. Ezekből a kutatásokból is látszik, hogy mindent meg kell tennünk annak érdekében, hogy a korai életkorban minél több gyerek kapjon megfelelő minőségű és mennyiségű tapasztalatszerzési lehetőséget azért, hogy a formális oktatásban az isme-

retek elsajátítása zökkenőmentesebben és megfelelő ütemben történhessen. Mindebben persze nem elhanyagolható a szülői elvárások és a készségfejlesztéssel kapcsolatos tevékenységek szerepe, illetve ezek gyakorisága (e tekintetben a hangsúly a rendszerességen van). Ezek a tevékenységek részben közvetve (informális, pl. társasjátékok), részben közvetlenül (formális, azaz direkt tanítás) hozzájárulnak a literációs és matematikai készségek korai kibontakoztatásához (*Blevins* és mtsai, 1998, 2000; *Huntsinger* és mtsai, 1998, 2000; *Peters*, 1998; *Skwarchuk*, 2009, 2014; *Le Fevre* és mtsai, 2009, 2002, 2010a, b).

Jelen tanulmányunkban olyan ujjpercepciós és ujjtudatossághoz kötődő elemi aritmetikai gyakorlatokat mutatunk be, amelyek együttesen és játékosan fejlesztik a számolási készségeket óvodás- és kisiskoláskorban. A kutatások azt bizonyítják, hogy ha az ujjgyakorlatokat játékosan, sokféle reprezentációval együtt tanítjuk, az jelentősebben megnövelheti a számolási készségek fejlődését, mint ha bármely más aspektust önmagában alkalmaznánk (*Jay* és *Betenson*, 2017). A tevékenységek kombinációja segíti a gyerekeket abban, hogy a különböző számreprezentációk között kapcsolatot teremtsenek.

A tanulmány első részében ismertetjük azokat a tényezőket és kutatási eredményeket, amelyek alapul szolgáltak a gyakorlatok kialakításához. Mivel a feladatokban használandó készségterületek és kognitív összetevők, illetve azok fejlődése igen szerteágazó, a fő hangsúlyt az ujjtudatossági kutatások leírására helyeztük, miközben igyekeztünk jelezni a legszükségesebb egyéb összetevőket is.

SZÁMOLÁSI KÉSZSÉG ÉS UJJTUDATOSSÁG

A számlálás kezdetei

Csak az a gyermek tudja kognitív képességeit kibontakoztatni, akinek módja volt saját testét, annak sokféle helyzetét a térben megtapasztalnia (*Fazekasné*, 2013). A gyermek a környezetével létrejövő aktív, cselekvő viszonyából jut a matematikai ismeretek birtokába, a mennyiségi, alaki és téri viszonyok megismerésén keresztül. A tanulási problémákkal küzdő gyerekeknél megfigyelhető a testséma, illetve a percepció gyengesége, nem tudják például megnevezni, hol értek hozzájuk, gyakorta erősebb testi ingereket igényelnek, nem tudják mások mozgássorozatát utánozni, illetve egyensúly-érzékelésük is fejletlenebb lehet (*Fazekasné*, 2013). A tipikus fejlődésű gyerekek négy-ötéves korukban képesek megkülönböztetni a jobb és a bal kezüket, de a velük szemben álló jobb oldalát még bal oldalnak tartják. Hétéves kor körül ezek a gyerekek tanítás után meg tudják nevezni a jobb és bal oldalakat nemcsak magukon, hanem másokon is. Már itt szeretnénk megjegyezni, hogy a tudatosságnak többféle fázisa van: az első, alacsonyabb szintű a percepciós fázis, amikor meg tudja mutatni, hol érzékelt valamit, illetve meg tudja mutatni azt a testrészt, amit mondanak neki, viszont önállóan megnevezni még nem tudja. A későbbi tudatossági fázisban már önállóan meg tudja nevezni például a testrészeit. Úgy tűnik,

csak az a gyermek tudja kognitív képességeit kibontakoztatni, akinek módja volt saját testét, annak sokféle helyzetét a térben megtapasztalnia

ennek a két fázisnak jelentős szerepe van a tudatosság fogalmának értelmezésében, vagyis ebben az értelemben a tárgy és megnevezésének összekapcsolásáról van szó.

A testi, téri tapasztalatok mellett lényeges megjegyeznünk, hogy a számosság alapjai már csecsemőkorban kialakulnak. A csecsemők különbséget tudnak tenni két ponthalmaz számossága között, de csak akkor, ha a két halmaz elemeinek a száma legalább 1:2 arányban különbözik egymástól. Vagyis a csecsemők szám-diszkriminációs képessége attól függően alakul, hogy milyen arányban különböznek egymástól a megkülönböztetendő elemek (*Csépe*, 2005). Ez az előrehuzalozottság jelentheti tehát az alapját a 3–4 éves korban megjelenő számlálásnak. Számlálás során az egymás után következő (ordinális) számok eleinte a számlálástól függetlenül jelennek meg, pl. 3–4 éveseknél a lépések számlálása és a lépések még nem összehangoltak, ötéves kor körül viszont már szinkronizálódnak (*Csépe*, 2005). Ennek a szinkronizációnak a hiánya, illetve megléte jól detektálja a számlálási képesség fejlettségi szintjét, amit a rámutatással számláló feladatoknál érhetünk tetten.

A számérzék, számolási készség tehát velünk született (*Butterworth*, 1999), amely kiterjed kis számosságok (öt alatti számosság) szubitizációjára (a szubitizáció kis számosságok azonnali, hibátlan, számolás nélküli felfogását jelenti), valamint nagyságrendi viszonyaik megértésére és ebben a számkörben való összeadásra és kivonásra is (*Geary,* 1995, *Jármi* és mtsai, 2012). A szubitizáció vizsgálatánál tárgyképekről/pontokról/ujjakról kell megmondani, hogy hány elemet lehet összesen látni belőlük. A tárgyak elrendezése kritikus tényező a számlálás gyorsaságában. Ha a dobókockán lévő elrendezésben, azaz a kanonikus mintázatban vannak a tárgyképek, jóval gyorsabb a mennyiség azonosítása, mint amikor ez torzítva vagy teljesen szokatlan elrendezésben van. Az ujjak esetében az adott kultúrában használt ujjszámlálási sorrend jelenti a kanonikus elrendezést. (Az ujjkép-/dominókép felismerés vagy tárgyképek mennyiségének felismerése vizuális stimulusra történő számmegnevezés lehívását igénylő memóriafeladat.)

> a tárgyak elrendezése kritikus tényező a számlálás gyorsaságában

Dehaene (2003) hármas kód modellje szerint a különböző számolási feladatok megoldásához három különböző reprezentációt használunk. A mennyiségek egyik szimbolikus kódja a számnevek hangsorokként való tárolása, a másik kód a számok vizuális formátuma (fogalom összekapcsolása hangsorral, illetve képpel). Ezeket a harmadik kód: az analóg mennyiségreprezentáció tárolja nagyságrendi értékeik szerint (*Jármi* és mtsai, 2012). A három kód összeköttetésben áll egymással, vagyis a verbális-vizuális alrendszer között átkódolás történhet az analóg rendszer közvetítésével az ún. szemantikus úton, de akár közvetlenül, a számok jelentését nélkülözve is (*Jármi* és mtsai, 2012, vö. még *Krajcsi*, 2010). Ennek az átkódolásnak lényeges szerepe van a tudatosság kialakulásánál. Hogyan történik az átkódolás, mi játszhatja az összekötő híd szerepét?

Az ujjak szerepe az aritmetikai feladatok végrehajtásában

Az idegtudománnyal foglalkozó kutatók eleinte nem tudták pontosan, milyen összefüggés van az ujjak és a matematikai eredményesség között, de az világosan látszott,

hogy a kettő között kapcsolat van. Az ujjakat arra használjuk, hogy egy halmaz elemeinek számolása során minden egyes tárgyra rámutassunk, ami abban játszik szerepet, hogy megalapozzuk az egy az egyben, azaz kölcsönösen egyértelmű megfeleltetést (*Gallistel* és *Gelman*, 1992; *Gelman* és *Gallistel*, 1978). Az ujjak abban is segítenek, hogy kövessük a megszámlált elemeket a mentális (belső, néma) számolásnál (*Geary*, 2005), ez tehermentesíti a munkamemóriát (*Alibali* és *DiRusso*,1999). *Alibali* és *DiRusso* az előző típusú számolást részletesen is megvizsgálta. Azt találták, hogy amikor a gyerekeket nem engedték az ujjaikat használni a tárgyak számolásakor (ez segítette volna a kivitelezés pontosságát), többször hibáztak és veszítették el a koordinációt és a szinkronitást a számot jelentő szavak és a megszámlált elemek között. Ezért úgy tűnik, hogy az ujjak hídként működnek a számok különböző mentális reprezentációi között (Uo.). Az ujjak és a számrendszer kapcsolatát illetően *Butterworth* (1999) megfogalmazza, hogy a 10-es számrendszer használata annak a ténynek tudható be, hogy 10 ujjunk van. Ez segít bennünket a számoláskor és a számok reprezentálásánál.

az ujjak hídként működnek a számok különböző mentális reprezentációi között

az ujjaink tehát valószínűleg a legfontosabb vizuális kisegítőink a számolás tanulásakor

Butterworth (Uo.) kutatásaiban arra jutott, hogy ha a tanulók nem az ujjhasználaton keresztül tanulják meg a számokat és a számolást, a számoknak soha nem lesz meg a normális reprezentációjuk az agyban. Az idegtudományi kutatások azt is feltárták, hogy mi a kapcsolat az ujjak és a számreprezentáció között.

Berteletti és *Booth* (2015) elemezték az agynak azt a területét, amelyik az ujjak érzékeléséért és reprezentációjáért felelős. Ez a szomatoszenzoros ujjterület. Azt találták, hogy amikor 8–13 éveseknek összetett kivonási feladatokat adtak, az említett szomatoszenzoros ujjterület aktivitást mutatott, annak ellenére, hogy a tanulók nem használták az ujjaikat. Vagyis az agyban az ujjak reprezentációjáért felelős területek akkor is aktívak, amikor nem használjuk a számoláshoz az ujjainkat. Az ujjreprezentációs terület akkor is aktív volt, amikor olyan összetettebb problémákat oldottak meg, amelyek nagyobb számok használatát és több művelet elvégzését igényelték. Az ujjaink tehát valószínűleg a legfontosabb vizuális kisegítőink a számolás tanulásakor, olyannyira, hogy az agy ujjterülete még felnőttkorban is aktív a számolásos feladatoknál. (Megjegyezzük, hogy a számolási nehézséggel küzdő gyerekek a számolási fejlődésben gyakran elakadást mutatnak az ujjaktól független 10-nél nagyobb számok körében, vagyis nem történik meg a konkrét számolásból a magasabb, absztraktabb számfogalom kialakítása.)

A lokalizációs elmélet arra utal, hogy az agy számfeldolgozásért felelős területe és az ujjak agyi reprezentációs területe anatómiai közelségben van (*Dehaene* és mtsai, 2003; *Zago* és *Pesenti*, 2002). Mind a precentrális tekervény, mind a parietális cortex területei részt vesznek az ujj- és a számreprezentációkban. *Simon* és mtsai 2002-ben kimutatták, hogy mind a speciális, mind a közös régiók az intraparietális sulcusban, amelyeket az anguláris tekervényi artéria táplál, aktiválódnak számolási és kézzel végzett feladatok közben, pl. rámutatásnál,

számláláskor vagy fogásnál (*Brishiaud*, 2003; *Dehaene* és mtsai, 2003).

A kutatók azt feltételezték, hogy ha nemcsak közelségi, hanem funkcionális kapcsolat is van az ujjtudatosság és a számolási képesség között, akkor az ujjtudatosság fejlesztése a számolási képesség fejlődéséhez kell, hogy vezessen. Azonban az is lehetséges, hogy az ilyen fajta funkcionális kapcsolat a fejlődésnek csak bizonyos időszakaiban létezik. Ha ez így van, akkor ez valószínűleg a számolástanulás korai időszakaiban jelentkezik (*Gracia-Bafalluy* és *Noël*, 2008). Vagyis a funkcionális kapcsolat az ujjak és a számolás között azt jelentené, hogy ez csak a korai években segíti a számolási képesség fejlődését.

Néhány közvetett bizonyíték is van a funkcionális hipotézisre. *Gracia-Baffaluy* és mtsai (2008) kimutatták, hogy azok a gyerekek, akik több évig játszanak olyan hangszeren, amihez jó ujjmegkülönböztetés szükséges (zongora vagy gitár), jobb eredményeket érnek el nemcsak az ujjtudatossági teszteken, hanem a számolási feladatokban is, mint azok, akik nem játszanak hangszeren. Itt, úgy véljük, nem pusztán az ujjak egyedi használatáról lehet szó, hanem a zenetanulás során sokszor meg is nevezett ujjak, vagyis a tárgykép és a neve közti közvetlen kapcsolat az, ami ezt a fejlődést elősegítheti.

Ujjtudatossági tesztek

Az ujjtudatosság az a képesség, hogy meg tudjuk különböztetni a saját ujjainkat, amikor megérintik azokat, miközben nem látjuk őket (*Gracia-Bafalluy* és *Noël*, 2008), vagy másképp mondva, amellyel mentálisan reprezentáljuk és megkülönböztetjük az ujjakat (*Gerstmann*, 1940; *Jay* és *Betenson*, 2017). *Fayol* és mtsai (1998), illetve *Marinthe* és mtsai (2001) kutatásukban is kimutatták, hogy az ötéves kori ujjtudatosság fejlettségi szintje nagyon erős előrejelzője a későbbi számolási képességnek. Az ujjtudatosság megismerésére gyakran használják *Noël* (2005) ujjtudatossági tesztjét. Ebben a vizsgálatban mindkét kézen 10-szer érintik meg a kliens ujjperceit. A domináns kézzel kezdenek, majd a másikkal végzik el ezt a feladatot. Hogy a vizsgálatban résztvevő ne kapjon vizuális segítséget a feladat megoldásához, letakarják a kezét csuklótól. Mikor megérintették két ujjbegyét, leveszik a takarást, és a kliensnek meg kell mutatnia, melyik ujjait érintették meg. Minden egyes helyes érintés egy pontot jelent, így ebben a tesztben maximum 20 pontot lehet kapni. *Noël* kimutatta, hogy a hatéves korban végzett ujjtudatossági mérések előre jelezték a 15 hónappal későbbi számolással kapcsolatos képességeket.

> a hatéves korban végzett ujjtudatossági mérések előre jelezték a 15 hónappal későbbi számolással kapcsolatos képességeket

Baron (2004) ujjdobolásos tesztje azt vizsgálja, hogy 10 másodperc alatt hányszor tud a gyerek dobolni az ujjával. Ezt számítógépes beméréskor a szóköz billentyű megérintésével, több ujj esetén eltérő billentyűk használatával teszik mérhetővé. Mindkét kézzel elvégeztetik a gyakorlatot.

További ujjtudatossági vizsgálatokat (pl. zongorajáték, labirintusjáték, mutató játék stb.) az intervenciós kutatások részeként ismertetünk.

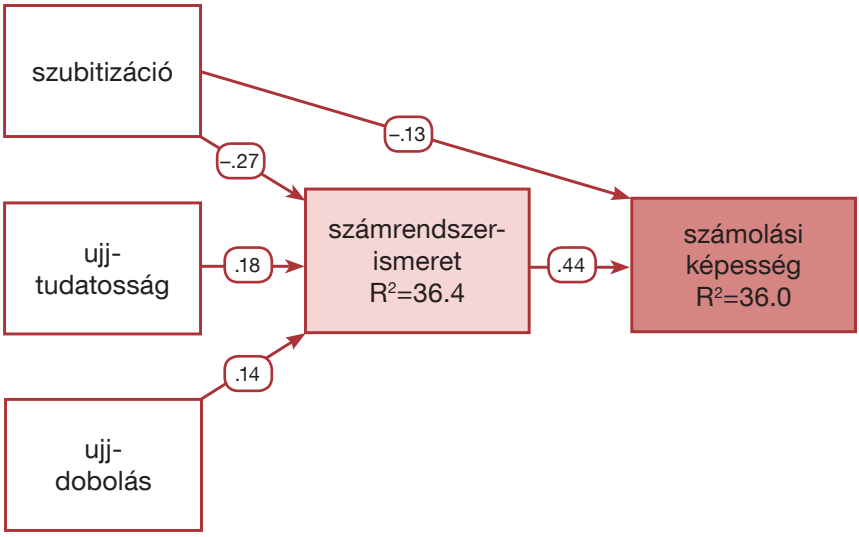
A számolásfejlődéssel és -fejlettséggel összekapcsolt ujjtudatossági kutatásokban az ujjtudatosság mellett számolási, számfelismerési, számlálási, helyiértékes

vizsgálatokat vagy szubitizációs teszteket is végeznek. A szubitizációs vizsgálatokban leginkább 1 és 4 tárgykép között tesztelnek, mert itt viszonylag gyors a reakcióidő a mennyiség felismerésében. Ez az alakzatfelismerő rendszer elég rugalmas ahhoz, hogy 5 alatt bármilyen halmazt ismert alakzatra alakítson át, míg 4 fölött ez az átalakítás csak korlátozottan működik (*Krajcsi* és mtsai, 2013). E fölött is lehet szubitizálni, azonban ha az elrendezés nem kanonikus, akkor csökken a darabszámon alapuló globális darabszám-felismerés sebessége és a mennyiségazonosítás esélye (vö. *Jármi* és mtsai, 2012).

Penner-Wilger és mtsai (2009) megvizsgálták, hogy a számreprezentációk és a számolási folyamatok milyen összefüggésben vannak az ujjtudatossággal, ujjdobolási képességgel és a szubitizációval. A számrendszertudás vizsgálatában a számismeretet, a mutatott számhoz képesti eggyel kisebb szám tudásának tesztelését, a helyiértékismereteket és a mennyiségek, illetve azok nagyságbeli sorrendjének felismerését vizsgálták. A számolási folyamatok feladatai pedig összeadást, kivonást, szorzásokat és egyszerűbb matematikai problémákat vizsgáltak 5–7 éves elsősöknél, 9 hónapnyi matematikatanulás után. *Butterworth*szel (1999) megegyezően azt találták, hogy a szubitizáció, az ujjdobolás, valamint az ujjtudat között ugyan nincs korreláció abban a tekintetben, hogy mennyire jelzik együttesen előre a számolási képességeket, de ezek külön-külön készségként hozzájárulnak a matematikai képességek fejlődéséhez. A szubitizáció és az ujjtudat különkülön hozzájárul a számrendszerismerethez és a számolási képességekhez, az ujjdobolás viszont csak a számrendszerismerettel korrelál (*1. ábra*).

1. ÁBRA

Az ujjtudatosság összefüggése a számolási készséggel



Forrás: *Penner-Wilger és mtsai, 2009.*

Intervenciós ujjtudatossági kutatások a számolásfejlődés függvényében

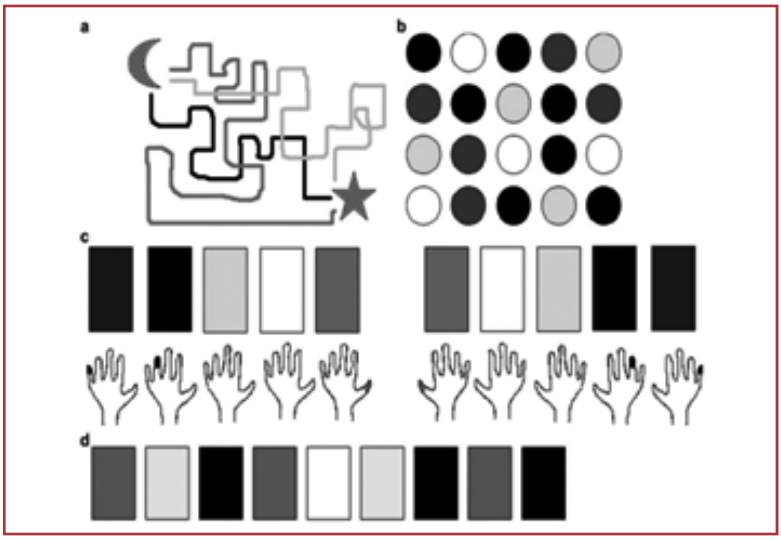
Egyre növekszik az ujjtudatosság fejlődésének a számolási készségek fejlődésével való összefüggését vizsgáló kutatások száma.

Gracia-Bafalluy és *Noël* (2008) abból a feltételezésből indultak ki, hogy egy ujjmegkülönböztetéses tréning növeli az ujjtudatosságot, és egyúttal fejlesztheti a számolási teljesítményt is. 47 elsős gyereket három csoportra osztottak. Az első két csoportba (Cs1 és Cs2) azok a gyerekek kerültek, akiknek gyenge volt az ujjtudata. A Cs1 tagjai a felmérés után ujjmegkülönböztetési tréningen vettek részt hetente kétszer fél órában, nyolc héten át. A második csoport (Cs2) a kontrollintervenciós csoport volt, akiket történetértési tréningre járattak. A harmadik csoportba (Cs3) olyanok kerültek, akiknek már eleve magas volt az ujjtudatossági eredménye, és normál iskolai órákat látogattak. Ebben a vizsgálatban emberrajzot és kézrajzot is kértek a gyerekektől a kísérlet elején és a végén is.

A számolás vizsgálatára ujjon való számolást, egyesével való számolást egymás után szóban, az arab számok nagyságának összehasonlítását, sorba rendezési döntéseket, számképfelismerést, felsorolást és összeadást használtak. A „Hány ujj?" feladatban például azt kérték a gyerekektől, hogy mondják meg, amilyen gyorsan csak tudják, hány ujjat látnak. A kézről készült fényképek között volt kanonizált és nem kanonizált ujjalak is.

2. ÁBRA

Az ujjtudatossági tréning feladatai



Forrás: *Gracia-Bafalluy és Noël, 2008.*

A tréning első feladatában: egy színes vonalat kellett egy olyan ujjal követni (labirintusjáték), amire ugyanolyan színű matricát ragasztottak, mint amilyen színű a vonal volt (*2. ábra a*). A másodikban rá kellett mutatni egy megadott színű körre az azonos színű matricás ujjal (mutató játék) (*2. ábra b*), majd színsorozat követése következett egy billentyűzeten ugyanúgy színkódolt ujjakkal (zongorajáték) (*2. ábra c, d*). Az utolsó feladatban szorosan meg kellett érinteni a hüvelykujjukkal minden egyes másik ujjat ugyanazon a kézen.[1]

Kimutatták, hogy azok a gyerekek, akik megkapták ezt a fajta ujjtréninget, jobban szerepeltek az ujjtudatossági méréseken, javultak a sorszámnévvel kapcsolatos döntéseik, az ujjon való számolásuk, a számképfelismerésük és a számolásos feladatmegoldásaik is azokhoz a társaikhoz képest, akik nem kaptak ujjtréninget.

javultak a sorszámnévvel kapcsolatos döntéseik, az ujjon való számolásuk, a számképfelismerésük

Az ujjgyakorlatos gyerekek gyorsabbak voltak a kontrollcsoportnál abban a feladatban is, hogy hány ujjat mutatunk a képeken, és ez a hatás annál erősebb volt, minél több ujjat kellett fölismerni. A tréning után azok a gyerekek, akik a Cs2-ben voltak, nemcsak a Cs3-nál, de a Cs1-nél is rosszabbul teljesítettek. Az emberrajzban semmi változás nem történt, azonban a kézrajzolásban marginálisan szignifikáns változás volt a Cs1-nél, jóval részletesebb kétdimenziós rajzokat készítettek a tréning után.

ujjgyakorlatozást beemeljék a számolási képességek rehabilitációjába

Összegzésképp ez a kutatás megmutatta, hogy gyerekeknél már egy nyolchetes ujjtréning is fejleszti az ujjtudatosságot. Bár a Cs1 és Cs2 közötti különbség nem jelent meg egyértelműen az összes számolási feladatnál. Ez azért is lehet, mert kicsi volt a minta, vagy rövid volt a tréningidőszak. Ezzel együtt is az eredmények nyilvánvalóan alátámasztják a funkcionális kapcsolat létezését az ujjtudatosság és a számolási képességek fejlődése között.

Egy másik kutatásban ugyanez a szerzőpáros azt is kimutatta, hogy azok a gyerekek, akik pl. billentyűs vagy húros hangszeren játszanak, ahol fontos az ujjak elkülönült mozgatása, egy év zenei tréning után még ugyanolyan számolási képességekkel rendelkeznek, mint a nem zenész társaik. Az összehasonlítást 3 év zenei képzés után megismételték, és azt találták, hogy a csoportok eltérnek mind ujjtudatosság, mind számolási képességek tekintetében. Vagyis a szerzők szerint intenzív és hosszú távú ujjmegkülönböztetési tréning szükséges ahhoz, hogy nagy és szignifikáns különbségeket lehessen elérni a számolási képességekben. Ez ahhoz is elvezethetne, hogy az ujjgyakorlatozást beemeljék a számolási képességek rehabilitációjába, vagy olyan feladatokba, amelyek a gyerekek számolási képességeit fejlesztik (*Gracia-Bafalluy* és *Noël*, 2008).

Jay és *Betenson* (2017) kutatásukban egyfelől 6–7 éves gyerekek ujjkoordinációját és -érzékelését fejlesztették, másfelől a gyerekeknek azt a képességét, amely a különböző számreprezentációk közötti transzformációt fejleszti játékokon ke-

[1] Hasonló ujjtudatossági feladatok találhatóak a http://www.iseemaths.com/wp-content/uploads/2016/07/Youcubed-Finger-Activities.pdf címen.

resztül. Abból a feltételezésből indultak ki, hogy a kombinált gyakorlatok hatékonyabban fejlesztik az aritmetikai fluenciát (számolási készséget), mint külön-külön az egyes gyakorlatok. Ötféle csoportot állítottak össze ennek kiderítésére. Az elsőben a résztvevők csak ujjtudatosságos fejlesztést kaptak, a másodikban csak számjátékost, a harmadikban a két tevékenységet együtt fejlesztették egy tanár segítségével, a negyedikben ugyanezt a fejlesztést egy kutató végezte, míg az ötödik volt a kontrollcsoport, ők semmilyen külön fejlesztést nem kaptak.

Az ujjtudatosság terén a következő tevékenységeket végezték:

- számolás 1-től 10-ig és visszafelé, szóban együtt az ujjak használatával;
- kettesével, ötösével és tízesével való számolás az ujjak használatával;
- „mutasd meg" tevékenység (mutass nekem hetet stb.);
- ujjpárosítás jobb és bal kézen, pl. párosítsd a hármat a héthez – ehhez arra van szükség, hogy a gyerek megérintse a jobb kezén a középső ujjat (ez a három) a bal kéz mutatóujjával (ez a hét), ha a jobb kézen kezdi a számolást az 1-től 10-ig való elszámlálás során;
- az egyes ujjak nyomása ugyanannyi másodpercen keresztül: mindegyik ujjon ugyanannyi számú másodpercig tartó nyomás;
- megszámolandó tárgyakat teszünk a gyerekek elé, és meg kell mondaniuk, mennyit látnak, aztán a hozzá illő ujjal megszámolják, azaz ha három dolgot kaptak, akkor a középső, azaz a harmadik ujjukkal kellett megszámolniuk – a kéz attól függ, melyik kezén kezdi a számolást általában;
- ujjal kell mutatni kiszámolt mennyiségeket, pl. mutass hat meg kettőt, azaz nyolcat, az ujjak kinyújtásával vagy becsukásával jelezve az összeadást vagy a kivonást a kiindulási számhoz (itt a hathoz) képest;
- egy számegyenesen lévő számhoz hozzá kellett igazítani az ujjreprezentációt – pl. a 34 úgy lenne, hogy tíz, tíz, tíz és négy ujj;
- egytől ötig a számokat nagyban le kell rajzolni, vagy labirintusvonalakat rajzolni a bal fölső sarokból a jobb alsó sarokba, és a gyerekek a szám alakját követik, illetve a labirintusvonalat különböző ujjakkal.

> a kombinált gyakorlatok hatékonyabban fejlesztik az aritmetikai fluenciát

(Megjegyzésünk, hogy *Jay* és *Betenson* (2017) fentebb hivatkozott definíciója szűknek tűnik az ujjtudatossági feladataik értelmezéséhez, hiszen nemcsak ujjtudatossági feladatokat végeztettek, hanem számolásosakat is bekapcsoltak, ami így kérdésessé teszi, hogy az ujjtudatosság fejlesztésének önálló hatása lenne a számlálási képesség fejlődésére.)

A kutatásban végzett számjáték-tevékenységek:

- dominókon ugyanolyan számú pöttyöket kellett párosítani vagy olyan kombinációkat találni, amelyek adott mennyiséget adnak ki, azaz össze kellett adni a pontokat, és úgy kellett kirakni a dominókat;
- csapkodós, leütős kártyajáték: közös számszimbólumot kellett találni, illetve ezzel a kártyával memóriajáték;
- kígyók és létrák táblajáték;
- mosolygóarc-játék: két kockával kell dobni, akkor kap valaki egy mosolygó zsetont, ha a két kocka összege közelebb van 10-hez, és egyet elvesznek, ha köze-

lebb van nullához. 5 esetén a kevesebb zsetonnal rendelkező játékos kap egyet;
- csukd be a dobozt: két kockával dobnak a gyerekek, és a kilenc kártyájuk közül annyit kell felfordítaniuk, hogy a kártyán lévő számok összege megegyezzen a dobott értékkel.

A tréning heti kétszer, összesen 8x30 perces alkalmakból állt négy héten keresztül. 137 6–7 éves gyerek vett részt a kutatásban. Az ujjtudatossági tesztet *Noëlt*ől (2005) adaptálták. A számolásiképesség-teszteknél a számrendszertudást tesztelték *Gelman* és *Galister* (1978) alapján. Az első feladatban a gyereknek ujjmutatással kellett megszámolnia a tárgyakat, a másodikban szubitizáció volt: konvencionális pötty-elrendezésben kellett felismerni és megnevezni a mennyiséget, illetve a pötty-työk összeadása volt a feladat, míg a harmadikban a nagyobb szám felismerése, sorba rendezés 102-ig és különböző számok elhelyezése számegyenesen. A negyedikben számsorozatok kiegészítése volt a feladat, növekvő és csökkenő sorrendben, egyesével, ötösével és tízesével. Végül manipuláció, ami magában foglalta a számok bontását összetevőikre és a nagyobb számok megalkotását két vagy három kisebb szám kombinációjából. A nagyság-összehasonlító tesztnél össze kellett hasonlítani mennyiségeket és ki kellett választani a többet. A pöttyök különbsége mindegyik pár esetén egy és hat között változott.

Long és munkatársai (2016) kutatásuk alapján arra a végeredményre jutottak, hogy az ujjtudatosság nem játszik szerepet a számolási készség fejlődésében. Az általuk kifejlesztett ujjtudatossági feladat, amelyet 204 elsős, másodikos gyerekkel végeztek, az előzőektől eltérően pusztán a mentális reprezentációhoz kapcsolódó ujjpercepciós feladatként értelmezhető, mert a feladat csak az volt, hogy a másik kezük mutatóujjával rámutassanak arra, amit a kísérletvezető megérintett. Alkalmazták a kettős taktilis ingert is vizsgálatukban, vagyis hogy egyszerre érintettek meg két ujjat, de ez összekapcsolódik a kettős inger felvételének problémájával, ami nem pusztán ujjtudatosság-vizsgálat. Ilyen értelemben tehát megfogalmazható, hogy módszertanilag az előző kutatások tágabban értelmezték az ujjtudatosság fogalmát a kísérleteik kialakítása közben, de a definíciójukhoz inkább *Long*ék kutatása illeszkedik. Vagyis az ujjtudatosság fogalma szűk a kísérletekben használt, ujjakhoz kapcsolódó feladatokhoz képest. Úgy tűnik talán, hogy az ujjtudatossági feladatok más, ujjakhoz kapcsolódó, gyakran számlálással vagy számolással összekötött feladatokkal együtt fejtik ki fejlesztő hatásukat.

> a gyerekek számtudatának fejlődését legjobban a számreprezentációk kombinálásának gyakorlatai segítik

Az eredményekből az látszik, hogy az ujjtréning hatékonyan fejlesztette a résztvevők ujjtudatát, de önmagában nem volt elég hatékony, hogy fejlessze a számolási képességeket. A számjátékok hatékonyan fejlesztették a nem szimbolikus nagyság-összehasonlítási képességeket, de önmagukban nem voltak elegendőek a számolási képességek fejlesztésére. A kombinált gyakorlatok (ujjtréning és szimbolikus számjátékok) viszont szignifikánsan javították a résztvevők számolási képességét. Ez azt mutatja, hogy a gyerekek számtudatának fejlődését legjobban a számreprezentációk kombinálásának gyakorlatai segítik.

Az itt bemutatott kutatási eredményekből az következik, hogy ha sikeres módsze-

reket szeretnénk kialakítani a gyerekek számolási képességének fejlesztéséhez, akkor a gyakorlatoknak magukban kell foglalniuk a számreprezentációk kombinációját, és nem csak egy-egy reprezentációt.

Az agykutatók tehát azt ajánlják, hogy a pedagógusok helyezzenek hangsúlyt az ujjak megkülönböztetésére, azok független érzékelésére, mozgatásának kialakítására a számolással együtt, de attól függetlenül is.

GYAKORLATSOR

A következőkben olyan, kipróbált feladatsort adunk közre, amely egyrészt hozzájárul az ujjak független érzékeléséhez, az ujjtudatosság kialakításához, másrészt, ehhez kapcsolódóan, olyan ujjérzékeléshez kötődő egyszerűbb számolásos feladatok leírását csatoltuk, amelyek komplex fejlesztő hatást gyakorolnak a számolási képességek fejlődésén túl többek között a munkamemóriára, a koncentrációra, a transzformációs készségek és a szerialitás fejlődésére. A feladatok kialakításában kisiskolások is aktívan részt vettek, azaz az alapgyakorlatokat tovább nehezítették, kombinálták a maguk szórakoztatására.

> jelentősen segítik a számolási készségek mellett a tanulási képességek fejlődését is

Útmutató a kipróbáláshoz

A feladatokat rövid szakaszokban érdemes végeztetni, mert erős koncentrációt igényelnek a kisgyerekektől. Hosszabb távon rendszeresen gyakorolva ezeket, jelentősen segítik a számolási készségek mellett a tanulási képességek fejlődését is. Életkori besorolásokat nem adtunk meg, mert azok a gyermek adott képességeitől, kognitív szintjétől függnek, illetve attól, hogy eddig találkozott-e ilyen típusú gyakorlatokkal. A legegyszerűbb gyakorlatok (pl. *Noël* fentebb leírt ujjtudatossági tesztje) már négyéves gyerekekkel végezhetők.

Csak akkor lépjünk magasabb szintre, ha az alsóbb szinteket már könnyedén végzi a gyermek. Egy alkalommal lehetőleg csak egy-két típusú feladatot gyakoroljunk.

Bár a feladatok leírásából nem mindig látszik a nehézségük, már itt megjegyezzük, hogy egyik-másik végrehajtása még felnőtteknek is kihívást jelent a koncentráció magas foka miatt. Igyekezzünk, hogy inkább a jókedv és a játékosság, a nevetés uralja a gyakorlatokat, mint a tesztelés vagy számonkérés érzete!

Az alábbi feladatok fejlesztő, illetve tehetséggondozó feladatként is végezhetők életkortól, illetve kognitív fejlettségtől függően. A feladatok egymásra épülnek és egymással jól variálhatóak, könnyíthetőek vagy nehezíthetőek. A fentebb említett kutatások során leírt feladatok többségét nem írtuk le újra a gyakorlatsorban.

Független ujjmozgatásos gyakorlatok

Alapvető ujjtudatossági gyakorlatként, amikor a gyermek még nem tudja megkülönböztetni a jobb és a bal irányokat, kezdhetjük a fejlesztést a következő feladatokkal, amelyek segítik az ujjak egymástól független mozgásának fejlődését. Itt is figyeljünk a fokozatosságra!

1. Érintse meg sorban az ujjait egyre gyorsulva a másik kezének hüvelykujjával. Folytassa a mutatóujjával, majd mind-

egyikkel, és végezze ezt el a másik kezén is!

2. Illessze össze két kezének ujjbegyeit, majd tapsoljon (kétszer érintse össze az ujjbegyeket tapsszerűen egyesével) sorban az ujjbegyeivel, előbb a hüvelykujjaival, majd a mutatóval és így tovább oda-vissza, amilyen gyorsan csak tudja!
3. Érintse össze a két kezét, és az összeérő ujjakat külön-külön hintáztassa kétszer-háromszor ide-oda, az ujjak elcsúszhatnak egymáson! Kezdje a hüvelykujjakkal, majd a mutatókkal folytassa és így tovább!
4. Érintse össze csak az ujjperceit, és forgassa meg a szemben lévő ujjait egymás körül – sorban mindegyik ujját egymás után –, előbb az egyik irányba, majd a másikba indítsa a pörgetést!
5. Tegye össze a két tenyerét, a jobb hüvelykujját hajlítsa be a bal előtt és mögött, majd helyezze alaphelyzetbe! Ugyanezt tegye meg a többi ujjával is!
6. Kulcsolja össze a két kezét, és emelgesse fel az ujjait sorban, külön-külön, egymás után!
7. Helyezze a gyermek maga elé egy asztalra a két kezét, és sorban emelje meg az ujjait, kezdje a bal kisujjával, a bal gyűrűssel folytassa, majd a bal keze után folytassa a jobb hüvelykujjával sorban! Ha ez megy, emelgetheti együtt az azonos ujjait, vagyis egyszerre a bal és a jobb kisujját, majd a gyűrűset és így tovább.
8. Érintse össze a harmadik ujját és a nyolcadikat! Ha a gyermek jobb kézen kezd el számolni, akkor a jobb kéz középső ujját kell összeérinteni a bal kéz középsőjével, mert az lesz a nyolcadik. Ha a másodikat kell összeérintenie a kilencedikkel, akkor jobb kéz mutatót kell tennie a bal kéz gyűrűshöz. Fontos megfigyelni, melyik kezén kezdi a számolást.
9. A jobb kezének mutató- és középső ujjával maga fele nézve mutasson egy V betűt, a bal kezével például az O. K. jelét. Most cserélgesse a jeleket az ujjain! Kipróbálhatjuk a nyolc számkép mutatását úgy, hogy cserélgetjük a kezeinken az ötöt és a hármat. Ez nehéz gyakorlat még felnőtteknek is. Számos hasonló gyakorlatot találhatunk az interneten *finger fitness* (ujjfitnesz) vagy *finger exercises* (ujjgyakorlatok) címszavak alatt.

Ujjgyakorlatok mondókákkal

Az ujjpercepció, illetve az ujjak függetlenítésének gyakoroltatásához használhatunk gyerekmondókákat is.

Mondókával végezhetünk bemelegítésként ujjgyakorlatot

A mondóka ritmusára, azaz szavainak első szótagjára az egyik kezünkön minden ujjunkat sorban hozzáérintjük ugyanazon kéz hüvelykujjához. Tehát először a mutatóujjunkat, majd a középsőt, a gyűrűst és végül a kisujjunkat, majd visszafelé is újra a kisujjat, a gyűrűst és így tovább. A mondóka szövege: *Hipp, hopp, hepe, hupa, pipi tolla pihe puha*. Következő lépésként a másik kézen is végigjátszhatja a gyermek, végül mindkét kézen egyidejűleg. Ha ügyesen eltalálja az ujjai sorrendjét, lehet gyorsítani a ritmust.

Mondókák ujjak nyitogatásához

Ez elment vadászni…; *Hüvelykujjam almafa…*; *Egy, megérett a megy…*; illetve az alábbi, kevésbé ismert mondókák:

Megmásztam öt hegyet

Megmásztam öt hegyet:
Egy dundit, (hüvelykujj)
Egy keskenyet, (mutatóujj)
Egy magasat, (középső ujj)
Egy ékeset, (gyűrűsujj)
Egy egészen kicsikét, (kisujj)
Nekem ennyi épp elég!
(a tenyerébe paskolunk)

Hüvelykujjam korán kelt
Hüvelykujjam korán kelt, (hüvelykujj kinyújtása)
az ablakon kopogtatott, (kopogás imitálása)
négy szomszédja kiugrott, (többi négy ujj kinyújtása)
s köszöntötték: Jó napot! (integetés)

Kicsi kövér Hüvelykapó

Kicsi kövér Hüvelykapó,
Mellette van a mutató,
Langaléta hosszú bátyja,
Meg a gyenge fiacskája,
Pöttöm Jancsi itt a végén,
Kicsi Pisti kezecskéjén.

Tenyérsimogatós mondóka

Kerekecske, gombocska, (tenyérsimogatás)
Volt egy kicsi dombocska, (dombot formálás a mondókázó kezéből a gyerek tenyerére)
Dombon állt egy házikó, (a dombból tetőt formálás)
Házikóban ládikó, (ökölbe zárjuk a gyerek kezét)
Ládikóban kerek tálca, (kinyitjuk a tenyerét)
Kerek tálcán öt pogácsa, (ujjaik végigsimítása)
Arra ment az egérke, (ujjakkal járó mozdulat a tenyéren)
Mind megette ebédre. (egyenként evős mozdulatok az ujjaknál)

Kézmozgatós mondóka

Mit tud a kezed?
Ujjaimat mutogatom, (ökölbe szorított kéz, ujjak nyitogatása)
Kifordítom,
Befordítom,
Felfordítom,
Lefordítom,
Zongorázok, pikulázok, (bármilyen más, ujjmozgatásos cselekvést lehet mondani)
Ügyesebb lett a kezem, a tornát befejezem. (a kéz ökölbe, letesszük a combra)

Énekkel kísért játék

A Dobi-dobi hátát, / rakoncai pálcát. / Mondd meg nekem te kislány, / melyik ujjam böktem? (*Forrai*, 2016) énekkel kísért játék közben a gyerekek körbeállnak, egy gyermek a körön kívül jár, megáll az egyik társa mögött, az egyik ujjával megbökdösi annak hátát, és a másiknak ki kell találnia, melyik ujjal bökte meg a másik.

Szűcs (2010) ezzel a dallal kísért játékban, kétszemélyes helyzetben mérte fel, hogy az óvodás gyermekek mennyire tudják megnevezni az ujjaikat. A 26 3–6 éves gyerek közül legkevésbé a gyűrűsujjat tudták megnevezni (19,2%). A gyerekek fele tudta a mutatóujját, míg a hüvelykujjat 58% nevezte meg, a gyűrűset és a kisujjat egyformán 88,5%-uk, vagyis 23 gyermek ismerte.

Ujjtudatosság fejlesztése az ujjak megnevezésével

Bemelegítés – Ujjmegnevezések

Kérjük meg a gyermeket, próbálja megérinteni mindegyik ujjával mindegyik ujját külön-külön, előbb a bal, majd a jobb kezén, és mondja is ki, melyik kezén melyik ujjával érintette meg melyik ujját: például: bal kisujjal a bal hüvelykujjamat, bal kisujjal a bal mutatóujjamat és így tovább. Ha nem megy neki pontosan, segítsünk! Ha még nem tudja megnevezni a gyermek biztonsággal, hogy melyik a jobb, melyik a bal keze, kössünk egy szalaggal masnit a jobb kezére, hogy rögzüljön neki az egyik oldal, vagyis hogy az a jobb keze.

A következőkben párban végezhető feladatokat írunk le. Alaphelyzetben a pedagógus és a gyermek (vagy két gyermek) szemben vannak egymással és úgy végzik a gyakorlatot.

Utánzás

A pedagógus és a gyermek egymással szemben ülnek, kezüket maguk elé helyezik. A pedagógus sorban egymás után kinyitja, majd becsukja például három tetszőleges ujját (előbb a jobb mutatót nyitja, majd becsukja, utána a bal kisujjat, végül a jobb gyűrűst). A gyermeknek le kell utánoznia ezt a mozdulatsort az eredeti sorrendben. Tükörképben könnyebb, mint az azonos oldali megtartásával. Ha már jól meg tudja nevezni az ujjakat, úgy is nehezíthetünk, hogy végignézi a kinyitott ujjak sorrendjét, és csak azután utánoz, vagy utánzás helyett elmondja a sorrendet. Ha jól megy az utánzás három elemmel, növelhetjük az elemszámot. Ha nem megy három elemmel, akkor csökkentsük kettőre, és ültessük magunk mellé a gyermeket, hogy ne a kezünk tükörképét lássa!

Nyitott szem, párhuzamosan előre nyújtott karok

A gyermek előrenyújtja a két kezét laza tartásban, körülbelül derékmagasságban. A pedagógus lazán megfogja a gyermek egyik kezén az egyik ujjának az ujjbegyét, és a gyermeknek meg kell mondania, hogy melyik kezén melyik ujját érintette meg a pedagógus. Például: jobb kéz mutatóujj vagy bal kéz középső ujj. Úgy is játszható, hogy megfogunk több ujjat, és azt kell megmondani, hogy melyik kezén melyik ujját nem fogtuk meg. Ha már ügyesebb a gyermek, akkor két ujját is megfoghatjuk, akár mindkettőt az egyik kezén, vagy külön kezén. Azt is kipróbálhatjuk, hogyan reagál, ha nem érintjük meg az ujjait, csak rámutatunk. Figyeljük meg a reakcióidőt!
Variálhatjuk a feladatot úgy is, hogy megnevezi, melyik ujját fogtuk meg, és az melyik ujja vagy ujjai mellett van. A bal gyűrűsujjam a kisujjam és a középső ujjam között van. Vagy a bal kezem középső ujjának a közvetlen szomszédja balról a gyűrűsujjam, jobbról a mutatóujjam. Fel is tehetünk közben neki ilyen kérdéseket: *Melyik ujjad van a megfogott ujjad mellett kettővel jobbra?* De játszhatunk igaz/hamis játékot is: *a bal hüvelykujjam mellett kettővel a mutatóujjam van.* (Hamis). Ezzel gyakoroltathatjuk a téri tájékozódást, az ujjak megnevezését is egyszerre.

Nyitott szem, elöl keresztezett karok

Az előző gyakorlatokat végezzük el, azonban a gyermek két karja maga előtt keresztezi egymást. Ilyenkor a vizuális csatorna, ahelyett hogy segítene, nehezíti a pontos végrehajtást.

Csukott szem, előre nyújtott karok, keresztezés nélkül

Ezt a feladatot ugyanúgy végezzük, mint az előzőeket, azonban a gyermek szeme ilyenkor csukva van, és úgy kell megmondania, hogy melyik ujját fogja meg a párja. Tehát a vizuális csatornát teljesen kizárja, amivel segíteni tudná az érzékelés pontosságát, így csak a tapintásérzékelésre hagyatkozik a gyermek. Ennél a szintű gyakorlatnál már tapasztalható, hogy lelassul a válaszadás. A mutató- és középső ujjak érzékelése, illetve megkülönböztetésének és megnevezésének pontossága nehézséget okozhat. Előfordulhat, hogy a gyermek mozgatni kezdi az ujjait, hogy könnyebben differenciálja azokat, ezt ne tiltsuk meg neki!
Ezt a gyakorlatot kiegészíthetjük a következővel. A csukott szemű gyermeknek kell például a következő utasításokat végrehajtania: Érintsd meg a jobb kezed mutatóujjával a bal füledet! Érintsd meg a bal mutatóujjaddal a jobb kisujjadat! Érintsd meg a bal gyűrűsujjaddal a jobb gyűrűsujjadat! Nehezítésképp lehet négy ujjat is összeérintetni velük csukott szemmel: Érintsd meg a jobb mutatóujjaddal a bal gyűrűsujjadat, hagyd így, és érintsd meg a bal mutatóujjaddal a jobb kisujjadat!
Az előző két feladat kombinációja pedig megdolgoztatja a munkamemóriát. Vagyis: Érintsük meg például a gyerek jobb kezének hüvelykujját! Ekkor nem mondhatja ki, hogy melyik ujját fogtuk meg. Ezután adjunk egy verbális utasítást: Érintsd meg a jobb mutatóujjaddal a bal vállad! Miután végrehajtotta ezt a mozdulatot, kérdezzük meg, az előbb melyik ujját fogtuk meg! A testsémát is fejleszti a gyakorlat.
A transzformációs készségek gyakorlására rendkívül jó feladat, ha a jobb és bal szavak helyett hangjeleket adunk. Például a magas fütyülő hang jelenti a jobb oldalt, a mély a bal oldalt. A feladat a következőképp zajlik: Érintsd meg a (magas fütyülő hang) kezeddel a (mély fütyülő hang) kisujjadat! Tehát a jobb kézzel megérinti a bal kisujját. Ez a gyakorlat testrészek érintésével is játszható. Még izgalmasabb, ha a gyermekek párban állnak egymással szemben, és a társukon kell megérinteni valamelyik testrészt, majd ezt kombinálhatjuk a fütyülős változattal. Nem könnyű a gyakorlat, de nagy mulatsághoz szokott vezetni még felnőtteknél is.

Csukott szem, elöl keresztezett karokkal

Az előző gyakorlatot végezzük el keresztbe tett karokkal is. A gyermek az ujjak elhelyezkedésének a végére koncentrál, és folyamatosan tudatosítania kell magában, hogy a jobb oldalra eső keze a bal keze, illetve fordítva.
Ha a munkamemóriát is akarjuk dolgoztatni, az érintés után ne mondja ki azonnal, melyik ujját fogtuk meg, hanem végeztessünk vele vagy egy mozdulatsort, mint az előbb (pl. *Érintsd meg a bal kezeddel a jobb derekad!*), vagy tegyünk fel neki egy kérdést: *Igaz, hogy nem mindig ősszel hullanak le a levelek?* (A tagadó mondat miatt különösen nehéz ez a feladat.) Vagy: *Nevezd meg az ujjaidat a*

hüvelykujjtól kezdve! Csak ezek után térjünk vissza arra, melyik ujját fogtuk meg az előbb. Igazán nehéz gyakorlat.

Nyitott szem, hátratett kezekkel

Az első szintű gyakorlatot végezzük hátratett kezekkel. Kombinálhatjuk munkamemóriás feladatokkal, elterelésekkel.

Nyitott szem, hátra-, keresztbe tett karokkal

Az előző gyakorlatot végezzük hátratett, keresztezett karokkal.

Az egymás után megérintett ujjak sorrendben történő megjegyzése

Az alapállás szerint elöl vannak párhuzamosan a karok, a szem nyitva van. Érintsük meg a gyermek két ujját egymás után, és csak ezek után mondja ki, melyik két ujját érintettük meg. Jobb kisujj és jobb gyűrűsujj például. Ha kettővel könnyen megy, nehezítsük addig, amíg még meg tudja mondani a sorrendet.
Ha már nehezen megy például négy tag megjegyzése is, ne okozzunk frusztrációt, hagyjuk abba a gyakorlatot! Fejezzük be sikerélményt okozó feladattal, és dicsérjük meg a gyermeket!
Eleinte csak az egyik kezén lévő ujjait érintsük sorrendben (jobb kisujj, jobb középső és jobb gyűrűs például), majd ezeket keverve (jobb kisujj, jobb mutató és jobb gyűrűsujj), és ezek után térjünk rá arra, hogy a két kezén fogjuk meg az ujjakat, előbb elhelyezkedési sorrendben, majd összevissza is lehet (például bal kisujj, jobb mutatóujj, jobb középső, bal gyűrűs és jobb hüvelykujj).

A gyakorlatot nehezíthetjük azzal, hogy több ujjat egyszerre érintünk meg.
Ezt a feladatsort kombinálhatjuk elöl keresztbe tett karokkal nyitott szemmel, majd csukott szemmel, végül hátratett karokkal, illetve hátul keresztezett karokkal is. Vigyázat, nem könnyű gyakorlat!
Ha valamelyik már nagyon jól megy, tegyünk bele más csatornát beiktató (beszéltető, mozgató), elterelő, munkamemóriát erősítő feladatot, mielőtt megmondja a helyes választ.

Számjáték-tevékenységek ujjakkal

Szubitizáció ujjakkal

A következő feladatok előtt nézzük meg, hogy a gyermek felismeri-e ujjképek alapján a számokat, azaz megvan-e a globális mennyiségfelismerés a kanonikus ujjszámkép alapján, vagyis ha az egyik kezemen kinyitok öt ujjat, a másikon három egymás mellettit, felismeri-e számlálás nélkül, hogy az nyolc.
Ezek után gyakoroljuk, hogy a számokat bontásban, vagyis a mennyiséget nem kanonizált ujjalakzatban felismeri-e, például ha nem egymás mellett lévő ujjainkon nyitunk ki öt ujjat, megjelenik-e nála a mennyiségállandóság, felismeri-e, hogy az is öt. Ezt ellenőrizhetjük úgy is, hogy mi mutatjuk a számot bontásban, ő pedig megmutatja a szám ujjképformáját.

Számolás ujjnyitogatással

Nyiss ki három meg hat ujjadat! Csak az összeget kell kinyitni. A kanonizált nyitott kilenc ujjalakot kérjük tőle!

Nyiss ki hétből négy ujjat! Ugyanúgy, mint az előző.
A következőben nyittassuk ki a gyerekkel külön-külön a kiindulópontot, és utána végezzünk vele műveleteket! *Nyiss ki három meg négy ujjadat, most vegyél el belőle kettőt!* Lehet először a három meg négy a kanonizált ujjalakban, vagy nem kanonizáltban is akár, ha a mennyiségállandósága megvan már.
Nyiss ki öt ujjadat, csukj be belőle kettőt, adj hozzá hármat, vegyél el kettőt, csökkentsd a nyitott ujjak számát kettővel, növeld hárommal! Most tegyél hozzá annyit, hogy 10-1 legyen nyitva, mennyit tettél hozzá? Mennyi volt előtte nyitva?
A jobb kezeden nyitva van négy ujj, a másikon kettő, hányat kell kinyitnod még, hogy ugyanannyi legyen, mint a jobb kezeden?
Nyiss ki kevesebb, mint nyolc ujjadat, de többet, mint hatot!
Ha a bal kezeden 5-1 ujjad van kinyitva, a jobb kezeden 5-4, melyiken van több kinyitva?
Ha a bal kezeden 5-2 ujj nincs kinyitva, a jobb kezeden 5-3 van kinyitva, melyiken van kevesebb kinyitva?
Hányféleképpen tudsz kinyitni négy ujjadat egy kezeden? Stb.

Igyekezzünk ezt a feladatot nyelvileg változatosan megfogalmazni (*csökkentsd, vegyél el, csukd be, hajlíts be, vonjál ki, fogyaszd a kinyitott ujjak számát valamennyivel stb.*) Szoktassuk hozzá, hogy ugyannak a matematikai műveletnek többféle kifejezése is van!

Nyiss ki két kezeden két ujjat! Ez hányszor két ujj? Most nyiss ki két kezeden háromszor két ujjat! Mennyi lett? Most próbáld párosával (kettesével szorosan egymás mellé) *rendezni a 10 ujjad! Hány pár lett? Most hármasával! Stb.*

Lehet a műveleteket váltogatni, ha már jól megy!

Ujjnyitogatás egyszerűbb szöveges feladatokba rejtett megfeleltetésekkel

Nyiss ki annyi ujjat, ahány törpe barátja volt Hófehérkének! Nyiss annyi ujjat, ahány a magyar igazság! Mutasd, mennyi nap van egy héten! Ennyi kereke van egy autónak. Hány kismalac győzött a farkasok ellen? Hány fejű egy sárkány? Mennyi tojás van egy tartóban? Hány tojás van egy tartóban, ha a fele elfogyott? Mutasd! Hány király ment megajándékozni Jézust? Mutass annyit együtt, ahány kívánságot teljesít az aranyhal, és ahány szögletű a kerek erdő! Nyiss ki annyi ujjadat, ahány pöttyöt látsz a dominón (vagy a dobókockán)! *Nyisd ki az összes ujjad, és csukj be annyit, ahány pöttyöt látsz a dominón! Hány ujjad maradt nyitva?*

Ha egy kérdésnek több jó megoldása is van, akkor összehasonlíthatjuk a különböző megoldásokat, és megbeszélhetjük, hogy az adott megoldás elfogadható-e, és miért az.

A megfogott ujjak számának összeadása

A gyermek előre teszi a kezeit, a társa megfog a két kezén tetszőleges mennyiségű ujjat, és a gyermek megmondja, hány ujját fogták meg. Lehet például a jobb kezén ötöt, a bal kezén kettőt, ekkor a válasz hét. Lehet a jobb kezén hármat, a bal kezén kettőt, ekkor a helyes válasz öt. Nehezítésképp megfoghatjuk a gyermeknek egy kezén az ujjait úgy is, hogy nem egymás mellettieket fogunk meg. Ez egy kicsit nehezebb a feladat

föladójának is, de a gyermeket is erősebb koncentrációra és nagyobb fokú szintetizálásra készteti. Érdemes egyre inkább afelé terelni a gyermeket, hogy az ujjait ne egyesével számolja meg, hanem az egyik kézen megfogott ujjak számának összegét adja a másik kézen megfogott ujjak számának összegéhez, azaz tereljük a tömbösített számlálás felé.
Végezzük el a gyakorlatot előre tett, keresztbe helyezett karokkal. Ha már jól megy, akkor csukja be a gyermek a szemét, és úgy is próbálja elvégezni a feladatot! Majd egyszerűen hátratéve, végül hátul keresztbe tett karokkal.

Összeadási feladatok eltereléssel

A fenti, egyszerűbb összeadási gyakorlatot nehezítsük szintenként úgy, hogy megfogjuk a gyermek ujjait, magában megjegyzi, melyik ujjait fogtuk meg, és az összeget. Ekkor még ne mondja ki az eredményt! Kérdezzünk tőle valami általános ismeretre vonatkozó információt a gyermek általános tudásához és életkorához igazítottan: *Melyik utcában laksz? Mit csinálsz reggeli után?* Stb. Eddig a memóriájában kell tartania a korábban megfogott ujjak számának összegét.
Majd a válaszadása után mondja meg, hány ujját fogtuk meg, és melyek voltak ezek. Ha ez már nagyon jól megy neki, akkor lehet olyan kérdéseket is föltenni, amelyek számra, mennyiségre kérdeznek rá: *Hány éves vagy? Hány órát szoktál aludni? Melyik évben születtél? Hány évszak van egy évben? Melyik a harmadik nap a héten?* Ezek azért nehezítenek, mert az elterelő kérdés válasza is szám lesz, és csak ezek után kérdezem meg, hány ujját fogtam, és melyek voltak ezek. Ezeket a feladatokat kombinálhatjuk más testrészek aktivizálásának bevonásával is. Megfogjuk a kezein az ujjait, előre vagy hátra tett karokkal, esetleg keresztezve, csukott szemmel, eközben lábunkkal toppantunk párat, majd elengedjük az ujjait, és össze kell adnia a megfogott ujjak számát, illetve a toppantások számát. Eleinte maradjunk a tízes számkörben!

Tízes átlépés gyakorlása

Ehhez a feladathoz már a 20-as számkörben való számlálás ismerete szükséges. Ha a 20-as számkörben mozgunk, akkor két tömbben fogjuk megérinteni a gyermek kezein az ujjakat. Először megfogjuk négy ujját (egy kezén), majd egy kis szünet után megfogunk egyszerre nyolc ujját (két kezén). Eleinte érdemes egymás melletti ujjakat megfogni, csak később kombináljuk a tömbökben a megfogott ujjak elhelyezkedését a két kézen vegyesen. Az első tömbben fogjuk meg a bal kezén 2 ujját, ugyanakkor a jobb kezén 3 ujját tetszőlegesen, ez így 5. Egy kis szünet után fogjuk meg például az egyik kezén 4 ujját tetszőlegesen és a másikon 3 ujját, így az eredmény 7, összesen 12. És csak ezután mondja meg az eredményt!
Ki is léphetünk a húszas számkörből. Ha 15-öt szeretnénk jelezni, helyezzük mindkét tenyerünket a gyermek mindkét kézfejére először, ez jelenti a 10-et, és még fogjuk meg 5 ujját bármilyen kombinációban a két kezén. Ha 20-at szeretnénk kifejezni, érintsük meg egymás után kétszer mindkét kezünkkel mindkét kézfejét! És így tovább. Ha 47-et szeretnék átadni, lehet váltakozva: megérintem az egyik tenyeremmel az egyik kézfejét (ez 10), majd megfogok három ujját (ez 3), majd megérintem két tenyeremmel a két kézfejét (ez 20), utána

négy ujját (4), és végül még egyszer rateszem a tenyerem a kézfejére (10), így lesz összeadva 47.

A bal kézen a megfogott, jobb kézen a meg nem fogott ujjak számának összege

Kezdjük ezt a gyakorlatsort is nyitott szemmel, egyenesen előre tett karokkal! A gyermek feladata, hogy összeadja a bal kezén megfogott ujjak számát a jobb kezén meg nem fogott ujjak számával. Vagyis ha mindkét kezén két ujját fogtuk meg, akkor a bal kezén kettőt fogtunk meg, a jobb kezén hármat nem, tehát az összeg öt. Eleinte egymás mellett lévő ujjait fogjuk meg, később nehezíthetünk, hogy nem egymás mellettieket fogunk meg. Ez még nyitott szemmel sem mindig egyszerű. Ezután tegyük nyitott szemmel keresztbe a karjait, így végezzük ezt a gyakorlatot! A következő szinten csukott szemmel, egyenesen előre tett karokkal, majd csukott szemmel keresztbe tett karokkal.

Ujjképek százas számkörben

A két kezünkön nemcsak tízes számkörben tudunk ujjképeket mutatni, hanem százas számkörben is 99-ig. A jobb kezünkön az egyes helyiértéket fogjuk mutatni, míg bal kezünkön a tízes helyiértékű számok olvashatóak le. Ebben az esetben a jobb kezünk mutatóujja 1-et ér. A mutató- és középső ujj együtt 2-t ér, a mutató-, középső- és gyűrűsujj együtt 3-at, míg a mutató-, középső-, gyűrűs és kisujj kinyitva összesen 4-et jelent. A hüvelykujjunk 5-öt ér. Tehát ha csak a hüvelykujjunk mutatjuk, az 5-öt jelent, ha kinyitjuk mellé a mutatóujjunkat is, akkor az összesen már 6-ot ér, és így tovább. Ugyanezt a logikát követjük a bal kezünkön is, csak a mutató-, a középső, a gyűrűs- és a kisujjunk ott tízet ér, a hüvelykujjunk 50-et. Tehát ha nyitva van a bal kezünkön a hüvelyk-, mutató-, és középső ujjunk, akkor 70-et mutatunk, míg ezek az ujjak a jobb kezünkön 7-et jelentenek. Ha mindkét kezünkön egyszerre mutatjuk ezeket az ujjakat, akkor összesen 77-et mutatunk.

A gyerekekkel közösen lehet gyakorolni az ujjképek leolvasását és a számnevek ujjképen való megjelenítését is. Ez a rendszer a szorobánhoz hasonlóan működik, így a szorobánon megtanulható műveletvégzés az ujjakon is elvégezhető százas számkörben. Ehhez segítséget kaphatunk *Vajda József* (2014) könyvéből, amelyben a szorobánra írt, fokozatosan nehezedő műveleteket mutat be. A gyakorlatok segíthetnek abban is, hogy a tíz ujjunk segítségével tízes átlépést igénylő műveleteket is végezzünk. Különösen nagy segítséget jelenthet ez a számolási gyengeséggel vagy diszkalkuliával diagnosztizált tanulók számára.

További számkörbővítések

Nálunk még nem bevett gyakorlat, hogy az ujjainkon lévő három percet, az alappercet, a középpercet és a körömpercet külön-külön is bevonjuk a számolásba. Így egy ujjunkon akár háromig is tudunk számolni. A hüvelykujj melletti négy ujjon összesen 12-ig tudunk számolni a hüvelykujjunk segítségével. A két kezünkön 24-ig, illetve a 12-es sorozat számát a másik kezünk ujjpercein számolva akár 144-ig is tudunk számolni. Ha még a hajlatokat jelző ráncokat is bevonjuk a számolásba (nem ismeretlen

jelenség!), akkor egy ujjunkon 6-ig is tudunk számolni. Az előző módszerrel akár 576-ig is számolhatunk. Ráadásul a helyiértékek jelölésére is használhatjuk az ujjainkat.

Szorzás

A fentebb leírt ujjfogásos gyakorlatokkal szorzást is végeztethetünk nagyobbaknál. Élvezetesebb a gyermekek számára, ha füzet és ceruza nélkül végeztetjük az egyszerűbb matematikai feladatokat.

Transzformációs kreatív feladatok

Az ujjpercepcióhoz kötődő számolásos feladatokat összekapcsolhatjuk egyéb transzformációs feladatokkal is. Például: *Mondj egy annyi szóból álló állítást, ahány ujjadat megfogtam!* Vagy: *Nevezz meg annyi bútorfélét, ahány ujjadat megfogtam!* Vagy: *Pislogj annyiszor, ahány ujjadat nem fogtam meg az ötből!* Stb. Bármiféle mozgáskivitelezés is kérhető megoldásként.

Záró gondolatok

Magyarországon a NILD-terápiában (nild.hu) alkalmazzák a gyűszűs ujjpercepciós fejlesztést, *Kocziha Miklós* (2008) Waldorf matematikai fejlesztéses feladatsorában is találkozunk a fenti feladatok alapváltozatával. Tapasztalataink szerint a gyerekek élvezik ezeket a feladatokat egészen addig, amíg túl nehézzé nem válnak számukra. A gyakorlatsorból jól látható, hogy a kreativitás szab csak határt a nehezítésekben, a feladatok kombinálásában, így óvodáskortól a kisiskoláskor végéig rendszeres gyakorlásra adnak teret az ujjpercepciós, ujjtudatossági számolásos feladatok.

Ha ezeket a feladatokat a gyermekek nagyon nehezen teljesítik, gondolni kell a diszpraxia lehetőségére is. A diszpraxia egy olyan idegrendszeri eredetű mozgáskoordinációs zavar, melynek fennállása esetén a gyermek mozgásos tevékenységek során ügyetlennek tűnik, mivel a motoros eredetű ingereket, tapasztalatokat nem, vagy nehezen tudja integrálni. A tünetek kombinálódhatnak percepciós zavarokkal is (*Fazekasné, 2013*).

ÖSSZEGZÉS

Az idegtudományi kutatások mára az írás- és olvasáskészséggel és a számolási készséggel kapcsolatban is rávilágítottak arra, hogy a korai fejlesztés jelentősen meghatározza későbbi fejlődésüket. Az olyan tevékenységek, mint például a meseolvasás, a számlálgatások, a kártyázás, pozitívan befolyásolják a fenti készségek fejlődését. Mindent meg kell tennünk annak érdekében, hogy a korai életkorban minél több gyerek kapjon megfelelő minőségű és mennyiségű tapasztalatszerzési lehetőséget azért, hogy később, a formális oktatásban az ismeretek elsajátítása minél zökkenőmentesebben és megfelelő ütemben történhessen. Jelen tanulmányunkban elsősorban olyan kutatásokat mutattunk be, amelyek összefüggést találtak az ujjtudatosság és a számlálási képesség között.

a kreativitás szab csak határt a nehezítésekben, a feladatok kombinálásában

Az általunk tárgyalt vizsgálatok nagy része azt találta, hogy ha az ujjgyakorla-

tokat játékosan, sokféle reprezentációval együtt tanítjuk, az jelentősebben megnövelheti a számolási készségek fejlődését, mintha ezeket önmagukban alkalmaznánk. Bár a bemutatott vizsgálatok eredményei között találhatunk különbségeket, ezek a kutatások módszertani megalapozásának eltéréseiből adódhatnak. Összességében amellett érvelünk, hogy a korai ujjpercepciós és ujjakat is használó számolásfejlesztő feladatok hosszú távú, rendszeres tréning esetén egyértelműen, már csak a feladatoknak való gyakori kitettségből adódóan is támogatják a számolás és a feladatokhoz még társuló más képességek, készségek fejlődését. Az általunk közölt vizsgálatokban talált és kifejlesztett feladatokat szívesen végzik a gyerekek, a fokozatosságukban rejlő kihívások kellő motivációt jelentenek, miközben sikerélményt is okoznak. A korai pozitív matematikai élmények a játékosságukból adódóan olyan magas szintű motivációs attitűdöt alakíthatnak ki, ami kollégáink és a saját tapasztalataink szerint is hosszú távon pozitívan befolyásolhatja ennek a készségnek a fejlődését.

magas szintű motivációs attitűdöt alakíthatnak ki

IRODALOM

Alibali, M. és DiRusso A. (1999): The function of gesture in learning to count: more than keeping track. *Cognitive Development*, **14**. 1. sz., 37–55.

Aunio, P. és , Niemivirta, M. (2010): Predicting children's mathematical performance in grade one by early numeracy. *Learning and Individual Differences,* **20**. 5. sz., 427–435.

Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M. és Nurmi, J. (2004): Developmental dynamics of math performance from preschool to Grade 2. *Journal of Educational Psychology,* **96. 4. sz.,** 699–713.

Baron, I. (2004): *Neuropsychological evaluation of the child.* Oxford University Press, New York.

Berteletti, I. és Booth, J. R. (2015): Perceiving fingers in single-digit arithmetic problems. *Frontiers in Psychology,* **16**. 6. sz., 226.

Blevins-Knabe, B., Berghout, A., Musun, L. és Jones, R. (2000): Family home care providers' and parents' beliefs and practices concerning mathematics with young children. *Early Child Development and Care,* **165**. 1. sz., 41–58.

Blevins-Knabe, B., Musun-Miller, L. (1996): Number use at home by children and their parents and its relationship to early mathematical performance. *Early Development and Parenting*, **5**. 1. sz., 35–45.

Brissiaud, R. (2003): *Comment les Enfants Apprennent a` Calculer*. Retz, Paris.

Butterworth, B. (1999): *The Mathematical Brain*. Macmillan, London.

Claessens, A., Duncan, G. és Engel, M. (2009): Kindergarten skills and fifth-grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review,* **28.** 4. sz., 415–427.

Csépe Valéria (2005): *Kognitív fejlődés-neuropszichológia*. Gondolat, Budapest.

Dehaene, S. (2003): *A számérzék: miként alkotja meg az elme a matematikát?* Osiris, Budapest.

Duncan, G., Claessens, A., Magnuson, K., Klebanov, P., Pagani, L. S. … és Feinstein, L. (2007): School readiness and later achievement. *Developmental Psychology,* **43.** 6. sz., 1428–1446.

Fayol, M., Barrouillet, P. és Marinthe, C. (1998): Predicting arithmetical achievement from neuropsychological performance: a longitudinal study. *Cognition,* **68**. 2. sz., 63–70.

Fazekasné dr. Fenyvesi Margit (2013): *Orientációs képességek fejlesztésének módszertana*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar. Letöltés: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007_orientacios_kepessegek_fejl_modszertana/TANANYAG/01_1_0.html (2018. 01. 31.)

Forrai Katalin (2016): *Ének az óvodában.* Móra Könyvkiadó, Budapest.

Gallistel, C. és Gelman, R. (1992): Preverbal and verbal counting and computation. *Cognition,* **44**. 1-2. sz., 43–74.

Geary, D. (1995): Reflections of evolution and culture in children's cognition: Implications for mathematical development and instruction. *American Psychologist*, **50.** 1. sz., 24–37.

Gelman, R. és Gallistel, C. (1978): *The Child's Understanding of Number*. Harvard University Press, Cambridge.

Gerstmann, J. (1940): Syndrome of finger agnosia, disorientation for right and left, agraphia and acalculia: local diagnostic value. *Arch. Neurol. Psychiatry*, **44**. 398–408.

Gracia-Bafalluy, M. és Noël, M. (2008): Does finger training increase young children's numerical performance? *Cortex*, **44**. 4. sz., 368–375.

Hooper, S., Roberts, J., Sideris, J., Burchinal, M. és Zeisel, S. (2010): Longitudinal predictors of reading and math trajectories through middle school for African-American versus Caucasian students across two samples. *Developmental Psychology*, **46**. 5. sz., 1018–1029.

Huntsinger, C., Jose, P. és Larson, S. (1998): Do parent practices to encourage academic competence influence the social adjustment of young European-American and Chinese-American children? *Developmental Psychology,* **34**. 4. sz., 747–756.

Huntsinger, C., Jose, P., Larson, S. L., Balsink K., Shaligram, C. (2000): Mathematics, vocabulary, and reading development in Chinese-American and European-American children over the primary school years. *Journal of Educational Psychology*, **92.** 4. sz., 745–760.

Jármi Éva, Soltész Fruzsina és Szűcs Dénes (2012): Alapvető számolási képességek fejlődésének vizsgálata 3. és 5. osztályos gyermekeknél. *Gyógypedagógia Szemle*, **37**. 4. sz. Letöltés: http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=41&jaid=603 (2017. 05. 12.)

Jay, T. és Betenson, J. (2017): Mathematics at Your Fingertips: Testing a Finger Training Intervention to Improve Quantitative Skills. *Frontiers in Education*. **2**. 1–8.

Jordan, N., Kaplan, D., Locuniak, M. és Ramineni, C. (2007): Predicting first-grade math achievement from developmental number sense trajectories. *Learning Disabilities Research and Practice*, **22**. 1. sz., 36–46.

Kocziha, Miklós (2008): Matematika kompetenciaterület „B". Testnevelés. 1. évfolyam, Tanári útmutató. Letöltés: http://bit.ly/2BIGG1a (2018. 01. 31.)

Krajcsi Attila (2010): A numerikus képességek zavarai és diagnózisuk. *Gyógypedagógiai Szemle*, **35**. 2. sz., 93–113.

Krajcsi Attila, Szabó Eszter és Mórocz István Ákos (2013): Subitizing Is Sensitive to the Arrangement of Objects. *Experimental Psychology*. **60**. 4. sz., 227–234.

LeFevre, J., Clarke, T. és Stringer, A. (2002): Influences of language and parental involvement on the development of counting skills: Comparisons of French- and English-speaking Canadian children. *Early Child Development and Care,* **172.** 3. sz., 283–300.

LeFevre, J., Fast, L., Skwarchuk, S., Smith-Chant, B., Bisanz, J., Kamawar, D. és Penner-Wilger, M. (2010a): Pathways to mathematics: Longitudinal predictors of performance. *Child Development*, **81**. 6. sz., 1753–1767.

LeFevre, J., Polyzoi, E., Skwarchuk, S., Fast, L. és Sowinski, C. (2010b). Do home numeracy and literacy practices of Greek and Canadian parents predict the numeracy skills of kindergarten children? *International Journal of Early Years Education,* **18**. 1. sz., 55–70.

LeFevre, J., Skwarchuk, S., Smith-Chant, B., Fast, L., Kamawar, D. és Bisanz, J. (2009): Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science*, **41.** 2. sz., 55–66.

Long, I., Malone, S. A., Tolan, A., Burgoyne, K., Heron-Delaney, M., Witteveen, K. és Hulme, C. (2016): The cognitive foundations of early arithmetic skills: It is counting and number judgment, but not finger gnosis, that count. *Journal of Experimental Child Psychology*, **152**. 327–334.

Marinthe, C., Fayol, M. és Barrouillet, P. (2001): Gnosies digitales et de´veloppement des performances arithme´tiques. In: Van Hout, A., Meljac, C. és Fischer, J. (szerk.): *Troubles du Calcul et Dyscalculies chez l'Enfant*. Masson, Paris. 239–254.

Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. és Taggart, B. (2008): Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, **64**. 1. sz., 95–114.

Noël, M. (2005): Finger gnosia: a predictor of numerical abilities in children? *Child Neuropsychology*, **11**. 5. sz., 413–430.

Penner-Wilger M., Fast, L., LeFevre, J., Smith-Chant BL, Skwarchuk, S., Kamawar, D. és Bisanz, J. (2007): The foundations of numeracy: Subitizing, finger gnosia, and fine motor ability. In: McNamara, D., Trafton, J., (szerk.): *Proceedings of the 29th Annual Conference of the Cognitive Science Society.* Cognitive Science Society, Austin, TX. 1385–1390.

Peters, S. (1998): Playing games and learning mathematics: The results of two intervention studies. *International Journal of Early Years Education*, **6.** 1. sz., 49–58.

Simon, O., Mangin, J., Cohen, L., LeBihan, D. és Dehaene. S. (2002): Topographical layout of hand, eye, calculation, and language related areas in the human parietal lobe. *Neuron,* **33**. 3. sz., 475–487.

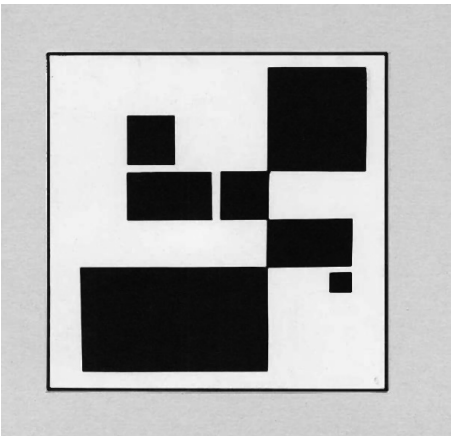
Skwarchuk, S. (2009): How do parents support children's preschool numeracy experiences at home? *Early Childhood Education Journal,* **37**. 3. sz., 189–197.

Skwarchuk, S., Sowinski, C., LeFevre, J. (2014): Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: the development of a home numeracy model. *Journal of Expperience Child Psychology.* **121.** 63–84.

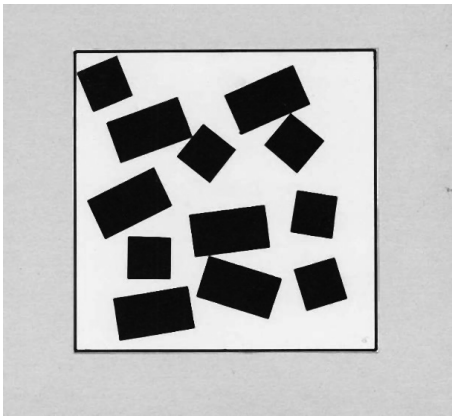
Szűcs Zoltán Róbertné (2010): Melyik ujjam? Pedagógiai vizsgálat óvodáskorban. *Fejlesztő Pedagógia*, **21.** 4. sz., 11–15.

Zago, L. Pesenti, M. (2002): Neuroimagerie cognitive des activites numeriques. In: Houde´ O., Mazoyer B., – Tzourio-Mazoyer N. (szerk.): *Cerveau et Psychologie: Introduction a` l'Imagerie Cerebrale Anatomique et Fonctionnelle*. Presses Universitaires de France, Paris.

A nonfiguratív komponálás logikája



A formák arányainak változatossága a szereplő formák között egy súlyuknak megfelelő hierarchiát eredményez, illetve ellenpontokat alakít ki.



Végül: a rendetlenség, a káosz is eszköze lehet a kompozíciónak.

BORSODI CSILLA NOÉMI – NAGY MÁRIA

Hogyan értelmezhető a pedagógusi siker a szakközépiskolai tanárok esetében?

MŰHELY

Előrebocsátjuk, hogy munkánkban a címben foglalt kérdésre nem tudunk megnyugtató választ adni. A célunk nem is ez – sokkal inkább az, hogy az általunk megismert tanulói véleményeken és konkrét diáktörténeteken keresztül további kérdéseket fogalmazzunk meg, rámutatva ezzel egy speciális életvilág ambivalenciáira.

BEVEZETÉS

A siker kritériumai közé tartozhat a tanárok, illetve tanulók által érzékelhető tanulói fejlődés; a konstruktív életvezetés kialakításának-megőrzésének támogatása; a jövőkép megismerése (*Szemerszki*, 2015; *Bander-Galántai*, 2015, *Paksi*, 2009) és az arra alapozott oktatás, egyéni fejlesztés érdemi megvalósítása; a lemorzsolódás megakadályozásának-visszaszorításának sikere; a felzárkóztatás vagy a tehetséggondozás eredményessége. Ide tartozik emellett a mérhető tanulói teljesítmény, aminek körébe sorolhatók a tanulmányi osztályzatok, a versenyeredmények, a nyelvvizsgaeredmények vagy az Országos Kompetenciamérésen nyújtott, országos átlagot nem alulmúló teljesítmény (utóbbi „mérhető minőségbiztosításként" jelenik meg az iskolák közti összehasonlításban). Látható, hogy az „eredményesség" egyes értelmezései között nincs összhang, sőt, sok esetben a sikertényezők ellentmondanak egymásnak.

Nem tűnik megnyugtató választnak az sem, hogy a szakképzésben dolgozó tanár eredményessége nem mérhető, és az, hogy sikeres volt-e az adott tanár munkája, sokszor csak évekkel később derül ki… vagy soha? Hogyan végezzük eredményesen a munkánkat, illetve mit jelent „peremhelyzeti", szakképzésben dolgozó közismereti tanárként „eredményességre" törekedni úgy, hogy tulajdonképpen nem látjuk tisztán, mi is a célunk, tehát mi az, amit el szeretnénk érni, s így az oda vezető eszközök megtervezése is nehézségekbe ütközik?

Ha a fenti kérdések megválaszolására nem is vállalkozhatunk, a kép árnyalásához szeretnénk hozzájárulni szakközépiskolai tanulók körében végzett, a lemorzsolódás lehetséges okait s ehhez kapcsolódóan iskolalátogatási motivációikat firtató, annak lélektanát megérteni kívánó kutatásunk bemutatásával, valamint saját pedagógusi munkánk néhány „életképé-

nek" felvillantásával. Hangsúlyozzuk: a célunk nem az, hogy megnyugtató választ adjunk arra a kérdésre, hogy mit is jelent „sikeres" szakképzésben dolgozó tanárnak lenni, ahogyan az sem, hogy önmagunkat példaértékűként bemutatva a „sikeres szakközépiskolai tanár" szerepében tetszelegjünk; sokkal inkább az, hogy egyfajta vázlatot mutassunk arról, hogyan igyekszünk a „hagyományos" sikerindikátorok ismeretében, azok figyelembe vételével, átértelmezésével, „szakközépiskolaivá tételével" fejleszteni, nevelni, oktatni, miközben rávilágítunk, hogy válaszadási és megoldási kísérleteink a „várt megnyugvás" helyett további kérdéseket vetnek fel.

SIKER VAGY KUDARC?

A „hagyományos sikerösszetevők" alatt a szakirodalom a kedveltséget, a kellemes tanári és tanulói tantermi közérzetet, a kedvező „tanulói teljesítményt" érti. (*Fűzi*, 2012; *Suplicz*, 2012; *Leithwood*, és *Beatty*, 2008; *Jennings*, és *Greenberg*, 2008). A szakképzés esetében – ahogy arra utaltunk –, ez utóbbi meghatározása problematikus, hiszen nem egyértelmű, hogy a tanulók lemorzsolódástól való megóvása, az Országos Kompetenciamérésen nyújtott teljesítmény, a továbbtanulási statisztika vagy éppen a „pozitív előjellel ellátott lemorzsolódás" (egy érettségit adó osztályba, iskolába történő átjelentkezés) értendő-e alatta.

Az sem egyértelmű, hogy az általunk „pozitív előjellel ellátott lemorzsolódásként" definiált jelenség, azaz az intézmény érettségit adó képzés érdekében történő elhagyása sikernek vagy kudarcnak tekinthető-e. Egyrészről egyértelműen sikerként értelmezhető, hiszen a tanuló önismeretre szert téve úgy dönt, továbblép és nem a „zsákutcajellegű" szakközépiskolai képzésben folytatja a tanulmányait, ugyanakkor e jelenség gyakori előfordulása a szakközépiskolai képzés további – szinte már most is felfoghatatlan mértékű – presztízsveszteségéhez, az egyes, eleve kis létszámú (10–12 fős) osztályok megszűnéséhez (6 fő alá csökkenéséhez) vezethet.[1] Ami az egyes tanuló és tanár számára „szubjektív siker", az intézményi szinten akár a kudarchoz is hozzájárulhat. A közismereti tanár eredményességének megítélése e probléma kapcsán különösen „izgalmas", hiszen adódhat olyan helyzet, amikor a tanuló megkedveli a tanárt, és így a tantárgy iránti attitűdje is pozitív fordulatot vesz, többet szeretne tudni a közismereti tárgyból, azonban a szakközépiskola „hivatalosan" nem ad erre lehetőséget. Pontosabban a 9. évfolyamon keveset (heti 2 órát), 10. évfolyamon még kevesebbet (heti 1 órát), 11. évfolyamon pedig már semennyit. A tanuló ekkor választút elé kerül: ragaszkodjon-e az osztályához, a tanáraihoz, vagy az intézményt elhagyva továbblépjen egy olyan intézménybe, ahol érettségit szerezhet, és ahonnan továbbtanulhat? Vagy várja ki a hátralévő 1–2 évet, tanuljon, megszerezze

az intézmény érettségit adó képzés érdekében történő elhagyása sikernek vagy kudarcnak tekinthető-e

[1] Ezzel a jelenséggel gyakorta találkozunk. Munkánk során legélesebben a 2013/14-es és a 2015/16-os tanév közötti időszakban mutatkozott meg egy 24 fővel induló, majd 10 főre csökkenő osztály esetében, melyben négy tanuló családi okokból, egy fiatal pályaorientációs, egy másik közérzetbeli okokból hagyta el az intézményt (ő volt Sándor, akiről a későbbekben bővebben is írunk), ám a többiek (8 tanuló) a „pozitív irányú lemorzsolódás" okán jelentkeztek ki az iskolából, veszélyeztetve az osztályuk fennmaradását. Egy 31 fős osztályban is hasonló folyamat zajlott le, ám ott 16 tanuló maradt, így nem kellett a megszűnés miatt aggódnunk.

a szükséges érdemjegyeket és vizsgázzon, miközben tudja, hogy máshová vágyik…? S a pedagógusnak ekkor érdemes – saját és intézménye érdekeivel szemben – támogatni a diákot az iskola elhagyásában, vagy gátolnia kell őt egyfajta intézményi és/vagy egyéni szintű önzéstől vezérelve? Mit éreznek a kollégák, ha a „sikeres" közismereti tanár miatt távoznak diákok, szűnnek meg osztályok? Hogyan alakulhat így az együttműködés a szakmai és közismereti tárgyakat oktató pedagógusok, illetve általában a kollektíva tagjai között? A szakközépiskolai közismereti tanári szerep egyik legnagyobb kérdése ez. Ennek nyomán méltán állíthatjuk, hogy az egyik legnagyobb siker és kudarc közé akár egyenlőségjel is kerülhet. Újra meg újra felmerül a kérdés: tulajdonképpen mi is a célja a közismereti tanárnak? Hiszen ha célja a „mérhető" tanulói teljesítmény javítása, esetleg a tehetségfejlesztés, és ebben sikeres, ezzel akár gátolhatja is a szakmai tárgyakat oktató kollégáit, s emellett elősegítheti az iskolaelhagyási tendencia növekedését.

mit éreznek a kollégák, ha a „sikeres" közismereti tanár miatt távoznak diákok, szűnnek meg osztályok

A „hagyományos" sikerkoncepciók összetevőinek szakközépiskolai egyenletében azonban nem csupán a tanulói teljesítmény definíciója, értékelése és annak hatásmechanizmusa nem tisztázott, hanem a kedvező tanulói közérzet biztosításának lehetőségei sem tekinthetők adottnak.[2] A szakközépiskolában tanuló diákok nevelésére ugyanis a következő lehetőségek állnak rendelkezésre: 8. évfolyam utáni jelentkezés lehetősége, 10. évfolyamot követő szakképzésbe történő bekapcsolódás, érettségi utáni szakmatanulás. Ezek a különböző célból érkező és különböző jogokkal rendelkező tanulók – mivel az önálló, érettségizett tanulók, illetve a 10 osztályt végzettek számára, esetleg esti tagozat keretében történő osztályindításra nincs mindig elegendő jelentkező –, olykor egy osztályba járnak. Ám különböző korosztályuk és meglehetősen „heterogén" iskoláztatással kapcsolatos kötelezettségeik és jogaik okán folyamatosan konfrontálódnak egymással. Az pedig köztudott, hogy a sorozatos konfliktusok romló közérzethez, majd agresszióhoz vezethetnek. (*Földes* és *Lannert*, 2010; *Paksi*, 2009; *Hajdu*, és *Sáska*, 2009). Az is közismert tény, hogy a kedvezőtlen közérzet a lemorzsolódás egy lényeges forrása (*Liskó*, 2003; *Mártonfi*, 2008).

Ezekre az anomáliákra és konfliktusforrásokra igyekszünk tanulmányunkkal rámutatni. Célunk, hogy mind a tudományos életben tevékenykedő, mind a pedagógiai gyakorlatban dolgozó szakemberek, kollégák megismerjék és megértsék a szakközépiskolákat jellemző kis világok történéseit. Ennek céljából kétféle megközelítést alkalmaztunk, melyek amellett, hogy a problémákra rávilágítanak, fontos szerepet játszhatnak a szakképzéssel kapcsolatos neveléstudományi és gyakorló pedagógiai gondolkodás összehangolásában. Egyrészt empirikus kutatást folytattunk az ország több iskolájában, amely során a lemorzsolódással kapcsolatos veszélyeztetettség mértékét is igyekeztünk felmérni.

[2] A kedvezőtlen tanulói közérzet egyik legékesebb példája Roland, akiről a későbbiekben írunk. Ő kirekesztőként vált kirekesztetté egy roma tanulókból álló osztályban, egyetlen nem-romaként. Közte és a társai közt konfliktusok adódtak. Mi őt is megóvtuk az iskolaelhagyástól, ami az osztályában kizárólag az ő fejében fordult meg, és egyértelműen a társaival való kapcsolatát okolta ezért. Azóta ő az osztályában az egyetlen diák, aki festőként elhelyezkedett. Kérdés, hogy sikernek tekinthető-e az ő megóvása az iskola elhagyásától, vagy inkább kudarcnak, hogy bár maradt, de a közte és a társai közt fennálló konfliktusokat nem tudtuk (meg)oldani?

A célunk az volt, hogy megértsük, mely belső lelki történések vezethetnek a végzettség megszerzése nélküli iskolaelhagyáshoz, melyek azok a konkrét okok, amelyeket a kvantitatív kutatások besorolnak a „rossz közérzet", a pályaorientációs, szakmai, családi vagy éppen tanulmányi és magatartási okok tárgykörébe. Másrészt, mivel a lemorzsolódás indokainak megértéséhez szükséges a szakközépiskola életébe történő bepillantás, empirikus kutatásunk bemutatását követően iskolai programok és esetek felvillantásával tesszük kézzelfoghatóvá a tárgyalt jelenségeket.

TANULÓI NÉZETEK A LEMORZSOLÓDÁSRÓL

A lemorzsolódás szerepének, veszélyének relevanciájára kutatásunk során nyitott kérdést fogalmaztunk meg a felmérésünkben részt vevő 111, az ország különböző táján élő szakközépiskolás tanuló felé. E tanulók közül egy-egy osztályból jellemzően 3–5 fő került ki. A tanulók javarésze még soha nem találkozott egymással, gondolkodásuk nem befolyásolta egymást, így a feleletük mérvadó lehet. A megkérdezett diákok közül 46 fő véli úgy, hogy a lemorzsolódásra nem lehet elfogadható magyarázatot adni. Ők javarészt azzal érvelnek, hogy *„ha már elkezdte, fejezze is be az iskolát"*[3], *„mert ha már eljött idáig, csinálja végig"*, *„Hülyeségnek tartom, ha valaki egy szakma letételéhez szükséges időnek a háromnegyedét már elvégezte, de a maradéknál elmegy. Egyszerűen hülyeség."*, továbbá *„lusta az, aki nem akar iskolába járni"*, vagy éppen *„ha elhagyja az iskolát, nem lesz belőle semmi, ami csak hátráltatja Magyarországot a fejlődésben"*. Összességében tehát kijelenthetjük, hogy ezeket a diákokat egyfajta felelősségérzet tartja az iskolában; önmagukat a „jövő nemzedékeként" tekintve motiváltságot, az ország sorsa iránt érzett naiv, „sok kicsi sokra megy alapra épülő" elhivatottságot éreznek.

A megkérdezett 111 főből azonban 65-en elképzelhetőnek tartják, hogy létezhetnek esetek, amelyek nem hagynak más megoldást. Kiemelendő a tanulói válaszok elemzésekor az a tény, hogy a vizsgálat célja nem a már lemorzsolódott fiatalok indokainak megismerése volt, hanem a jelenlegi diákok esetleges veszélyeztetettségének felmérése. Ennek okán érdekes, hogy bár általános érvénnyel kérdeztünk rá a lemorzsolódás, azaz a végzettség nélküli iskolaelhagyás diákok szerint elfogadható, indokolható voltára, többen egyes szám első személyben, önmagukat megnevezve válaszoltak, illetve egyes szám második személyben, ami azt a benyomást keltette bennünk, hogy a válaszadó diák érintett, és arra vágyik, hogy a másik fél megértse őt, azonosuljon az indokaival. A következőkben a tanulók válaszait szó szerint idézzük:

„lusta az, aki nem akar iskolába járni"

„Ha mindennap stresszelek az iskolában […]" (11. évfolyamos, őrbottyáni szakközépiskolás); *„Amennyiben nem vagy kibékülve a környezeteddel, tanárokkal és diákokkal."* (11. évfolyamos, budapesti szakközépiskolás); *„Ha a többiek sokat piszkálnak."* (10. évfolyamos, budapesti szakközépiskolás); *„Ha valamilyen tárgy nem megy, vagy ha úgy látom, nem igazán érdekel, amit tanulok."* (10. évfolyamos, budapesti szakközépiskolás); *„Ha nem érzem jól magam."* (12. évfolyamos szakgimna-

[3] A válaszok központozását a könnyebb olvashatóság kedvéért javítottuk. (a Szerk.)

zista, Csongrád megye); *„Ha rájössz, hogy mégsem abba az irányba szeretnél tanulni, amerre az iskola visz. Ha valami miatt mégsem tudsz úgy teljesíteni."* (12. évfolyamos szakgimnazista, Csongrád megye); *„Lelki sérelem miatt, amit adott diákok, tanárok okoznak. Igazság szerint bármikor, szabad ország. Ennyi beleszólásunk hadd legyen az életünkbe!"* (12. évfolyamos szakgimnazista, Pest megye); *„Ha valamit tudok már és látványosan az iskola hátráltat, lassabban haladok, mint egyedül vagy társakkal, akkor sokkal többre vihetem, mint egy darab papírral, aminek megszerzésére éveket töltöttem feleslegesen tárgyak tanulásával."* (9. évfolyamos szakgimnazista, Csongrád megye); *„Mert a diákok türelme nem végtelen. Be lehet vele sokallni és könnyebb, ha itt hagyjuk az iskolát. Esetleg átmegyünk egy normálisabb iskolába."* (11. évfolyamos szakközépiskolás, Borsod-Abaúj-Zemplén megye).

Ezek a válaszok azt kommunikálják, hogy a tanulók többé-kevésbé már azonosulnak a lemorzsolódás gondolatával, és az indokaikat a kedvezőtlen közérzetben, a társakkal és pedagógusokkal való kapcsolatban, az általuk érzékelt fejlődés elmaradásában, a tanulás értelmével kapcsolatos hiányérzetben látják. Illetve felmerülnek a tanulmányi teljesítmény nehézségei is, ám nem önálló problémaként, hanem az alacsony szintű tanulási motiváltság következtében. Jellemző tehát, hogy elsősorban a kedvezőtlen közérzet, a rossz légkör (főként a társakkal való rossz kapcsolat, kirekesztettség-érzés), valamint a családi-iskolai élet összeegyeztetésének nehézségei jelentik a legfőbb problémát a fiatalok számára.

Többen a követelményeknek való megfelelés kényszerére is utalnak, rendszerint a buktatás elkerülését értve ezalatt. Amennyiben a bukást nem soroljuk a lemorzsolódás tárgykörébe, úgy jellemzően a kedvezőtlen – elsősorban társak körében megélt – közérzet, a családi és egzisztenciális okok, valamint pályaorientációs tényezők adhatnak alapot a tanulóknak a lemorzsolódásra, továbbá az a tény, hogy a tanulók számára nem minden esetben egyértelmű az egyes tantárgyak célja. (Ahogy arra fentebb utaltunk, ez vélhetően abból adódik, hogy ugyanezt a tanárok sem minden esetben látják. E belső bizonytalanságot a tanulók is érzékelik.)

> a kedvezőtlen közérzet, a rossz légkör, valamint a családi-iskolai élet összeegyeztetésének nehézségei

A TANULÓK ISKOLÁBA JELENTKEZÉSRE VONATKOZÓ MOTIVÁCIÓS BÁZISA

Az iskola látogatásának motivációjára vonatkozó vizsgálatunk során a konkrét intézményhez való kötődés alapjait vizsgáltuk, így feltételeztük, hogy javarészt a kedvező közérzet, a jó tanár-diák kapcsolat, a társakkal való sikeres együttműködés lesz a legfőbb mozgatórugó a fiatalok körében. Erre a kérdésünkre 70 válasz érkezett, ebből 55 tekinthető érvényesnek.

Mindössze két tanuló fogalmazott meg az iskolalátogatással kapcsolatos vezető motívumként pályaorientációs-anyagi szempontokat („*Jól fizető szakmám lesz.*" „*Egy jól fizető szakmát tanulhatok.*"). Ezek a diákok egyébként az iskolai stresszre, rossz közérzetre panaszkodtak a lemorzsolódás lehetséges indoklását vizsgáló kérdésre adott válaszukban. Átfogó kutatás tárgya lehetne e jelenség relevanciájának vizsgálata, nevezetesen, hogy ha valakiben már csak az anyagi-pályaorientációs remények tartják a lelket, az valóban annak lehet-e a

jele, hogy elindult a kimaradáshoz vezető úton? Erre a tendenciára utal ugyanis két további tanulói válasz: „*Csak a szak miatt, de egy-két tanár nagyon jól is tanítja, de a többi már kevésbé.*" „*Tetszett a szakma, de a többi tárgy elveszi a kedvem.*"

Akadnak olyan válaszok is, melyek kritikaként fogalmazódnak meg, és nem az iskolai élet előnyeit, sokkal inkább az intézmény negatív oldalait írják le, és jellemzően a kedvezőtlen tanár-diák kapcsolatot nehezményezik. Ezek a problémák a tanári elvárásoknak való megfelelés nehézségeivel, a tanulók által feleslegesnek érzett iskolai elvárásrendszerrel függnek össze. Olyanok is akadtak, akik nem csupán arról nyilatkoztak, hogy nem szeretnek az iskolába járni, hanem emellett jelenlegi pedagógusaik munkáját össze is hasonlították más intézmények tanáraiával, kritikával illetve az előbbit („ők legalább tartottak normális órát, nem úgy, mint ezek"), illetve a tanári motiválatlanságot, alacsony önbecsülést („*nem veszik túl komolyan magukat és a tárgyukat*") előnyként nevezve meg. E válaszok, bár nem a tanulók iskolához kötődéséről árulkodtak, a felmerülő problémákat élesen megvilágítják. Az adatok mögött azonban mindig egyéni sorsok állnak, melyek megismerése elengedhetetlen a tanulókkal való érdemi együttműködés megalapozásához.

„nem veszik túl komolyan magukat és a tárgyukat"

Szakképzésben dolgozó tanárként jellemzően a tanulói közérzet kedvezőtlenségéből adódó kimaradással folytatunk hol eredményes, hol eredménytelen harcot. A tanulói közérzet azonban elsősorban a társakkal, valamint a tanárral való kapcsolattól függ, csakhogy a szakképzésben tanulók gyakorta fogalmazzák meg elvárásként, hogy „ne vegye túl komolyan magát és a tantárgyát", legyenek „jó hangulatúak az órák", ugyanakkor „készítsenek fel továbbtanulásra" – e feltételek azonban sok esetben egymásnak ellentmondanak, és ami az egyik tanuló számára előnyös, a másiknál kedvezőtlen fordulat alapja is lehet. Ennek fényében adunk bepillantást munkánkba, mely során a fent említett problémákat, vitás helyzeteket, küzdelmeket több alkalommal „saját bőrünkön" is megtapasztaltuk.

ISKOLAI GYAKORLATUNK

A 2013/14-es tanév során kezdődtek meg a változások a szakképzésben. Ebben az átmeneti időszakban egyfajta átláthatatlanság jellemezte a szakközépiskolák célrendszerét. Nem volt egyértelmű, hány évig tanulhatják a diákok a közismereti tárgyakat (fogalmunk sem volt arról, lesz-e a 11. évfolyamon közismeret, így a tanmeneteinket is három évre elosztva alakítottuk ki), nem állt rendelkezésünkre közismereti tankönyv, így elsősorban a saját kreativitásunkra hagyatkozva állítottunk elő tananyagot a korábbi szakiskolai témakörök mentén, ám alacsonyabb óraszámra szabva. Ebben a folyamatban kezdődött el az együttműködés a cikk két szerzője: a kommunikáció–magyar tantárgyat tanító *Borsodi Csilla Noémi* és színjátszó kört vezető *Nagy Mária* között.

A kommunikáció–magyar tantárgyból egyfajta „hídtantárgyat", egyben projekttantárgyat alakítottunk ki. A szakiskolai kommunikáció–magyar tantárgy témakörei tágak voltak, így azok keretein belül szabadon mozoghattunk. Miközben a tanulók értő szövegolvasását, illetve kritikai gondolkodását fejlesztettük, igyekeztünk a szakmai tantárgyakat oktató kollégákkal együttműködve szakmai természetű szö-

vegeket hozni, valamint a tanulók számára természetismereti, társadalomismereti témákból előadási lehetőséget biztosítani, illetve ilyen természetű filmeket megtekinteni és megvitatni. A végcél mindig egyfajta mozaikokból kirakott, több témakör elemeit is magában foglaló kép vagy éppen egy műalkotás (cikk, vers, novella, kisregény) létrehozása volt. A tanulóknak lehetőséget biztosítottunk a Nagy Mária által vezetett színjátszó kör sikereinek publikálására. A hosszabb távú célunk az volt, hogy a tanulók közül minél többen merjenek könnyedebb – napilapban is megjelentethető, illetve az iskolai honlapra publikálható – cikket létrehozni (ezzel a lehetőséggel, mint később rámutatunk, csupán egyetlen lány, Dalma élt).

A „főcsapás" mentén mindig igyekeztünk személyre szabott utakat találni tanulóinknak. Természetesen ez a mai napig nem változott, annak ellenére sem, hogy igen nagy csalódást éltünk át, amikor 2015/16-ban egy fejlesztési folyamat közepén a projektnek vége szakadt, és az akkori 10. évfolyamos tanulóktól nem állt módjában a közismereti tanároknak elbúcsúzni. Több diák várta a projekt folytatását a 2016/17-es tanévben, hiába… Jellemző, hogy a 10. évfolyamosok, akik ekkorra már szinte biztos, hogy maradnak – a lemorzsolódás javarészt a 9. évfolyamon vagy a 10. évfolyam első felében történik iskolánkban – megkedvelnek minket, szívesen járnak az óráinkra, és mivel tudják, hogy 11.-ben nincs közismeret, keseregnek emiatt. Több esetben, bár „elveszítjük" a tanulókat, hihetetlen üdvrivalgásban törnek ki, ha bármilyen okból belépünk a termükbe. Ez siker? Újabb költői kérdés...

egy fejlesztési folyamat közepén a projektnek vége szakadt

A tanulók körében való kedveltség és a lemorzsolódás elleni sikeres küzdelem (amennyiben ezt a szakképzésben dolgozó tanár esetében tanulói „teljesítménynek" titulálhatjuk) sikerindikátorok, ám a tanárt hiába kedvelik meg a diákok, ha az utolsó évben nem taníthatja őket, és a közös munka helyét – mely többek esetén az érettségire történő felkészítést jelentené – átveszi az oktatott tantárgy felejtése (vagy a szabadidő terhére történő egyéni felkészítés ingyen, e-mailben és/vagy személyesen). Megtapasztalt szubjektív sikereink, kudarcaink ide kapcsolódnak.

SZEMÉLYES TÖRTÉNETEK

Elsőként jöjjön tehát egy gyermekotthonban nevelkedett, a szakközépiskolát többszöri újrakezdőként, 21 évesen megkezdő fiú, Tamás története. Ő egyszerre volt veszélyeztetett és sikeres. Többször eljátszott a kimaradás gondolatával. Nem tudta, vágyik-e arra, hogy szociális gondozó legyen, ugyanakkor a lelkiismerete azt diktálta, hogy maradjon, hiszen be kell fejezni az iskolát. További motivációt jelentett számára, hogy „vinni szeretné valamire". Arra vágyott, hogy egyszer büszke lehessen arra, hogy szakmája és érettségije is, sőt, idővel diplomája is lesz. Egy alkalommal részt vett egy, a Görögkatolikus Roma Szakkollégium által szervezett versmondó versenyen, ahol Lakatos Menyhért *Ki a szegény?* című versét adta elő, valamint saját versét is elmondta az igaz barátságról. Különdíjas lett. Érdeklődött, hogyan lehet ebbe a szakkollégiumba bekerülni. Megtudta, hogy csupán úgy lesz erre lehetősége, ha a szakiskolát követően érettségit adó képzésre jelentkezik, majd egyetemre megy. Az idő hosszúsága megrémítette és aggódott,

hogy ezeknek a kihívásoknak nem lesz képes eleget tenni. Az aggodalmába olyan mértékben belelovallta magát, hogy a kimaradást fontolgatta. Azon hezitált, vajon van-e értelme próbálkozni? Lehet-e egy nevelőotthonban élő fiúból sikeres ember? Az aggodalma a tanulási motivációjára is hatással volt, egyre kevésbé járt szívesen iskolába. E-mailjeinkkel, telefonbeszélgetéseinkkel tartottuk benne a lelket. Behívtuk az iskolába, és sikerült meggyőznünk: maradjon, szerezzen szakmát és jelentkezzen érettségit adó képzésre. „Öreg vagyok már ehhez", mondta, abban a tudatban, hogy mivel 23 évesen végez, már mindenre esélytelen. Meggyőztük őt a tévedéséről, és biztattuk, hogy maradjon. 23 évesen jelentkezhet 2 éves érettségit adó képzésre, majd 25 évesen egyetemre mehet. Levelező tagozat mellett dolgozhat is. 30 éves korára sikeres felnőtt lehet belőle. Maradt. 11. évfolyamos korában sajnos szaktanárként már nem segíthettük őt. A háttérben – szünetekben, e-mailben – folyamatosan biztattuk, maradjon. Szociális gondozóként végzett, azóta dolgozik is. Jelenleg nyelvtanulás és anyagi helyzetének javítása céljából Németországba készül.

aggódott, hogy ezeknek a kihívásoknak nem lesz képes eleget tenni

Egy másik sikertörténetünk egy 17 éves lány, Anna esete, aki szintén többszöri kimaradást követően érkezett az iskolába. Félénk volt, zárkózott és egyfajta öngyűlölet jellemezte. Nehéz volt megbékélnie önmagával, úgy érezte, a tanárai sem becsülik őt. Úgy gondolta, nem érdekli őket a teljesítménye, hiába nyújtja képességei legjavát, „lehúzzák hármasra meg négyesre". Számára sovány vigasznak tűntek társai nyugtató szavai, miszerint „a négyes is jó jegy". Úgy érezte, a tanárai nem bíznak benne. Mi bizalmat sugároztunk felé, tudta, hogy velünk mindent megoszthat. Megkereshetett minket e-mailben is. Minden levelére kapott választ. Segítettük őt folyamatosan, amikor a kimaradását fontolgatta. Nem hagytuk elkedvetlenedni. Ő is elvégezte a szakképzést, négyes bizonyítvánnyal. Azóta családot alapított és elégedett, boldog édesanya.

Eszter autizmus spektrumzavarral küzdő tanulóként érkezett iskolánkba. Kevesen hittek benne. Az osztályfőnök, Nagy Mária több osztályfőnöki órát áldozott az osztályközösség építésére, melynek elsődleges célja Eszter befogadása volt. A lány a szelektív mutizmus tüneteit is mutatta. El akarta hagyni az intézményt. Másik iskolába történő átjelentkezését tervezte, ám mégis maradt. Sikeresen leérettségizett, szelektív mutizmusát leküzdve szóban is. Emellett az iskola színjátszó körében is részt vett. Valamennyi próbára eljött, kifejező olvasási technikája tökéletesre fejlődött. A lány befogadásának egy jellegzetes kulcsélménye is egy, az osztálytársai körében folytatott színpadi próbához kötődik. Ekkor, egy sikeres, idősek otthonában tartott előadást követően, amikor minden idős sírt meghatottságában, a diákok bementek az öltözőbe, ahol egymás nyakába borultak, maguk közé ölelve Esztert is és egybehangzóan állították, hogy „végre osztályközösséggé váltunk". Ez a szituáció egyszerre tükrözi az inkluzív nevelés és az eredményes színjátszás motiváló erejét.

a diákok bementek az öltözőbe, ahol egymás nyakába borultak, maguk közé ölelve Esztert is

Dalma a színjátszó csoport tagja volt. Szakközépiskolásként szociális gondo-

zónak tanult, ám a vágya az volt, hogy továbbtanuljon az egyetemen. Példaképei voltunk mindketten. Ő is részt vett a Görögkatolikus Roma Szakkollégium által szervezett versmondó versenyen. Bár ő díjat nem nyert, de úgy érezte, a részvétel is fontos volt. A színjátszó kör tagjaként a társulat sikereit az iskola honlapján és a helyi napilapban is publikálta. Az iskola befejezését követően gimnáziumba jelentkezett, de persze nehézséget jelentett számára, hogy a 11. évfolyamon nincsenek közismereti tárgyak. Szorgalmának és elszántságának köszönhetően ezzel a hátránnyal is megbirkózott. Jelenleg egy nagyvárosi elitgimnázium diákja. Érettségit követően egyetemre szeretne menni. Célja, hogy mentőápolóvá válhasson.

A 16 éves Dávid nevelőotthonból jött. Szeretetre, elfogadásra vágyva. Tanulási kudarcai következtében öngyilkosságot kísérelt meg, és kórházba került. A tanárai, társai tartották benne a lelket. A fiú ráébredt, hogy ő is fontos valakiknek. Tartozik egy csoporthoz, szeretik őt, aggódnak érte. Visszatért, sikeresen, jó eredménnyel végezte el a tanulmányait. A közérzete láthatóan javult, biztonságban érezte magát. Hálás volt a szeretetünkért, törődésünkért. Többször megvendégeltük őt társaival együtt, általunk készített desszertekkel, ételekkel. Örült, hogy ehet. Úgy érezte, tartozik valahová. Hogy ez hosszabb távon sikernek tekinthető-e? Nem tudhatjuk, a siker mindig szubjektív…

Erre a szubjektivitásra bizonyítékként és fájdalmas kudarcunkként Sándor esetét említhetjük. Mélyszegénységben, családban nevelkedett, bántalmazó apával. A fiú rettegett tőle. Akkor is félt, amikor édesapja azért kereste fel őt az iskolában, hogy elmondja, büszke rá. Neheztelt mindenkire, főképp a vezetőségre, amiért „elárulták őt". Mikor egy pedagógus „tehetséges roma fiatalnak" nevezte, végleg összeomlott. Elhatalmasodott benne az öngyűlölet és az érintett tanárnő elleni ellenszenv. Kerülni kezdte a tanárnő óráit és így az iskolát is. Többször kerestük, invitáltuk őt az iskolába, ám ő egyre inkább eltávolodott. Számkivetettnek érezte magát, hiszen a társai eleinte csak „furának" érezték őt, majd teljes mértékben kiközösítették. Magányossá vált, rossz társaság vonzásába került, jött a kábítószer és az alkohol. Az iskola már nem volt hatással rá. Sikerült becsalogatni néhány alkalommal, a félévi vizsgát is eredményesen letette kommunikáció–magyar tantárgyból – egyórás előadást tartott a vizsgán az Odüsszeiáról, mellyel a társait és a jelen lévő pedagógusait is lenyűgözte – de ez kevés volt… A vezetőség, élettevitele és korábbi motiválatlansága, tetemes hiányzása miatt eltávolította őt az iskolából. A fiú többszöri újrakezdő volt, 20. életévét is betöltötte már ekkor. Sajnos, többet már nem próbálkozott az iskolával, és azóta is állástalan. A mai napig nem tudjuk, ha marad, segített volna-e rajta.

> Angélának tehát a családot kellene legfőbb céljának tekintenie

Kudarcként értelmezhető azoknak a fiatal lányoknak a története is, akik, roma közösségükben ható mintát követve, akár a szülői szándékokkal is szembeszegülve elhagyták az iskolát és a párkapcsolatot, a gyermekvállalást választották, mondván, „egy roma lány ne tanuljon, menjen férjhez, szolgálja az urát, nevelje a gyermekeit." Erre a legélesebb példa Angéla, akit saját szülei nem akartak engedni az iskolába. Azzal érveltek, hogy ők a hagyományos értékrendet követik. Az iskolát ugyan a törvény előírja, de ők úgy vélik, a pénzkeresés a férfi dolga, Angélának tehát a családot kellene legfőbb céljának

tekintenie. Édesanyja minden erejével azon volt, hogy az intézményes neveléstől távol tartsa a lányát. Végül a lány iskolánk diákja maradt. Ez a konfliktus az inkluzív nevelés nehézségeire, a hagyománytisztelet és modernitás küzdelmére, a kötelességek különféle értelmezésére (családi, identitásbeli vagy intézményesített) és ellentmondásaira hívja fel a figyelmet.

Az inkluzív neveléssel kapcsolatos küzdelem vonatkozásában érdemes még Roland történetét megemlítenünk, aki egy kis létszámú festő osztály tagjaként, emellett egyetlen nem roma származású fiatalként, kulturális konfliktusokból adódóan ellenérzéssel viseltetett társai iránt. Az ellenérzés kölcsönös volt. Társai kiközösítették, és erősödött az osztályon belüli konfliktus, ami nem csupán a csoport és a tanuló, hanem az eltérő identitások harca is volt. Roland iskolai évei alatt mindvégig az iskolaelhagyást fontolgatta. A problémának azonban csupán „tünete" volt a kimaradási terv. Mi csupán „tüneti kezelést" tudtunk alkalmazni, igaz, azt eredményesen… Évről évre sokat beszélgettünk vele, és sikerült maradásra bírnunk. Nagy Máriát fel is kereste sikeres vizsgáját követően és a nyakába borult, habár ő sosem tanította. Jelenleg ő az egyetlen az osztályából, aki festőként dolgozik. Ő volt az, aki a képzése alatt sem pihent, hanem folyamatosan állást keresett, önéletrajzokat írt és többször sikeresen munkát is vállalt. Az ő személyében a felelősségvállalás igénye és a tankötelezettség teljesítése nem kizárta, hanem erősítette egymást. Úgy érezzük, a szubjektív „részsikert" az ő esete igen jól példázza.

> jelenleg ő az egyetlen az osztályából, aki festőként dolgozik

Ezek a történetek megmutatják, hogy a szakképzésben mind a sikerek, mind a kurdarcok egyéniek, és olykor épp azok a jelenségek tűnnek sikernek valamely szemszögből, melyek más nézőpontból kudarcnak tekinthetőek. A képet tovább árnyalhatnánk, ha többet tudnánk tanulóink sorsának későbbi alakulásáról, de a többségről nincs semmi hírünk.

Több kérdés vetődött fel e történetek kapcsán, ahogyan az empirikus kutatás során is. A kérdések többsége továbbra is nyitott marad: sikernek tekinthető-e, ha az egyik tanárt kedvelik a diákok és szívesen járnak az óráira, ha a többi kolléga óráit nem látogatják? (Valóban sikerindikátor-e a kedveltség?) A lemorzsolódás megakadályozása sikernek tekinthető-e minden esetben, vagy a siker csupán akkor lesz nyilvánvaló, ha a szakmaszerzést követően a tanuló továbbtanul vagy (a szakmájában) elhelyezkedik? Bele merhet-e szólni a család és a diák kapcsolatába az iskola? Hogyan birkózhat meg az iskola az inkluzív nevelés okozta kihívásokkal? Végül, de nem utolsósorban továbbra sincs válaszunk arra, hogy mikor tekinthető sikeresnek egy szakközépiskolában dolgozó közismereti tanár: akkor, ha segíti a szakmai tárgyakat tanító tanár munkáját, esetleg, ha eredményesen teljesítenek a diákjai az országos kompetenciamérésen? Netán akkor, ha a tanuló elegendő önismeretre tesz szert és a szakközépiskolát elhagyva „pozitív irányú lemorzsolódás" lesz a sorsa? A legfőbb kérdés azonban továbbra is az: mit jelent a szakképzésben dolgozó pedagógusok vonatkozásában a „pozitív irányú lemorzsolódás"? Veszély vagy pozitívum?

> bele merhet-e szólni a család és a diák kapcsolatába az iskola

Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolására sajnos nem vállalkozhatunk, azonban felvetésük, megfogalmazásuk elengedhetetlen, s reméljük, sokakat elgondolkodásra késztet. További kihívásként jelenik meg az a pedagógus attitűd, mely a régi típusú „tudásátadó" szerepre és a mérhető teljesítményre épít, ám ugyanakkor a kedvező tanulói közérzet és kölcsönös tisztelet szerepének kevés figyelmet szentel, noha ezen attitűd negatív hatásait a szakirodalom már jó ideje jelzi (*Sallay* 1995; *Köcséné Szabó* 2007). Gyakori, hogy ez a mentalitás megjelenik a pedagógusi kollektívában – lásd Sándor történetét –, és olykor a tanulói lemorzsolódás elleni harcot is megnehezíti, még abban az esetben is, ha a tanuló mégis meggondolná magát. Azt tehát, hogy mit jelent eredményesnek lenni, nem tudjuk, de azt igen, hogy mérhetetlen toleranciát, empátiát, szociokulturális érzékenységet és együttműködést igényel.

IRODALOM

Bander Katalin és Galántai Júlia (2015): Az eredményesség dimenziói és háttértényezői intézményi szemmel. In: Szemerszki Mariann (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 92–129.

Földes Petra és Lannert Judit (2010): Erőszak az iskolában – Romló közérzet: ok vagy következmény? *Esély*, **22.** 3. sz., 48–65.

Fűzi Beatrix (2012): *A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*. Doktori (PhD) értekezés, Budapest. Letöltés: http://docplayer.hu/47499785-Fuzi-beatrix-a-tanari-munka-sikeressegenek-vizsgalata-a-pedagogiai-attitudok-a-tanar-diak-viszony-es-aziskolai-elmenyek-osszefuggesrendszereben.html (2017. 09. 12.)

Hajdu Gábor és Sáska Géza (2009, szerk.): *Iskolai veszélyek. Az oktatási jogok biztosának vizsgálata.* Oktatási Jogok Biztosának Hivatala, Budapest. Letöltés: http://www.oktbiztos.hu/ugyek/iskolai_agresszio_jelentes.pdf (2017. 09. 12.)

Jennings, Patricia A. és Greenberg, Mark T. (2008): The Prosocial Classroom – Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Students and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, **79.** 1. sz., 491–525.

Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? – Hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat, Budapest. 121–155.

Leithwood, K. és Beatty, B. (2008, szerk.): *Leading With Teacher Emotions in Mind*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

Liskó Ilona (2003): *Kudarcok középfokú iskolákban – Kutatás közben*, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Mártonfi György (2008): Nemzetközi összehasonlítás. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás – Kutatás közben*, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 134–164.

Paksi Borbála (2009): Felmérés a közoktatás rendszerében alkalmazott prevenciós/egészségfejlesztő programokról és az agresszióval kapcsolatban megjelenő vélekedésekről, reagálásokról. Letöltés: http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/iab_paksi_091124.pdf (2017. 09. 12.)

Sallay Hedvig (1995): Tanári szerepek percepciója – Egy általános iskolai felmérés tanulságai. *Magyar Pedagógia*, **95**. 3–4. sz., 201–227.

Suplicz Sándor (2011): Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel. [Doktori értekezés.] Letöltés: https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/161946/Suplicz_Sandor_Ertekezes-t.pdf?sequence=5 (2017. 09. 12.)

Szemerszki Mariann (2015): A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In: Szemerszki Mariann (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 52–91.

ARATÓ LÁSZLÓ – FENYŐ D. GYÖRGY – RITOÓK JUDIT

A magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga központi írásbeli 2017. évi feladatsorának elemzése[1]

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

BEVEZETŐ

Az érettségi vizsga 2017-es módosítása jelentős esemény az iskolák életében. Az érettségi kétszintűvé alakítását bevezető 1996-os törvény után elkészült az érettségi részletes szabályozása, majd 2005-ben bevezették a kétszintű érettségi vizsgát. Ám ezzel együtt nemcsak az érettségi törvényi pozíciója, hanem a kérdezett tartalmak, a vizsgáztatás módja, a vizsgafeladatok típusai is jócskán megváltoztak. Azóta eltelt több mint tíz év, logikus volt tehát, hogy a jogszabályt felülvizsgálták, majd módosították. Mivel az érettségi sok tízezer diák és tanár életét, munkáját, a tanítás tartalmait, légkörét, feladatait egyaránt lényegesen befolyásolja, és mert ilyen horderejű módosításra nem gyakran kerül sor, érdemes minden jogszabályi módosítást szigorúan megvizsgálni – lehetőleg előre, a bevezetés előtt, de a jogszabály megszületése után is. És mivel minden jogszabály a megvalósítás során válik realitássá, nemcsak az elvont szabályozást érdemes időnként górcső alá venni, hanem a megvalósítását is.

Mi most a magyar nyelv és irodalom tantárgy 2017. május–júniusi központi írásbeli feladatsorait vizsgáljuk meg. Mivel a jogszabály bevezetését követő első vizsgaidőszak feladatsoráról és javítási útmutatójáról van szó, a feladat kétszeresen is fontos: nemcsak azt vizsgáljuk meg, hogy egy ízben mi és hogyan valósult vagy nem valósult meg, hanem egyúttal azt is nézzük, hogy az első feladatsor mit üzent a törvény hatálya alá esők számára, vagyis mit üzent az iskoláknak, a magyartanároknak, a diákoknak. Úgy véljük, egy első példa mindig jelentősebb, mint a többi, mert megmutatja, hogy a törvény a gyakorlatban vélhetően hogyan fog megvalósulni. Egy komoly elemzés lehetőséget is jelent arra, hogy a hibákat, félreértéseket, tévedéseket vagy hibás törvényalkalmazást a továbbiakban korrigálni lehessen.

az első feladatsor mit üzent a törvény hatálya alá esők számára, vagyis mit üzent az iskoláknak, a magyartanároknak, a diákoknak

[1] A tanulmány rövidített, szerkesztett változata a feladatlap minden részletre kiterjedő elemzésének, melyet a szerzők 2017 nyarán készítettek. A tanulmány teljes terjedelmében elolvasható a Magyartanárok Egyesülete honlapján.

Jelen elemzésünk megírása során nagyban támaszkodtunk a Magyartanárok Egyesülete 2017. május 19-én tartott oktatáspolitikai fórumán elhangzottakra, valamint sok egyesületi tag véleményére. Bírálatunk ezért tükrözi a Magyartanárok Egyesülete választmányának álláspontját. Az érettségi vizsga új szabályozásának kialakításában ketten részt vettünk, Fenyő D. György volt az Oktatásfejlesztő és Kutató Intézet két évig létezett magyaros munkacsoportjának vezetője, Ritoók Judit pedig az egyik tagja. A jogszabály előkészítésének, majd elfogadásának folyamatában tehát belülről vettünk részt; a jogszabály utólagos módosításához, majd az Oktatási Hivatal honlapján megjelent mintafeladatokhoz, végül pedig a tételkészítő bizottsághoz és a végleges feladatlaphoz azonban nincs közünk.

az egész írásbeli vizsga szemléletét érintik, a koherenciáját megbontják

I. A JOGSZABÁLYI KÖRNYEZET BIZONYTALANSÁGAI

A rendelet és a mintaanyagok

- A 2017. májusi érettségikre vonatkozó *Az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló (40/2002. OM) rendelet* 2015. június 24-én jelent meg. Ehhez készült 4 teljes emelt szintű és 4 teljes középszintű mintafeladatsor is javítási útmutatókkal, ezek az OFI honlapján olvashatóak. Majd ezt a rendeletet 2016. augusztus 23-án módosították, magyarból olyan lényeges változásokkal, melyek az egész írásbeli vizsga szemléletét érintik, a koherenciáját megbontják, és a vizsga teljesíthetőségét is veszélyeztetik. A 2015 júniusában megjelent Részletes Vizsgaszabályzat (RÉV) komoly szakmai előkészítő munka, több kutatás, kipróbálás, valamint szakmai konzultációk sorozatának eredményeként született. A 2016. augusztusi módosítás esetében nem tudunk semmilyen egyeztetésről, konzultációkról.
- A 2016-os módosításhoz 2016 őszére mintaanyagok kerültek föl az OH honlapjára, a mintafeladatokhoz közzétett javítási útmutatók további pontokon „árnyalják” a rendeletet. Ezek a mintaanyagok nem feleltek meg a módosított rendeletnek, illetve – az utólagos módosítás miatt – a korábban az OFI honlapjára került mintaanyagok sem feleltek meg a módosításoknak (ld. alább).
- A Magyartanárok Egyesületének 2016. október 22-én tartott konferenciája fölhívta a figyelmet a rendelet és a mintaanyagok ellentmondásaira. A mintaanyagokat ezek után az OH módosította. A módosítás tényét az OH a honlapján nem jelezte, az anyagokat tájékoztatás nélkül cserélte le.

Nem voltak tehát könnyű helyzetben azok a tanárok, akik megpróbálták követni a változásokat.

A módosítások jelentősége

A részletes követelmények említett módosítása a következő lényeges pontokon érintette a vizsgaleírást:

- A 2015. júniusi rendeletben a középszintű szövegértési feladat alapszövege hangsúlyozottan „*köznapi*

szöveg. A téma, a műfaj, a kommunikációs résztvevők, a szöveg tervezettsége szempontjából további kötöttsége nincs." A 2016. augusztusi módosításban a szöveg „*ismeretterjesztő szöveg, publicisztikai mű*". Azaz műfaj és stílusréteg szempontjából leszűkült a választható szövegek köre, ráadásul a gyakorlatiasabb, köznapibb szövegek rovására. Ez anyanyelvi-kommunikációs kompetenciák szempontjából egyértelműen szegényíti a magyarérettségit.

- A 2015. júniusi rendeletben a köznapi élethez kapcsolódó írásbeliség (érvelő állásfoglalás, vagy gyakorlati szövegműfaj) terjedelme eredetileg 75-150 szó volt. A 2016. augusztusi módosítás után a terjedelmi elvárás megnőtt: „*A feladat megoldásának elvárható terjedelme 120–200 szó.*" Az elvárt terjedelem megnövelése veszélyezteti a feladat megoldhatóságát: 30 perc alatt kell megérteni a két feladatot, választani közülük, majd kidolgozni a választott feladatot ilyen terjedelemben, ami képtelenség. Példa erre az idei érettségi. (Az érettségi módosítását előkészítő OFI-s szakmai bizottság még azt javasolta, hogy ne a diákoknak kelljen választani a vizsgán, hanem lehessen bármelyik feladat a kettő közül, és a tételkészítő bizottság döntése értelmében oldja meg az abban az évben a kijelölt feladatot. Vagyis akkor még úgy számolt, hogy nem kell idő arra, hogy a vizsgázó két feladatot értsen meg, gondolkodjon el rajtuk, majd döntsön arról, melyiket oldja meg.)
- Az emelt szint Szövegértési és nyelvi-irodalmi műveltségi feladatsorának alapszövege a 2015. júniusi rendeletben „*egy irodalmi vagy nyelvészeti témájú szöveghez kapcsolódik (pl. esszé, értekező próza, ismeretterjesztő mű vagy ezek részlete)*". A módosítás szerint a szöveg „*egy alkotáshoz (irodalmi vagy nyelvi témájú értekező prózához, esszéhez, vagy annak részletéhez, lírai műhöz, szépprózai alkotáshoz, illetve részletéhez, egy drámához, vagy annak részletéhez kapcsolódik)*" [!]. Az eredeti koncepció szerint a feladat lényege a szakszövegértés szaktárgyi ismeretek mozgósításával. A módosítás viszont visszatér a korábbi (2005-ös) műveltségi feladathoz, amelyben megjósolhatatlan volt, hogy szépirodalmi vagy szakirodalmi szöveggel kell-e dolgozni, és a mechanikus panelfeladatokhoz az irodalmi szöveg gyakran inkább csak ürügy volt. Ezzel az emelt szinten veszélybe került a szövegértés és a tudásalkalmazás, helyette marad a megtanult ismeret reprodukálása és a mechanikus feladatmegoldás.

> marad a megtanult ismeret reprodukálása

- A 2015. júniusi rendelet szerint a műértelmező szövegalkotási feladat értékelése 3 nyelvi szempontból történik: szerkezet, stílus, nyelvhelyesség – egyenként 5-5 ponttal. A 2016. augusztusi módosítás után a stílus és a nyelvhelyesség közös kritérium lett 10 ponttal. Indokolatlan, értelmezhetetlen a stílus és a nyelvhelyesség összevonása, ezt igazolja az is, hogy a kétféle hibatípust a javításban jelöléssel meg kell különböztetni.

Az augusztusi módosítások ezzel visszalépnek a 2005-ös állapothoz, holott a cél és a lehetőség éppen ennek a jobbítása lett volna.

Az OH mintaanyagainak javítási útmutatója további két ponton írja felül a rendeletet, az érvelés helyett lényegében kisesszét vár el (túlbonyolított javítási-értékelési szempontrendszerrel), a helyesírás-javítási útmutató pedig a kétféle hibatípust

háromfélére módosítja. Vagyis az útmutató felülírja a vizsgaleírást, azaz egy alacsonyabb rendű előírás felülírja a magasabb rendűt. S ezt jogsértő eljárásnak gondoljuk.

II. A 2017-ES ÉRETTSÉGI SZÖVEGÉRTÉSI FELADATA

A feladatok és a javítási útmutató visszatérő, általános problémáira részletesen nem térünk ki, de ha túl sok bekezdésben kell keresni a választ, ha a megadott bekezdésben nincs releváns információ, ha az instrukciók nem egyértelműek, ha nincsenek szinkronban a javítási útmutatóval, ha a feladatlap tipográfiája félrevezető, ha a feladat megoldására tervezett idő nem reális, – s mindegyik probléma előfordul az idei érettséginél – akkor ez aligha előrelépés.

A szövegértési feladat bázisszövege

- A feladatsor Petőfi arcképeiről és imázsteremtéséről szóló kiinduló szövege diákok és tanárok számára egyaránt érdekes, új adalékkal gazdagítja a Petőfi-képet, és izgalmas kapcsolódási pont a vizuális kultúra és az irodalom között. Újszerű a párbeszédes közlésforma, a kétszintű érettségiben eddig, 2005 óta összesen kétszer volt párbeszédes szöveg. Ugyanakkor az irodalomhoz kötődő témájú szövegválasztásnak az az üzenete, hogy a szövegértésnek – az utóbbi évek gyakorlatának megfelelően – témájában kell reprezentálnia a magyar nyelv és irodalom tantárgyhoz való kötődést. Holott a 2017-es módosítás határozott szándéka szerint nyitott volna a köznapi témák és közhasználatú műfajok felé (ld. fent). Az újszerű párbeszédes jelleg is kiaknázatlanul maradt, a feladatsorban egyetlen kérdés sincs, ami erre irányult volna. És ha már arcképekről szól a szöveg, miért nem voltak képek és a képekhez kapcsolódó feladatok? Különösen mivel az eredeti bázisszöveg közöl is képeket.
- A bázisszöveg esetében tendenciává látszik válni „a feladathoz igazított szöveg." Ha az eredeti szöveg terjedelmesebb, mint a rendeletben engedélyezett (700–1000 szó), akkor nyilván húzni kell belőle. Ha érthetetlen, pontatlan, akkor lehetséges apróbb „igazítás". De minden igazítás azzal a veszéllyel jár, hogy erőszaktétel történik a szövegen. Esetleg épp azok a részek maradnak ki, amelyek értelmezhetővé teszik a feladatot, vagy megfelelő mennyiségű és lényegileg különböző válaszelemet kínálnak fel a szövegből. A hiány vagy az átírás megbonthatja a szöveg koherenciáját is, ami az összefüggések, következtetések egyértelműségét veszélyezteti. A „feladat kedvéért" történő átigazítás komoly veszélye tehát, hogy a feladat öncélúvá válik, elbizonytalanítva, megerőszakolva a szöveg üzenetét is. Ha pedig a feladatkészítő először az eredeti szöveggel dolgozik, azután a módosítottal, akkor könnyen belelát a szövegbe olyan információkat, amelyek a módosult szövegből már nem olvashatóak ki. A kimaradt részletek vagy az átírás jelöletlensége hivatkozásetikai szempontból is kérdéses.

ha már arcképekről szól a szöveg, miért nem voltak képek és a képekhez kapcsolódó feladatok?

A 2017-es feladatok és a javítási útmutató néhány konkrét problémája

A feladatsor megoldásakor a vizsgázóknak és a javító tanároknak is az volt az első benyomása, hogy a kérdések nem különülnek el, hanem ugyanazt variálják, nem pontosak, a sokféle kérdésre gyakran ugyanaz a néhány elem a válasz. A benyomást azután igazolta a javítási útmutató is.

Egy példával megvilágítva ezt az ismétlődést: a 9. feladat a) részében többek között az alábbi elemeket fogadja el helyeseknek a javítási útmutató:

> a kérdések sem különülnek el egymástól elég világosan

„*a) a kötetcím kommunikációs szerepe, stílushatása (3 jellemző):*

- *a cím figyelemfelkeltő (pl. nagy- és kisbetűk)*
- *a cím utal a kötet tartalmára, Petőfi képi ábrázolásaira / Petőfi portréira*
- *játékos / szójátékon alapuló*”

Ugyanezen feladat b) részében az alábbi az egyik helyes megoldási lehetőség:

„*b) a képi ábrázolások és Petőfi költészetének összefüggése (3 jellemző):*

- *a cím a maga játékosságával utal a költészet és a portrék kölcsönös kapcsolatára*”

Az, hogy különböző kérdések megoldásában lényegében egymás szinonimái szerepelnek, jól mutatja, hogy a kérdések sem különülnek el egymástól elég világosan, s ez a dolgozat megírása során elbizonytalanítja a diákot: tényleg kétszer-háromszor le kell írnia ugyanazt? Lehetséges, hogy nem vesz észre valamit, ha másodszor is ugyanarra az elemre kell hagyatkoznia?

A 4. feladat kérdése: „*Miért kérte, kérhette fel a színész Egressy Gábor a barátját a dagerrotípia-sorozat elkészítésében való közreműködésre? Adja meg az okot, majd másolja ki a szövegből azt a szövegrészletet, amely alátámasztja válaszát! (1, 7)*

A feladat alapvető baja, hogy nincs rá a szövegből kiérthető válasz. Az interjúvoló 7. kérdése és Kalla Zsuzsa válasza a művészi kép és fotó közötti különbségre irányul. Hogy Egressy miért gondolta Petőfit megfelelő alanynak a fotóhoz, az nem derül ki a csonkított szövegből. A feladat kitalálója ezért is gyengítheti saját feladatát a „kérhette” igelakkal. De ettől nem kiérthetőbb a szövegből a válasz.

A bázisszövegben Kalla Zsuzsa utolsó mondata: „*Petőfi tehát valamit tulajdonképpen mutatni akar, valamilyen színészi-mimikai kísérletbe megy bele, de nem tudjuk, hogy mi az. Tehát tekinthető-e ez bármilyen értelemben hitelesnek?*” Ez a mondat már jelentene segítséget a válaszhoz. De ez kimaradt a szöveg „feladathoz igazított” változatából. A csonkított szövegből viszont az igazoló mondat alapján (is) más ok is elképzelhető: Egressy barátsága Petőfivel. Bonyolítja a feladat értését az is, hogy a csonkult szöveg alapján a „*színészi kísérletsorozat*” jelzője sem egyértelmű: jelentheti a <u>színész</u> Egressy Gábor fotózással való kísérletezését, jelenthet <u>színészekről</u> készített portrésorozatot, és jelenthet a <u>színészkedésről, pózokról</u> készített sorozatot.

A 10. b) feladat kérdése: „*A kötet tartalmazza az elveszett, lappangó művek jegyzékét is. Mi alapján feltételezhetjük, hogy a jelenleg ismert képekhez képest sokkal több alkotás készült Petőfiről a saját korában?*”

Zavaró, hogy a b) feladatnak semmi köze a 10. feladat közös felvezető szövegé-

hez. Nagyobb baj viszont, hogy a feladat ismét egy ebből a szövegből nem, vagy csak esetlegesen kikövetkeztethető információt kér. A válasz az eredeti, a nem „feladathoz igazított" szövegből derülne ki. Ennek hiányában viszont legföljebb ötletelni lehet, szövegérteni nem, mert nincs olyan részlet, amelyből indokoltan lehet következtetni.

a válasz az eredeti, a nem „feladathoz igazított" szövegből derülne ki

A 9. feladat: Értelmezze 3-3 jellemzővel a szöveg egésze alapján az ARCpoetica kötetcím kommunikációs szerepét, stílushatását, valamint a képi ábrázolások és Petőfi költészetének összefüggését!

A szempontok kettéválasztása erőltetett, hiszen a cím törekvése, hatásossága épp a képi ábrázolás és Petőfi költészetének összekapcsolására irányul. Jelzi ezt az is, hogy a javítási útmutatónak sem sikerül 3-3 lényegileg különböző elemmel válaszolnia.

a javító tanárokat nehéz morális helyzetbe hozza

III. A 2017-ES ÉRETTSÉGI KÖZNAPI SZÖVEGALKOTÁSI FELADATA

Érvelés

Mind a témakijelölés, mind a bázisszöveg kiválasztása, mind az instrukciók szakszerűsége problémátlan, sőt, jó. Azonban a feladat hosszú felsorolása arról, mi minden legyen benne a megoldásban, már elég ijesztő. Annyi mindenre kell figyelnie a diáknak, ha jól kívánja megoldani a feladatot, hogy az rendkívül megnehezíti, hogy közben a kérdés tartalmán is elgondolkozzon. Ennél is súlyosabb probléma viszont, hogy a javítás-értékelési útmutató a feladatkijelölésben szereplő felsorolást analitikusan szétbontja, és minden szempontot külön is érvényesít:

„A maximális 4 pont akkor adható meg, ha az általános értékelési szempontok mellett az alábbi feltételek is teljesülnek:

a) Legalább három, maximum öt világosan kifejtett, egymástól lényegében elkülönülő érvet fogalmaz meg a fölvetett kérdéssel kapcsolatban.

b) A vizsgázó érvelésében példákat, személyes tapasztalatot is megfogalmaz, valamint utal a felvezető szövegre is.

c) A vizsgázó érdemben és világosan azonosíthatóan állást foglal abban a kérdésben, hogy a humor célja főként a versengés, vagy más funkciói is lehetnek.

Amennyiben az a)-b)-c) kritérium valamelyike nem teljesül, kritériumonként 1-1 pont, összesen 3 pont levonható a Tartalmi minőségre az általános értékelési szempontok alapján megítélhető pontszámból."

Ezzel az érvelési feladatot lényegesen megnehezíti, miközben nem hívta fel a diákok figyelmét arra, hogy az instrukció első mondata átfogó kérdés, viszont a második mondat minden eleme önállóan értékelendő. Ez részben megnehezíti a feladatot, részben olyan értékelési szempont, amit a diák nem tudhatott előre, részben a javító tanárokat nehéz morális helyzetbe hozza: vonjon le azért pontot a kiváló 3-5 érvet tartalmazó fogalmazásból, mert a diák nem tudott a rendelkezésére álló rövid időben érvényes

és odaillő személyes tapasztalatot előbányászni az emlékezetéből? Holott tudjuk és tanítjuk (lásd például Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit forgalomban lévő tankönyveit), hogy az érveknek egy fontos, de csak egyik (!) csoportja a tapasztalaton alapuló érv.

Gyakorlati írásbeliség

A feladat a jogszabályban felsorolt műfajok közül a motivációs levél műfaját választotta. A feladat értelmes, hasznos, érvényes, ennek ellenére mégsem volt szerencsés a feladatkijelölés. Egyrészt a jogszabályban felsorolt műfajok közül éppen a bevezetés évében a legösszetettebbet választották. Emellett a konkrét munkahely és annak munkafeltételei kifejezetten bénítóak. Szinte lehetetlen úgy érvelni, hogy a munkaadót meggyőzzük, hogy éppen egy ennyire kevés és kötött munkavégzési időtartamot megjelölő kezdő munkavállalót vegyenek fel. Talán természetesebb, kevésbé kimódolt lett volna a feladat, ha nem folyamatos munkát jelentő részállásra, hanem például a diák pályaorientációjába vágó nyári munkára vagy mellékállásra kell pályáznia, esetleg az egyetemi felvételi kérelemhez vagy egy OKJ-s szakképzésre való jelentkezéshez csatolt motivációs levelet kellett volna írniuk a vizsgázóknak.

Az instrukció rendkívül sok, egyben az alaphelyzetet életidegenné tevő megkötést és körülményt sorol fel. Ha a diák minden instrukciónak meg akar felelni – márpedig vizsgahelyzetben vélhetően elsősorban erre törekszik –, akkor arra, hogy motivációs levele tartalmas, végiggondolt, logikus, életszerű legyen, már nem marad ideje.

Feleslegesen túlbonyolítja a feladatot az is, hogy még a címzett nevét és címét is megadja a feladat, mégpedig hosszadalmasan és részletezően, ami nagyon sok időt vesz igénybe, miközben tartalmilag szimpla másolási feladat.

Problematikus az is, hogy a munkavállaló körülményeit részletesen megadja a feladat (a cég profilját, a munkakört, a személyes kötöttségeket), ugyanakkor mind a feladatkijelölés, mind a javítási-értékelési útmutató a személyes képességek bemutatására szólít fel. Ha egy diák őszintén meg akarja oldani a feladatot, egyáltalán nem biztos, hogy önmagát éppen erre a munkakörre alkalmasnak tartja. Ha viszont a munkakör megszabta vélhető szerepelőírásokból indul ki, akkor egyetlen jó lehetősége van a feladat megoldására: személyes tulajdonságaként fogalmaz meg olyan tulajdonságokat, amelyek a munkakörben elvárt képességek. Vagyis: tódít.

az alaphelyzetet életidegenné tevő megkötést és körülményt sorol fel

Az imént felsoroltaknál azonban van két még sokkal súlyosabb probléma. Az egyik, hogy az érvelési feladatra ugyanaz a nem-feladatspecifikus elvárási táblázat vonatkozik, mint a gyakorlati szövegalkotásra. Ez több okból is problematikus, egy okból pedig egyenesen törvénysértő. Szakmailag problematikus azért, mert nem lehet koherens szöveget alkotni beszédhelyzet nélkül – márpedig az érvelési feladatból nem derül ki, szóban elhangzó vagy írásban beadott, egy embernek szóló vagy közönség előtt elhangzó, szakmai vagy laikus közönségnek címzett, vitaindító vagy hozzászólásként elhangzó, stb. szövegről van-e szó.

Nem szerepel a feladatkijelölésben az a kitétel sem, hogy a vizsgázó által alkotandó szöveg kerek egész, felépített, szerkesztett legyen. Igaz, van a feladatmegfogalma-

zásnak egy sugallata: a „*3–5, egymástól jól elkülöníthető érvet mérlegelő szövegében*” megfogalmazás tényleg arra utal, hogy teljes szöveget (tehát megformált, kerek egészet) kell alkotni, ez azonban vizsgainstrukciónak kevés. A feladatkijelölésben pedig azért nem szerepelhet ez a kritérium, mert a vizsgaleírás nem ezt írja elő. A jogszabály így határozza meg a feladatot: „Érvelés: 3–5 érvvel alátámasztott állásfoglalás valamely közéleti, kulturális, életmódbeli kérdésben.” Ebben viszont nincs benne a koherens szöveg alkotásának követelménye, vagyis nem is várható el a szövegekre jellemző zártság, kerekség, megszerkesztettség, arányosság.

Ráadásul túlzóak és nem teljesíthetőek a *Javítási-értékelési útmutató* kritériumai, mert nincs megadott szövegműfaj, az „érvek felsorakoztatása” nem azonos egy kerek szöveg megformálásával, a 3–5 tartalmas és érvényes érvnek nem kell koherens rendszert alkotnia, és nincs megadott beszédhelyzet.

Ezeket az elvárásokat egyúttal törvénysértőnek is tarthatjuk. A jogszabály a feladatot így fogalmazza meg: „*A.) Érvelés: 3–5 érvvel alátámasztott állásfoglalás valamely közéleti, kulturális, életmódbeli kérdésben*.” Az „állásfoglalás” nem tekinthető szövegműfajnak, a „3–5 érv” nem szükségszerűen jól felépített érvsorozat – szóval a jogszabály nem várja el egy koherens szövegmű alkotását. Nem véletlen, hogy a B) feladat – éppen az A) feladat mellett, érzékeltetve a kettő közötti különbséget – így fogalmaz: „*Gyakorlati szövegműfaj: gyakorlati szöveg alkotása adott műfajban, témában, esetleg adott kommunikációs tényezőkkel*.” (Kiemelés a szerzőktől)

túlzóak és nem teljesíthetőek a *Javítási-értékelési útmutató* kritériumai

Egy feladatlap értékelése során nem elég önmagukban az egyes feladatokat értékelni, hanem érdemes megvizsgálni a feladatlap egészét is. Márpedig ebben a feladatlapban a szövegértési feladat nagyon időigényes volt, így legjobb esetben is csak a javasolt 30 perce maradhatott a vizsgázóknak a szövegalkotási feladatra. Vagyis éppen a feladatlap új elemét jelentő köznapi szövegalkotási feladatra nagyon kevés idő jutott, s ez az új feladattípust már első felbukkanásakor, bevezetésekor sokak szemében lejáratta.

IV. A 2017-ES ÉRETTSÉGI SZÖVEGALKOTÁSI FELADATAI

A feladatok helye a középszintű érettségiben – a feladatokról együttesen és általánosan

Az új, illetve korszerűsített követelményrendszer megtisztította, egyértelművé tette a szövegalkotási feladat profilját: csak irodalmi művek értelmezését tartalmazza, „érvelő” feladatot nem. Ez felszámolta az utóbb említett feladat szerencsétlenül hibrid (köznapi + irodalmi) jellegét, de az érettségi egésze az írásbeli másik részében megjelenő köznapi szövegalkotási feladatok révén megőrizte tágabb, írásbeli kommunikációs kompetenciákat mérő jellegét.

Rendkívül szerencsétlen, hogy miközben a köznapi szövegalkotási feladat kötelezővé válása révén jobban érvényesül a kétszintű érettségi eredeti modernizációs célzata, az irodalmi tárgyú szövegalkotási feladatok évtizedes visszalépést jelentenek. Azaz egy előre tett lépést azonnal egy hát-

rafele tett lépés ellensúlyozott. Ráadásul az előrelépést, az új elemet a szövegértési feladat időigényessége azonnal elsúlytalanította, illetve bosszantóvá, feleslegesnek látszó teherré tette.

Miért tekinthető a két irodalmi tárgyú szövegalkotási feladat visszalépésnek? Azért, mert azáltal, hogy az (iskolai) irodalmi kánon tengelyében álló szerzők meglehetősen ismert műveinek értelmezését kéri, némileg visszahátrál a kompetenciamérő jellegtől az ismeretvisszakérdező jelleg felé. A Petőfi-ábrázolásokról szóló interjút tárgyul választó szövegértési feladat után Kosztolányi egy Esti-novellájának értelmezése vagy József Attila *Elégia* és Radnóti *Nem tudhatom* című verseinek összevetése volt a feladat. Tehát: *Petőfi–Kosztolányi–József Attila–Radnóti*, egyfajta „fővonal". A 2005 óta eltelt bő évtizedben többnyire ismeretlenebb mű értelmezése volt legalább az egyik feladat, illetve inkább csak az összevetésre kiválasztott alkotások egyike tartozott az ismertebbek, esetleg tanítottak közé. Ez teljesen megfelelt a kétszintű érettségi modernizációs, kompetenciaközpontú koncepciójának. Ugyanakkor ez a koncepció eddig sem tört kizárólagosságra, nem értékelte le a műveltséganyagot, hiszen a szóbeli érettségi tételei mindig is az évek során megismert, tanult művekre épültek. Arról nem szólva, hogy az írásbeli műelemzésekben, összevetésekben is érvényesült a más művek elemzése, értelmezése során korábban megszerzett tapasztalat, tudás, képesség.

egy előre tett lépést azonnal egy hátrafele tett lépés ellensúlyozott

Ez az alapszerzők alapműveire vonatkozó témakijelölés *egy új követelményrendszer és modell bemutatkozásánál, debütálásánál különös súllyal esik latba, különösen erős üzenetet közvetít.* Üzenheti azt az írásbelizőknek, hogy ezentúl ilyesmire készüljenek. Ez azért is problematikus, mert a korábbi gyakorlatban a szóbeli érettségi előtti másfél hónapban készülhettek fel a maturandusok az elsajátított műveltséganyagot számon kérő tételekből. Ez az idő állt rendelkezésükre az ismétlésre, ismeretrendszerezésre.

Tudtunk szerint fontos szándéka volt a 2017-es módosításnak – összhangban a Nat vonatkozó kompetenciaterületének célkitűzésével –, az, hogy a műértelmező szövegalkotási feladatok a *szakszerűbb elemzéshez képest inkább az olvasói élményszerűséget* célozzák. A művekkel is, és az értelmezési szempontokkal is. Ezért nem „elemzés", hanem „értelmezés" a feladat neve. Ez pedig a vizsgázók érthető megfelelésvágya miatt egy tanult mű esetében nehezebben vizsgálható. Ráadásul az említett szándék az érettségi más részeiben eleve nem valósulhat meg, hiszen a szóbeli vizsga a tanultak reprodukálását várja el. Ezért is indokolt lenne az írásbeli vizsgán ismeretlen művet adni.

az ismert szerzők és művek feladatként való megjelenését sok diák és tanár örömmel fogadta

Természetesen az ismert szerzők és művek feladatként való megjelenését sok diák és tanár örömmel fogadta, részben talán azért, mert egy hagyományosabb (és tegyük hozzá: korszerűtlenebb) irodalomtanításnak ez jobban megfelel.

Az egyes feladatokról és a hozzájuk tartozó javítókulcsról

Kosztolányi Dezső *Boldogság* című novelláját, ami az egyik választható irodal-

mi mű, a diákok akár ismerhetik is. Baj-e ez? Nem feltétlenül, önmagában nem lenne az, ha a másik feladat nem hasonlóan vagy még inkább alapvető műveket tartalmazna. Ugyanakkor itt a tanultak mozgósítása legalább annyira jelenthet akadályt, mint segítséget. A látszólagos ismerősség akár csapdát is jelenthet. Az *Esti Kornél* XVIII. fejezetének tanórán alighanem elvégzett elemzése kevéssé segít a *Boldogság* értelmezésében, ugyanis a közös utazás-archetípus ellenére a narráció és Kornél, a főhős karaktere erősen különbözik. A látszólagos ismerősség tehát akár csapdát is jelenthet.

A másik feladat megfogalmazása: *„Értelmezze József Attila és Radnóti Miklós költeményét! Fejtse ki, mi a szerepe a 'fentről letekintő' nézőpontnak az alkotások szerkezetében! Térjen ki a vershelyzetek elemzésére, és tárja föl a 'hazaszeretet' fogalmának a szövegekben megnyilvánuló jelentéstartalmát!"*

A *Nem tudhatom* révén évtizedek óta először szerepel olyan mű az érettségi feladatban, amely egyértelműen kötelező anyag, sőt már az általános iskolában előkerül, az új Nat is a nyolcadik évfolyamon írja elő. Az *Elégia* tanítása is igen gyakran szerepel a 12. évfolyam tankönyveiben és szöveggyűjteményeiben, sokan tanítják, bár általában vagy ezt a verset, vagy *a Külvárosi éj*t írják elő a kerettantervek. Tehát van érettségiző, aki az óráról ismeri a verset, s van, aki csak rokonával, a *Külvárosi éj*jel találkozott. Alighanem mindkét esetben a diák úgy érezheti, hogy a javító tanár elvárja annak tudását, ami a költő külváros-verseiről az órán elhangzott; legyen szó benne József Attila és a proletariátus viszonyáról vagy az e versekben jellemző képalkotási technikáról. Baj e ez? Igen, abban az esetben, ha a diák az eddigi gyakorlatnak megfelelően nem a szerzőkről tanultak átismétlésével készült az írásbeli vizsgára, mivel az elmúlt évtized tapasztalatai alapján ezt az írásbeli és a szóbeli közötti időszakra tervezte.

Ennek a feladatnak az utasításai is meglehetősen problematikusak. A felülről letekintő nézőpont ugyan tény mindkét versben, de szerepük, jellegük az összehasonlításhoz talán túlzottan is különböző. Az önszemlélet távlatfelvevő letekintése és az idegen, ellenséges pilóta külső nézőpontja, a lélek metaforikus és a repülőgép konkrét–fizikai magaslati pozíciója között aligha van az összevetést indokoló hasonlóság. E radikális különbséggel a megoldókulcs tanúsága szerint a feladatkészítők is tisztában vannak. Erősen vitaható a javítási útmutatónak az az állítása is, hogy „József Attila a test-lélek szétválasztásának hagyományával él, a felszálló lélek a megszólított". Aligha állítható, hogy a kérdező a test, a lélek a megszólított – vagy éppen megfordítva. A lélek pedig nem száll, hanem „leng, nem suhan".

szerepük, jellegük az összehasonlításhoz talán túlzottan is különböző

Az igazán elhibázott feladat azonban nem ez, hanem a következő: *„[...] tárja föl a 'hazaszeretet' fogalmának a szövegekben megnyilvánuló jelentéstartalmát"*. Az *Elégiá*ban természetesen nincs szó a hagyományos értelemben vett hazaszeretetről. Igaz ez az „óh lélek! Ez a hazám" provokatív – a korban közismert „proletárnak nincs hazája" internacionalista jelszavára rájátszó – csattanója ellenére is. Itt nyilvánvalóan a kontrasztív topik nyelvi-nyelvészeti jelenségével van dolgunk, szembeállítással: nekem EZ (a külváros!) a hazám, nem az, amit mások annak neveznek. Nem az ország, hanem e táj, s bizony metonimikusan egy osztály, *a proletariátus*. A költő a tájhoz és az osztályhoz való viszonyát,

illetve ezekben való önfelismerését és ezek általi meghatározottságát fogalmazza meg az *Elégiá*ban. Ez mind a korabeli kritika, mind a költő számára evidencia volt. Más kérdés, hogy a tájat és az osztályt a mind keserűbb, mind kiábrándultabb József Attila mindinkább csak önértelmezési keretnek, formának látta, ekként magyarázta. Halász Gábornak ezt írta: „Én a proletárságot is formának látom, úgy a versben, mint a társadalmi életben és ilyen értelemben élek motívumaival." Ország értelemben való hazaként a külváros természetesen nem értelmezhető. Lehetetlen például azt a marxi ihletettségű kijelentést, hogy *„Az egész emberi világ itt készül. / Itt minden csupa rom"* az ország értelemben vett hazára vonatkoztatni. Már hogyan s miért készülne Magyarországon *„az egész emberi világ"*? Az *Útmutató* viszont ilyen lehetséges tartalmakat, vezérszavakat tartalmaz: *„a hazaszeretet megvallása József Attila e művében paradox, oxymoronos (kopár öröm, gazdag szenvedés)", „közös a két alkotásban: a hazaszeretet minden tragikus élmény ellenére – sivárság, pusztulás (kopár, szomorú); fenyegetettség, háború, pusztítás (lángoktól ölelt) – vállalt, vallott determináló kötelék"*.

Érthetetlen, hogy a feladatkijelölők 28 évvel a rendszerváltás után miért kerülgetik a *proletár* szót, miért szemérmeskedik el az *Elégia* osztályelkötelezettségét. Természetesen lehet nem kedvelni egy vers és költője világképét, de akkor nem szabad érettségi feladattá tenni, vagy nem szabad éppen a nem kedvelt aspektusára félrevezető, illetve hamis válaszra orientáló módon rákérdezni. Ebben az esetben nemcsak az *Útmutató* tartalmaz téves elemeket, hanem maga a feladatkijelölés is.

A Radnóti-vers elemzésében is vannak hiányosságok, csonkítások, félreértések, de ezek – mivel inkább hiányok, mint téves állítások – nem jelentenek súlyos problémát, nem lényegbevágóak. Bántó közülük a versbéli szelíd vitának a repülővel való vitára szűkítése, illetve a *Himnusz*-utalás vagy a fontosabb Arany-utalás (a *Válasz Petőfinek* negyedik szakaszára) észre nem vétele. Ahogy a proletariátushoz való viszony kitakaródik az *Elégia* értelmezéséből, úgy takaródik ki a zsidó származás, s a hazához való tartozás megkérdőjelezett volta a *Nem tudhatom* értelmezéséből. Igaz, a proletariátus kérdése erősebben és direktebben van exponálva az *Elégiá*ban, mint a másik vonatkozás a másik költeményben.

> nemcsak az *Útmutató* tartalmaz téves elemeket, hanem maga a feladatkijelölés is

A javítási útmutatóban örvendetes újdonság a művek összevetésének táblázatos formája. Ha rögzül a felkészítés során, akkor jó sémát ad az összehasonlító elemzés logikájára. Persze csak jó szempontok és helytálló tartalmak esetében…

Egészében azonban nincs világosan átgondolva, hogy a műértelmezések javítási útmutatója miről is szól, pontosan hogyan is kell érvényesíteni. A *Lehetséges válaszelemek* című rész ugyanis néhol parttalan és sok helyütt széttartó. A megoldókulcs készítőinek szándéka nyilvánvalóan jó, de mégsem szerencsés. Ha egyszer van egy feladat, megadott szempontokkal, illetve elvárás, hogy a feladat szempontjait kell követni, akkor a javítási útmutató *ne gyengítse, ne bizonytalanítsa el ezt „a vizsgázónak még eszébe juthat"* jellegű információkkal. A megoldási útmutatóban alaposabban meg kellene rostálni a külön is felsorolt elfogadható elemeket. A szelektálás itt is hozzátartozik a jó megoldáshoz, ahogy az érvelésben is válogatni kell a releváns és a nem releváns érvek között. Ha – igen helyesen – egyszer már szerepel, hogy a

közölteken kívül minden más jó ötlet is elfogadható, akkor nem kellene feleslegesen és zavaróan telezsúfolni az útmutatót.

V. A 2017-ES ÉRETTSÉGI EMELT SZINTŰ FELADATLAPJA

Szövegértési és nyelvi-irodalmi műveltségi feladatsor

A feladatlap a törvényeknek megfelelő volt. A továbbiakban a megvalósítás szakmai színvonalát, az emelt szintű vizsgadolgozat szabályozásának egy lényeges problémáját elemezzük.

Szövegválasztás

A szövegválasztás két kérdést is fölvet. Egyrészt, hogy mennyire szerencsés, ha a szövegértési feladatsor szépirodalmi szövegre irányul, amelyet másképp olvas és ért az ember, mint a köznapi vagy szakirodalmi szöveget. Másrészt, hogy mennyire szerencsés, ha a szövegértési feladatsor kötelezően ismerendő szövegre irányul, amely esetében az értés és a szövegre vonatkozó tanult ismeretek könnyen összemosódnak. Ottlik műve idén emelt szintű szóbeli tétel volt, a szöveg egészét és részletét is ismerték a vizsgázók.

Feladatok

A vizsgafeladat neve: *Szövegértési és nyelvi-irodalmi műveltségi feladatsor.* A feladatok tehát a szöveg értésére és a nyelvi-irodalmi tájékozottságra irányulhatnak. Az idei feladatsorban feltűnően elkülönül ez a két cél, ami önmagában nem baj, bár nem is szükségszerű, hiszen az emelt szintű feladatsor például abban különbözik a középszintűtől, hogy a vizsgázónak szakmai ismereteit is mozgósítania kell a szövegértéshez. De ebben a feladatsorban más szempontból is elkülönül a kétféle cél: a szövegértést, -értelemzést célzó kérdések valóban az Ottlik-részletre vonatkoznak, a műveltségre kérdező feladatok esetében Ottlik szövege ürügy.

feltűnően elkülönül ez a két cél

A szövegre vonatkozó 2-3. feladat

„2. Keressen és nevezzen meg legalább 3 tartalmi, motivikus összefüggést a 2. és az 5. bekezdés között!” – A megadott szempont kifejezetten jó, ám definiálatlan, mit és milyen mélységben kell a vizsgázóknak csinálniuk. A „keressen és nevezzen meg” lehet három idézetpár, egy-egy szóval „megnevezve”, de lehet három összefüggés megfogalmazása idézetek és konkrét szöveghelyek nélkül is. A rendelkezésre álló folyamatos hat sor azt sugallja, hogy összefüggő szöveget kell írni, de a *Javítási-értékelési útmutató* ezt nem várja el. Megismételjük, amit a középszintű dolgozat kritikájában már megfogalmaztunk: az instrukcióknak egyértelműen kell jelezni, hogy milyen műfajban és formában kell írni a választ. Ha megadott számú tartalmi elemet vár el a feladatlap, akkor ezt a tipográfiai megjelenítésnek is jelezni kell, mégpedig listajeles felsorolással.

„a) Tanulmányozza figyelmesen az idézett regényrészletet, és emeljen ki a szövegből 3 időmegjelölő kifejezést!” A feladat nem egy emelt szintű érettségi dolgozatba való. Minden értelmezés, magyarázat nélkül felsorolni időre utaló szavakat – ez rendkívül könnyű. A *Javítási-értékelési útmutató* felsorolása is ezt bizonyítja: *„telt (velünk az idő) / van / (minden) pillanata / áll (egy*

helyben) / hajnaltól estig / merült feledésbe / (valaki) egyszer belekente / hajnaltól estig / két év múlva, három év múlva" stb. A feladathoz itt is listajeles felsorolást érzékeltető megoldási hely kellene, nem pedig folyamatos szövegre utaló.

Az Ottlik-szövegre vonatkozó három feladat mindegyikével az az alapvető gond, hogy mindegyik ráismerést, azonosítást kér, és nem megy mélyebbre, nem mozdul el az információk összekapcsolása és értelmezése irányába. Ezért éppen a szövegértést valójában alig méri.

nem megy mélyebbre, nem mozdul el az információk összekapcsolása és értelmezése irányába

A nyelvi-irodalmi műveltségre vonatkozó 4–10. feladat

A következő hat feladat kérdései két típusba oszthatók: egy részük Ottlik Gézára és az *Iskola a határon*ra kérdez rá, más részük a vizsgázók nyelvi-irodalmi tudására. Közös viszont bennük az, hogy a 4–10. feladat mindegyike csak ürügyül használja a szöveget. Nem bevonja tehát az ismereteket a szöveg értésébe, értelmezésébe, hanem átlép a szövegen az ismeret kedvéért. És miközben mindkét feladat túlságosan könnyű, legfőbb hibájuk, hogy semmit nem árulnak el arról, hogy a vizsgázó alkalmas lesz-e felsőfokú tanulmányokra, és hogy a magyar tantárgyhoz közel álló, ahhoz kötődő pályára alkalmas lesz-e.

A másik feladattípus nem kötődik Ottlik regényéhez (4/b., 5., 6., 7., 9., 10.), hanem a vizsgázó irodalomtörténeti és nyelvészeti ismereteire kérdez rá. A bázisszöveghez – amelynek mélységi értésére és a kulturális tradícióba való beágyazottságára bőven rá lehetne kérdezni – semmi közük nincsen. E feladatok egyik üzenete tehát: az emelt szintű érettségin mindent lehet kérdezni. A másik üzenetük: a bázisszöveghez tartalmilag nem kell kapcsolódni, tehát minden feladatot mindenfajta szövegen el lehet végezni. A harmadik: minden megtalált tudáselem önmagában állhat, minden értelmezés nélkül.

Miképpen lehetséges, hogy a feladatlap nem hibás, mégis – véleményünk szerint – elhibázott. Hogyan lehetséges, hogy kiállja a törvényesség próbáját is – holott éppen a törvény lényegének, „szellemének" nem felel meg? A jogszabály így fogalmaz a *Szövegértési és nyelvi-irodalmi műveltségi feladatsor*ról:

„A szövegértési és nyelvi-irodalmi műveltségi feladatsor egy alkotáshoz (irodalmi vagy nyelvi témájú értekező prózához, eszszéhez, vagy annak részletéhez, lírai műhöz, szépprózai alkotáshoz, illetve részletéhez, egy drámához, vagy annak részletéhez kapcsolódik). [sic!]

A feladatsor egyrészt a szöveg értését, másrészt a kapcsolódó nyelvi és irodalmi ismeretek alkalmazását várja el (pl. fogalmak felismerése, azonosítása, definíciója, alkalmazása különböző szövegekre; különböző történeti, műfaji, tematikus, motivikus összefüggések feltárása; műismeret; a vizsgálandó szöveg kommunikációs, nyelvi, grammatikai, retorikai, stilisztikai, szövegtani, helyesírási jellemzői; kapcsolódó nyelvi kérdések)."

nem hibás, mégis – véleményünk szerint – elhibázott

Azt a kérdést kell tehát feltennünk, hogy mit jelent, hogy egy feladat egy adott szöveghez kapcsolódik. Kapcsolódnak a feladatok Ottlik regényének részletéhez, hiszen ebben kell megtalálni az alanyt és

az állítmányt, az ellentétet, ennek a szövegnek is van műfaja, és ez is szól az idő múlásáról. Ám nem kapcsolódnak a feladatok a szöveghez azért, mert semmilyen jelentésbeli kapcsolatban nincsenek vele, nem arról szólnak. Szemléleti kérdésről van szó, arról, hogy lehet-e vagy érdemes-e az irodalmi szövegeket jelentés nélküli alapanyagnak tekinteni, avagy nem.

A problémát még tágabb összefüggésbe ágyazhatjuk, mégpedig abba, hogy mi az emelt szintű érettségi feladatlap *Szövegértési és nyelvi-irodalmi műveltségi feladatsor*ának értelme, funkciója. Úgy véljük, a szövegértés emelt szinten ugyanolyan szükséges, mint középszinten. Létezik emelt szintű szövegértés is: ennek szövegbázisa nem hétköznapi, hanem szakmai (irodalmi, nyelvészeti), kérdései és feladatai pedig mélyebb összefüggésekre kérdezhetnek rá, mint a középszinten. Éppen ezért az OFI érettségit előkészítő munkacsoportja arra tett javaslatot a törvény előkészítő munkálatai során, hogy ne egy tág, teljesen körvonalazatlan nyelvi és irodalmi műveltségi feladatsor legyen az írásbelin, hanem emelt szintű szövegértés. (Zárójelben: az OH érettségi kutatása szintén hangsúlyosan javasolta, hogy a műveltségi feladatok mozduljanak el a kompetenciaközpontúság irányába.)

Az emelt szintű szövegértés célja az volna, hogy a diák egy számára ismeretlen szövegen bizonyítsa be, hogy 12 évnyi (szak)ismeret birtokában tud vele mit kezdeni, azaz hogy beépült a gondolkodásába a magyar nyelv és irodalom szaktudása, és adott helyzetben képes azt mozgósítani. A megoldás eredményessége pedig attól kell hogy függjön, hogy milyen mélységben és milyen igényességgel tudja mozgósítani. Ezért kérdéses a létjogosultsága a szövegfüggetlen, a szöveget csak ürügyként használó kérdéseknek. Ezért nem mindegy az sem, hogy szakirodalmi vagy szépirodalmi szövegen – illetve szépirodalmi szöveg esetében ismert (tanult) vagy ismeretlen szövegen – kell bizonyítania a diáknak a jelzett képességét.

Ennek a kérdésnek van egy a magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzetét, presztízsét, elfogadottságát és tekintélyét is érintő vetülete. Köztudott ugyanis, hogy minden évben rendkívül kevesen választják a magyart emelt szinten, éspedig azért, mert a teljes anyagot túlságosan soknak, az érettségi feladatlapot pedig túlságosan kiszámíthatatlannak tartják. Amennyiben a kérdések Csokonaitól Ézsauig, az antiutópisztikus regénytől a rövidülésig tartanak, akkor valóban meg kell tanulnia minden emelt szintre jelentkező diáknak mindent. Erre mondhatjuk persze, hogy ha már a magyart választja valaki, akkor tanulja is meg, ám a diák erre válaszul nem mond ugyan semmit, de józanul, egyéni életcéljait maga előtt tartva nem a magyart választja. Az új érettségi szabályozással csekélyke esély nyílt arra, hogy ez a tendencia megálljon, netán megforduljon, ám ennek a feladatlapnak az üzenete az, hogy nem a nyelvi-irodalmi képességeket, a kompetenciákat kívánja mérni, hanem a pozitivista ténytudást. E tekintetben az idei feladatsor alapján sem a vizsgázók, sem a felkészítők nem érzékelhették, hogy miben hozott újat a szövegértés hangsúlyozása.

> minden évben rendkívül kevesen választják a magyart emelt szinten

Fölmerül az a jogos kérdés is, hogy nem az teszi-e kiszámíthatóvá az emelt írásbelit, hogy a vizsgázó és felkészítője tudja: minden évben lesz versfelismerés, lesz verstan, kell tudni műfajokat példákkal, előkerülnek a képszerűség vagy az erősítés eszközei, valamint a leíró nyelvészeti ismeretek a mássalhangzótörvényektől az

összetett mondatokig. Aki ezeket tudja, az biztosra mehet, ezen kívül alig néhány „kiszámíthatatlan" kérdés lesz, ami a konkrét szöveghez kapcsolódik, az viszont elég általános ahhoz, hogy megoldható legyen. Így aki megtanulta ezeket az ismereteket, az a konkrét szöveg értése nélkül is biztosra mehet.

Hogy bizonyos közműveltségi tartalmakat ismerni kell, az nem kétséges. De nem mindegy, hogy mit üzen a feladatsor arról, hogy miért kell ismerni. Konkrét példával: Ézsau ismeretét elvárja a feladatsor, holott az ő történetének ebben a szövegben ennek nincs érvényessége. Ha a vizsgázó ismeri is Jákob és Ézsau történetét, azt nem kell végiggondolnia és leírnia, hogy a szöveg értését hogyan mélyíti ennek tudása. Ez a feladatsor tehát nem azt méri, hogy a diák hogyan képes előhívni a tudást az értés érdekében, legföljebb azt, hogy olyan iskolából és olyan családból jön-e, ahol ezt a történetet megismerte. (Éppen Jákob és Ézsau története még lehetséges példaként sem jelentik meg a kerettantervben.) Ugyanakkor a „*Mene tekel fáresz*" idézetnek nem csak a bibliai eredetét, hanem a szövegben való jelentését is megmagyarázza egy lábjegyzet, holott a bibliai történet összefoglalása után feltehető volna a kérdés, hogy ebben a szövegrészletben mi a jelentése – s azzal már az irodalomértés mélyebb szintjeire vezetne el a feladatlap.

> a konkrét szöveg értése nélkül is biztosra mehet

Az emelt színtű írásbeli szövegértési, műveltségi feladatsora attól nem kiszámíthatóbb, hogy mechanikusan és szövegtől függetlenül visszatérnek bizonyos közműveltségi tartalmak. Ha bármilyen műfajú, korú, szerzőjű szöveg kapcsán bármilyen idézet, műfaj, grammatikai, stilisztikai ismeret kérdezhető, akkor ez nem kiszámíthatóbbá teszi az érettségit, hanem bizonytalanná, az ismeretek alkalmazását pedig öncélúvá. A kiszámíthatóságot az garantálná, ha biztos lehetne a vizsgázó az értendő szöveg műfajában (ismeretterjesztő szakszöveg), és abban, hogy a feladatok a konkrét szövegre irányulnak, abból értelmezhetőek.

Műértelmező szöveg alkotása – Reflektáló szöveg alkotása

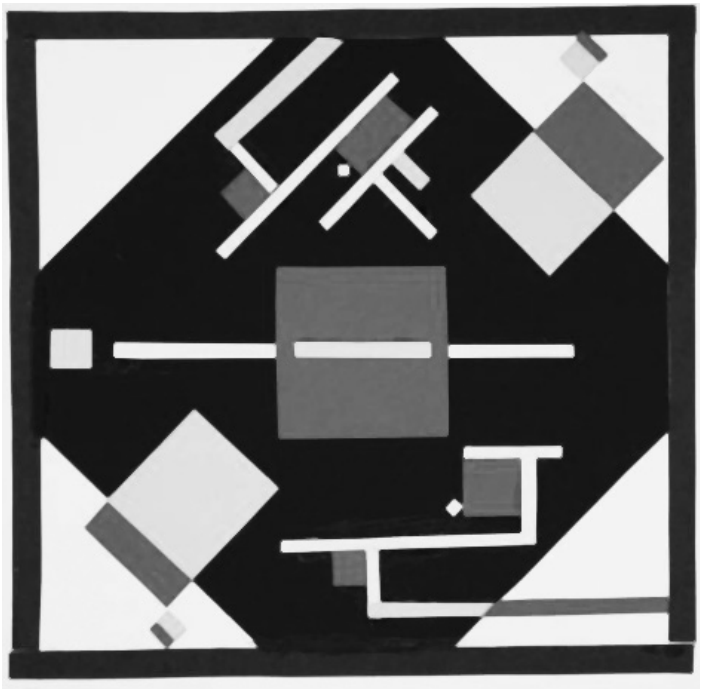
Mindkét további feladat megfelelt az érettségiről szóló jogszabálynak, szakmailag jók voltak, és elemzésük nem vezet el átfogó elvi kérdésekig.

Vörösmarty Mihály *Éj és csillag* című verse jól elemezhető, a tankönyvekben nem szerepel, megoldható és inspiráló feladat. A középszinten feladott versekkel összehasonlítva viszont feltűnő, hogy mennyivel könnyebb feladat elé állítja a vizsgázókat, mint József Attila *Elégia* és Radnóti Miklós *Nem tudhatom* című verseinek összehasonlító értelmezése – de ez elsősorban a középszintű feladatlap versválasztásának problematikusságára hívja föl a figyelmet. A feladat megfogalmazásában szereplő szempontok mind érvényesek. Túlzónak tartjuk viszont, hogy a feladat megfogalmazása három lényeges elemre kitér, nem hagyva teret az önálló felfedezésnek: Vörösmarty verse „*a szerelem érzését*", „*az ellentét alakzatára építve*", „*a vallási hagyomány nyelvének megidézésével*" jeleníti meg. Rá lehetne kérdezni mind az érzésvilágra, mint az alakzatokra, mind a megidézett hagyományra annak megnevezése nélkül is. Árulkodó jel ebben

a tekintetben, hogy a *Javítási-értékelési útmutató* a megadott három fő szempont közül kettőt összevonva tárgyal („*A szerelmi érzés megjelenítése és az ellentét alakzatának funkciója*”).

A reflektáló szövegalkotás egy érvényes és manapság előtérbe került kérdésről szól, a klasszikus művek újrafordításáról. Jó segítség és tartalmas alapanyag a három Dante-részlet idézése és feladatba foglalása. Zavaró, hogy benne maradt a szövegben egy felesleges sor: a „mindent elmesélek” érthetetlen a Nádasdy-féle változat végén. Félrevezető, hogy a ** lábjegyzet az „első részét” szókapcsolat után áll. Helyesírási és szerkesztői szempontból csúnya a bibliográfiai adatok összevisszasága (van-e kettőspont a fordító neve előtt; megadja-e az oldalszámot is az egyes kiadásoknál; van-e pont a kiadás éve után; miért kötőjel köti a címhez a bibliográfiai adatot). Mindezek az apró hibák azonban sem a feladat szakmai tartalmát nem rontják el, sem a megoldhatóságot nem veszélyeztetik.

csúnya a bibliográfiai adatok összevisszasága



Nonfiguratív kompozíció
Kártyás Lilla, AKG

FEJES JÓZSEF BALÁZS – SZŰCS NORBERT

Hol tart ma az oktatási integráció ügye?

E tanulmány[1] célja, hogy általános áttekintést kínáljon arról, hol tart ma Magyarországon az oktatási integráció ügye. Ennek érdekében az utóbbi évek releváns fejleményeit gyűjti össze, elsősorban az oktatási integráció és deszegregáció lehetőségeit középpontba helyezve, inkább egy komplex kép, mintsem a részletek bemutatására törekedve. E célok érdekében sorra vesszük az oktatási rendszer 2010-ben kezdődött átalakításának néhány lényeges intézkedését, és összegezzük a téma kapcsán meghatározó friss kutatási eredményeket. Az oktatási méltányosság kérdésköre számos területhez kapcsolódik szorosabban vagy lazábban, így a szociális ellátásokhoz, a foglalkoztatáshoz vagy a pályázati finanszírozáshoz – csak néhány példát említve. Témánk e további területekkel való kapcsolatainak bemutatása meghaladná e tanulmány terjedelmét, mindössze néhány különösen relevánsnak ítélt esetben léphettünk ki az oktatási szegregáció-integráció témaköréből. Másképpen fogalmazva: az érintett témákat tekintve válogatnunk kellett, ami nyilvánvalóan bizonyos fokú szubjektivitást eredményezhet. Azonban véleményünk szerint ez nem befolyásolhatja lényegesen azt a képet, ami a folyamatok egészének áttekintéséből kirajzolódik.

a tanulók különböző intézménytípusokba, oktatási programokba irányítása az indokolhatónál korábban kezdődik

SZELEKCIÓ, SZEGREGÁCIÓ, DESZEGREGÁCIÓ

Alapfogalmak

A szelekció, azaz valamilyen szempontok szerint a tanulók különböző intézménytípusokba, oktatási programokba irányítása minden iskolarendszerben érvényesül valamilyen módon, és tulajdonképpen természetes is, hiszen, többek között, a tanulók különböző foglalkozásokra, szakmákra való felkészítése teszi ezt szükségessé az oktatási folyamat egy-egy pontján. Ugyanakkor számos országban – köztük Magyarországon – a tanulók különböző intézménytípusokba, oktatási programokba irányítása az indokolhatónál korábban kezdődik, és erősen összefügg a tanulók családjának társa-

[1] Jelen írás az *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* című, megjelenés előtt álló tanulmánykötet bevezető fejezetének rövidített változata (*Fejes és Szűcs,* 2018). A tanulmány bővebb változatában a megoldási lehetőségekről is szó esik.

dalmi-gazdasági pozíciójával és az ebből fakadó érdekérvényesítő képességével (*Berényi,* 2018). A különböző családi hátterű tanulók e korai szelekciót követően gyakran eltérő minőségű oktatási szolgáltatásokban részesülnek (*Fejes,* 2013). Így a magasabb státuszú szülők gyermekei további előnyökhöz juthatnak, ami egyenlőtlen esélyeket eredményez a továbbtanulás, később a munkaerő-piaci lehetőségek tekintetében. Mindez hosszú távon nemcsak az alacsonyabb minőségű oktatási szolgáltatásban részesülők életkilátásait befolyásolja kedvezőtlenül, hanem a társadalom egészének működését is aláássa (*Kertesi* és *Kézdi,* 2009).

Magyarországon a tanulók elkülönítése erősödik

Magyarországon a családok társadalmi-gazdasági státusza szerinti szelekció extrém mértékű, és már az általános iskola kezdetén érvényesül, főként a különböző családi hátterű tanulók iskolák közötti egyenlőtlen eloszlásán keresztül (*Berényi,* 2018; *Hricsovinyi* és *Józsa,* 2018; *Kiss,* 2018). E folyamatok különösen erősen sújtják a roma gyermekeket, mivel esetükben az alacsony társadalmi pozíció mellett az etnikai háttérrel összefüggő körülmények további hátrányokat okoznak. Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy a tárgyalt probléma korántsem csak a roma tanulókat érinti. A jelenség általános és a roma tanulókat sújtó vetületének megkülönböztetésére különböző kifejezések használatosak a hazai szakirodalomban, így például Fejes (2018) a *szegregáció* és az *etnikai szegregáció*, *Radó* (2018) a *szelektivitás* és a *szegregáció* fogalompárokat használja.

A deszegregáció a szelekciós, szegregációs folyamatok mérséklését jelenti. Egyrészt célul tűzhető ki, hogy a különböző társadalmi csoportok eloszlása arányos legyen az intézmények között, másrészt – lehetőség szerint – ne legyen magas a hátrányos helyzetű és a – közöttük felülreprezentált – roma tanulók aránya egyetlen tanulóközösségben sem. A korábbi hazai vizsgálatok szerint jellemzően alacsonyabb oktatási szolgáltatások jellemzik azokat az iskolákat, amelyekben a hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladja a 30%-ot (*Fejes,* 2013).

2013-ig, a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló definíciójának később kifejtett módosításáig extrém mértékben szegregált iskolának minősültek azok az intézmények, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladta az 50%-ot, függetlenül a diákok etnikai hátterétől, hiszen a terminus nem etnikai alapú. 2013 után, a definíciók módosítása miatt az extrém mértékben szegregált iskola kategóriáját olyan intézményekre érdemes alkalmazni, ahol a tanulók legalább fele hátrányos helyzetű. *Havas* (2008) terminológiahasználata mentén gettóiskolának tekinthetők azok az intézmények, ahol a cigány származású tanulók aránya valószínűsíthetően meghaladja az 50%-ot. A fogalomkör további differenciálására alkalmazható a *szegregálódó* és a *gettósodó intézmény* kifejezések, melyek azokra az iskolákra utalnak, ahol a hátrányos helyzetű, illetve roma tanulók aránya meghaladja a 30%-ot (*Fejes,* 2018; *Neményi,* 2018).

Szegregáció az adatok tükrében

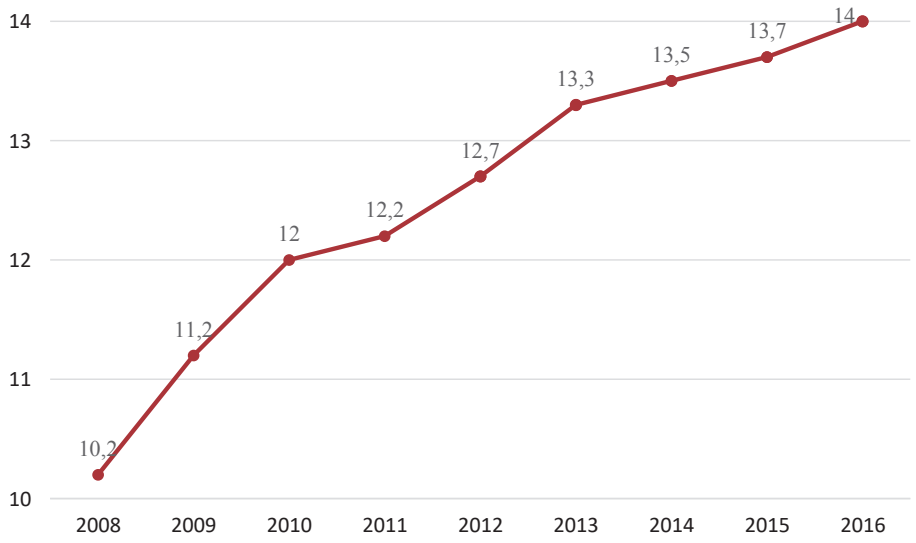
A rendelkezésre álló adatok szerint Magyarországon a tanulók elkülönítése erősödik, akár a társadalmi-gazdasági, akár az etnikai háttér szerint vizsgáljuk. A *Hajdu, Hermann, Horn* és *Varga* (2015) által számolt szegregációs index – ami azt mutatja

meg, hogy a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű tanulók közötti lehetséges kontaktusok hány százaléka hiúsul meg az iskolai elkülönülés következtében az alapfokú képzésben – 2010 és 2013 között kismértékben növekedett. A hátrányos helyzetű tanulók alapján számított szegregációs index 27,2-ről 32,9-re nőtt, míg a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók alapján számított érték 29,2-ről 34-re emelkedett.[2]

A roma tanulók elkülönítését vizsgálva ugyancsak növekedésről tanúskodnak az adatok. Az Országos kompetenciamérésen alapuló számítások szerint 2008 óta folyamatosan növekszik a gettóiskolák aránya (*1. ábra*). 2016-ban 14% volt azoknak az általános iskolai telephelyeknek az aránya, ahol a roma tanulók aránya 50% feletti, míg 9,7% a gettósodó iskoláké, ahol a roma tanulók aránya 30–50% közötti (*Ercse,* 2018).

1. ÁBRA

Azon általános iskolák aránya (%) a magyar iskolarendszerben, amelyekben legalább 50%-os arányban vannak roma tanulók (gettóiskolák)



Forrás: *OKM-adatok, Ercse, 2018*

JOGSZABÁLYI VÁLTOZÁSOK A HÁTRÁNYOS HELYZET KAPCSÁN

2010-től kezdődően számos változás történt a közoktatási rendszer jogi szabályozásában, melyek közül a legfontosabbak bemutatása is szétfeszítené ezen írás kereteit. Mindössze egy olyan változás kiemelésére van lehetőségünk, amely rendkívül szorosan kapcsolódik az oktatási integráció ügyéhez, illetve szükségesnek látszik további mondanivalónk értelmezéséhez.

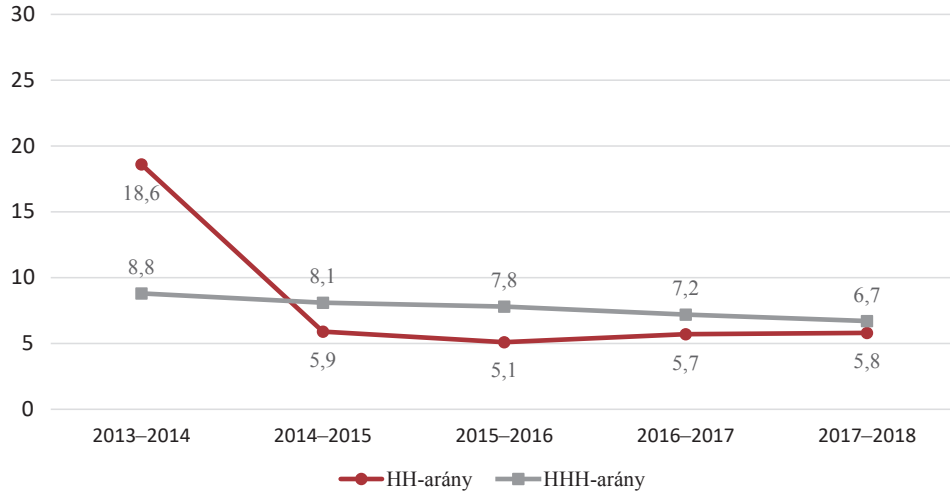
[2] 2013-tól a számítás alapjául szolgáló jogszabályi kategóriák megváltoztak (lásd alább a Jogszabályi változások a hátrányos helyzet kapcsán című fejezetet).

A hátrányos helyzetű, ezen belül a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló jogi meghatározása az 1993. évi közoktatásról szóló törvény keretében valósult meg, és a törvény 2007. évi módosításával 2013-ig lényegében változatlan volt a fogalom. Ebben az időszakban fokozatosan kiépültek azok a támogatási formák, amelyek az e kategóriákba tartozó tanulók iskolai karrierjét kívánták támogatni, emellett a szegregációs folyamatok intézményen belüli és intézmények közötti nyomon követésének központi indikátoraivá váltak e tanulói kategóriák. 2013. szeptember 1-től a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzet fogalma módosult, és a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvénybe került át, ami e tanulók azonosítási módjának megújítását is magával hozta. A változások következtében a támogatottak köre jelentősen szűkült (*2. ábra*). A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya közel negyedével csökkent, míg a hátrányos helyzetű tanulók aránya lecsökkent harmadára, azaz a korábban támogatottak többsége elesett az e kategóriákhoz kapcsolódó lehetőségektől. Az adatok értelmezése kapcsán fontosnak tartjuk felhívni a figyelmet arra, hogy a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányának látszólagos csökkenésével párhuzamosan a gyermekszegénység lényegesen erősödött Magyarországon az utóbbi években (*Gábos* és *Tóth,* 2017).

a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányának látszólagos csökkenésével párhuzamosan a gyermekszegénység lényegesen erősödött Magyarországon az utóbbi években

2. ÁBRA

A hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók arányának (%) változása a 2013–2014-es és a 2017–2018-as tanévek között



Forrás: *KSH- és OH-adatok*

Az új jogszabály szerint a hátrányos helyzet kategóriájába kerüléshez már nem elegendő a család szerény anyagi helyzetét jelző rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosultság, szükséges egy további hátránynövelő tényező: egy kritériumnak teljesülnie kell a szülők alacsony iskolázottsága, tartós munkanélkülisége és az elégtelen lakáskörülmények közül. A halmozottan hátrányos helyzetű kategóriához sem elég a korábbi jellemzők megléte. A felsorolt három kritérium közül legalább kettőnek kell teljesülnie.

Mivel a hátrányos helyzetű státusz egyik új kritériuma a szülő vagy a családba fogadó gyám alacsony foglalkoztatottsága (rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott), vélhetően a közmunkaprogramok elterjedése is jelentősen befolyásolta a jogosultság megszerzését, ami ugyanakkor nem jelentett jelentős változást a család életkörülményeiben. Emellett a csökkenés egy további oka lehet, hogy szűkültek azok a lehetőségek, amelyek miatt az oktatási intézmények korábban érdekeltek voltak abban, hogy segítsék a családokat a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű státusz megszerzésében (l. Az Integrációs Pedagógiai Rendszer kivezetése című pontban). Mindezen kívül *Varga* (2013) további, a támogatottak közé kerülést korlátozó nehézségeket is említ. Például megnőtt az esélye annak, hogy a státusz megszerzése utazási terheket ró a kisebb településeken élő családokra, mivel a jegyző az adott kistelepülésen megtalálható, viszont az újonnan szükséges gyámhivatali ügyintézés miatt az adott járás székhelyére kell utazni. Ugyanakkor pozitív változás, hogy valamennyi gyermekvédelmi gondoskodásban felnövő gyermek és fiatal bekerült a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriába. Varga (2013) becslése szerint ez több mint 15.000 család nélkül felnövő gyereket érint.

Mindezzel párhuzamosan e mutatók jelentősége csökkent a szegregációs folyamatok nyomon követésében, egyrészről önmagában a kategóriába tartozó tanulók létszámának csökkenése miatt, másrészről a 2013 előtti és utáni adatok összevetésének korlátozottsága miatt. A jogszabály változása önbeteljesítő, illetve önkorlátozó hatással is járt: a szakemberek egyre kevesebb területen használják e kategóriákat. A hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló kategóriája egyre inkább kiüresedik és elveszíti eredeti funkcióját. Elméletileg jogszabályok szavatolják, hogy a hátrányos helyzetű tanulók eloszlása egyenletes legyen egy-egy település általános iskoláiban. Például a 20/2012-es EMMI-rendelet szerint, *„[h]a a településen, kerületben több általános iskola vagy tagintézmény, feladatellátási hely működik, a hátrányos helyzetű tanulóknak az egyes felvételi körzetekben kiszámított aránya legfeljebb tizenöt százalékponttal lehet magasabb, mint az általános iskolába járó hátrányos helyzetű gyermekeknek a település, kerület egészére kiszámított aránya.”* Bár e jogszabályok ellenőrzése és betartása a valóságban nem történik meg, nyilvánvalóan a hátrányos helyzetű tanulói kategória szűkítése ennek elvi lehetőségét is csökkenti.

> a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló kategóriája egyre inkább kiüresedik

Véleményünk szerint tehát a hátrányos helyzet kapcsán a jogszabályi változtatás eredője a források csökkentésének és a statisztikák javításának szándéka, továbbá az oktatási szegregáció bizonyítási lehetőségének szűkítése volt.

AZ EGYHÁZI ISKOLÁK SZEGREGÁLÓ HATÁSA

Az egyházi fenntartású általános iskolai oktatást nyújtó intézmények egy része már korábban is hozzájárult az oktatási szegregáció erősödéséhez elsősorban azzal, hogy – a világnézetileg semleges oktatás lehetőségének biztosítása miatt – nem rendelkeztek kötelező beiskolázási körzettel. A kötelező beiskolázási körzet hiánya az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú szülők jelentkezését minimálisra csökkentette, mivel e szülők kevésbé tájékozottak abban, hogy ezek az iskolák milyen előnyöket biztosítanának gyermekeiknek (*Berényi,* 2018). Emellett anyagi lehetőségeik miatt a jelentkezéshez esetenként meghatározott speciális feltételeket sem teljesítik (pl. az egyházi adó rendszeres befizetésének hiányával indokolható elutasításuk). Ráadásul gyakran a felvétel szempontjai sem világosak, így akik az említett akadályokat leküzdik, azok sem lehetnek biztosak, hogy gyermekeik bekerülnek a választott egyházi fenntartású intézménybe (*L. Ritók,* 2018). Bár az egyházi fenntartású intézmények jelentős részének van beiskolázási körzete, mivel ez a költségvetési források lehívásának feltétele, eltérő szabályok vonatkoznak rájuk (2011. évi CXC. tv. 33. §), így gyakorlatilag minimális megkötések mellett válogathatnak a jelentkező tanulók között.

Az utóbbi években az egyházi iskolák szerepe a szegregáció felerősítésében jelentősen növekedett, köszönhetően az egyházi iskolák növekvő arányának (az egyházi iskolák aránya 68%-kal nőtt 2010 és 2014 között), valamint az egyházi intézményeket előnyben részesítő kormányzati intézkedéseknek (*Ercse*, 2018). 2010 után számos oktatási intézmény került egyházi fenntartásba, főként az elmaradottabb régiókban és a kisebb településeken. E területi jellemző ellenére az egyházi iskolák a hátrányosabb régiókban, kisebb településeken is elsődlegesen a kedvezőbb helyzetű családok gyerekeinek oktatását végzik, vagyis segítik a helyi elit menekülését az állami fenntartású iskolákból (*Hermann* és *Varga,* 2016).

A szegregáció egyházi iskolák általi felerősítését további tényezők segítik. Az egyházi iskoláknak az állami (korábban önkormányzati) iskoláktól eltérő támogatása régóta vitakérdés, ami részben a kapcsolódó költségvetési adatok megadásának eltérő struktúrájára vezethető vissza (*KFIB, Romaversitas* és *CFCF,* 2015).

> az egyházi iskoláknak az állami iskoláktól eltérő támogatása régóta vitakérdés

Egyes számítások szerint az egyházi iskolák költségvetési támogatása jóval meghaladja az állam által fenntartott intézményekét (az állam által fenntartott iskolák az egyházi iskolák támogatásának mindössze 36%-át kapják) (*Ercse,* 2018). Emellett az egyházi háttér eleve magában foglalja az oktatási intézmények eseti vagy rendszeres anyagi többlettámogatását.[3] A jogszabályok olyan előnyöket kínálnak az egyházi intézmények számára, amelyek az állami iskolákhoz viszonyítva még inkább növelik vonzerejüket (pl. tankönyv megválasztása). Az egyházi iskolák térnyerése, szimbolikus és valós kormányzati támogatása, az utóbbi években az állami iskolákban erőteljesen

[3] Bár a forrásokra vonatkozó vita nehezen eldönthető, az egyházi iskolák általában előnyösebb felszereltségének tapasztalata általánosnak mondható, ami a hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók alacsony aránya mellett további vonzerőt jelent.

érezhető forráskivonás (*CKP,* 2016), valamint a pedagógiai munka minőségét negatívan befolyásoló intézkedések minden bizonnyal együttesen erősítették és erősítik a szelekciós folyamatokat. A teljes képhez hozzátartozik, hogy több egyház működtet olyan oktatási intézményt, amely jelentős számban fogad be hátrányos helyzetű tanulókat, azonban ezek az iskolák gyakran gettóiskolák, és olyan településeken találhatók, ahol ugyanaz az egyház elitiskolát is fenntart (*Ercse,* 2018; *Kegye,* 2018; *L. Ritók,* 2018).

ÚJABB SZELEKCIÓS PONTOK KIÉPÍTÉSE: HÍDPROGRAMOK

A korai iskolaelhagyás megelőzése és kezelése érdekében indultak el a hídprogramok 2013-ban. A hídprogram két típusa közül a Köznevelési Hídprogram azoknak szól, akik az általános iskola elvégzése után nem jutottak be középfokú iskolába. A Szakképzési Hídprogram pedig azoknak, akik már betöltötték a 16. évüket, azaz nem tankötelesek, de nem fejezték be az általános iskolát, ugyanakkor a 6. évfolyamot elvégezték. A középiskolai férőhelyek száma meghaladja a tanulókét, ami valószínűleg a legfőbb oka annak, hogy a Szakképzési Hídprogramban tanulók száma rendkívül alacsony.

A hídprogramok eredményességéről alig állnak rendelkezésre információk, ugyanakkor a program működésének alapkoncepciójával kapcsolatban számos kritika megfogalmazható. A legfontosabb ezek közül az, hogy a hídprogramok egy további szelekciós pontot jelentenek a magyar oktatási rendszerben. Bár az érintett tanulók száma az utóbbi tanévben 3.000 körül mozgott (*KSH,* 2017), a feltételek rendelkezésre állnak ahhoz, hogy kormányzati döntéstől függően akár többszörösére emelkedjen az e programokba irányítottak száma. A demográfiai hullámvölgy miatt valószínűleg számos intézmény szívesen bekapcsolódna a programba, megelőzve ezzel a létszámcsökkentést.

A hídprogramokra a rendszer jelenlegi szegregációs mechanizmusainál is jellemzőbb a megoldandó pedagógiai problémák kumulálódása, ami a szegregált osztályok ismert működéséből kiindulva szinte lehetetlenné teszi a hatékony hátránykompenzációt. A programok által a pedagógusok számára kínált bérkiegészítés és az alacsonyabb osztálylétszámok a probléma kezelésén számottevően biztosan nem javíthatnak. Ráadásul az általános iskolai bizonyítvánnyal nem rendelkezők számára szervezett Köznevelési Hídprogramban a tanítási idő 40%-a, azaz *„heti 2 nap a munka világára való közvetlen felkészítésre fordítandó”,* ami bizonyosan lehetetlenné teszi az alapkészségek fejlettségében jellemzően több éves hiányossággal rendelkező tanulók eredményes oktatását (22/2016. EMMI-rendelet). Vagyis e programtípus nem hatékony hátránykompenzálással, hanem csökkentett elvárásokkal segíti az általános iskola elvégzését, ami ismét legfeljebb felületi kezelést jelent, és nem előzi meg a lemorzsolódást középfokon. Ezt támasztja alá *Mayer* és *Vigh* (2016) adatgyűjtése is, ami a hídprogramok bevezetésének első tanévét követően többek között arra hívja fel a figyelmet, hogy rendkívüli mértékű a lemorzsolódás, valamint a hiányzás a hídprogramokba járó tanulók körében.

rendkívüli mértékű a lemorzsolódás, valamint a hiányzás a hídprogramokba járó tanulók körében

A PEDAGÓGIAI KULTÚRAVÁLTÁST ELŐSEGÍTŐ LEHETŐSÉGEK

Az Integrációs Pedagógiai Rendszer kivezetése

2010 után számottevő uniós forrásokat fordított a kormányzat az oktatás fejlesztésére, de ezekkel főként az oktatási rendszer új kereteinek létrehozását és (részben bújtatott, fejlesztésnek álcázott) működtetését célozzák, így azok az iskolaszintű fejlesztések, amelyek az oktatási méltányosság erősítéséhez lennének szükségesek, többnyire megszűntek, illetve nagyságrendekkel csökkentek (*Radó,* 2018).

Az oktatási méltányosság megteremtésének egyik feltétele a hazai pedagógiai kultúra átalakítása (*Fejes,* 2018), amit a 2003-ban indított Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) – számos gyengesége, például szükségtelenül magas adminisztrációs elvárásai ellenére – vélhetően jelentősen előmozdított. Az iskolák széles körében a hátrányos helyzetű tanulók támogatását helyezte a középpontba, amihez többletforrásokat biztosított, az intézményekre tanuló szervezetként tekintett. Emellett a hátrányos helyzetű tanulók intézményen belüli és intézmények közötti arányos elosztása, valamint a tanulóközpontú pedagógiai módszerek kapcsán is elvárásokat fogalmazott meg.

Az IPR tulajdonképpen az egyetlen olyan értékelhető nagyságú forrást jelentette az oktatási integráció támogatásában, amelytől rendszerszinten pozitív eredményeket várhattunk. A hazai iskolarendszert érintő beavatkozások hatásvizsgálatával általában nem lehetünk elégedettek, ugyanakkor az IPR eredményességét számos kutatás alátámasztotta, melyeket Varga (2018) részletesen áttekint. Az IPR a hazai hátránykompenzáló programok közül talán az egyetlen, melynek kedvező hatása kétséget kizáróan empirikusan is bizonyított. Ennek ellenére a 2011–2012-es tanévben pályázhattak utoljára az iskolák erre a támogatásra, illetve a következő tanévben a nyertesek még egy kiegészítő támogatást vehettek igénybe (*Nahalka,* 2016).

A hátrányos helyzetű tanulókat célzó intézkedéseket tekintve a korábbi integrációs célok helyett jelenleg a korai iskolaelhagyás csökkentése jelenik meg központi célként. A megváltozott kommunikáció ellenére a hátrányos helyzetű tanulók oktatási sikertelenségének alapvető okai alig változtak. Varga (2018) arra is rámutat, hogy az oktatási integráció támogatása egyben a korai iskolaelhagyás csökkentésének egyik kulcsfontosságú eszköze lenne, ami az IPR jól felépített koncepciójára támaszkodhatna. Összességében tehát egy jól működő rendszer elsorvasztásának lehetünk a tanúi, és jelenleg csak jóval kisebb léptékben találunk olyan lehetőségeket, törekvéseket, amelyek az intézményi szintre fókuszálva a pedagógiai kultúra váltásának elősegítését céloznák.

az oktatási integráció támogatása egyben a korai iskolaelhagyás csökkentésének egyik kulcsfontosságú eszköze lenne

Az alapkészségek fejlesztése

Az önálló tanuláshoz szükséges készségek (pl. olvasás, matematikai alapműveletek) fejlesztése tekintetében a hazai iskolarendszer gyengén teljesít. Bár a PIRLS és a TIMSS nemzetközi összehasonlító vizsgá-

latok átlageredményei szerint az élmezőnyben találhatók a magyar negyedikesek (*Balázsi, Balkányi, Bánfi, Szalay* és *Szepesi,* 2012), a teljesítményekben mutatkozó különbségek hatalmasak, az európai országok között a legnagyobbak, ráadásul a 15 éves korosztályt mérő PISA-vizsgálatok eredményei szerint ebben az életkorban már az átlagteljesítmények is a nemzetközi átlag alattiak (*OECD,* 2016). Ezek az eredmények minden bizonnyal erősen összefüggnek a szegregációval, vagyis az egyes iskolák jelentősen eltérő minőségű szolgáltatásával.

Az utóbbi évek fejleményei, így a tantervi rugalmasság csökkentése (pl. a Nemzeti alaptanterv megnövekedett központi előíró, a tananyagot részleteiben is meghatározó jellege), valamint a tanterv követésére erősen fókuszáló ellenőrzési rendszer[4] kiépítése tovább erősíti a lexikális ismeretekre koncentrálást (*CKP,* 2016), növelve ezzel a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikertelenségeit, illetve indirekt módon erősítve a szelekciós nyomást (*Fejes,* 2018).

Az önálló tanuláshoz szükséges készségek fejletlenségéhez kapcsolódó probléma felismerését és a pedagógiai kultúra megváltoztatásának ösztönzését szolgálta a nem szakrendszerű oktatás bevezetése. Ennek megfelelően a 2008/2009-es tanévtől a kötelező tanórai foglalkozások 25–40%-ában nem szakrendszerű oktatást kellett szervezni az 5–6. évfolyamokon. *Garami* (2011) kutatása rámutat arra, hogy e megoldás minden bizonnyal elősegíthette a pedagógiai kultúraváltást. Később (2010. évi LXXI. törvény) már csak lehetőségként jelenik meg, majd kikerül a nem szakrendszerű oktatás a jogszabályokból. Vagyis összességében az e területen elindult pozitív változások lehetőségei is elvesztek.

A hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeresség szempontjából lényeges képességeiben megmutatkozó különbségek nem kizárólag az iskola diszfunkcionális működéséből erednek, az eltérő otthoni-családi környezet hatása már az iskolakezdéskor kimutatható (*Hricsovinyi* és *Józsa,* 2018). A hazai iskolarendszer bizonyos központi képességek esetében konzerválja, sőt felerősíti ezeket a különbségeket. Ugyanakkor a 2015-ben bevezetett kötelező óvodáztatás, valamint a Biztos Kezdet programok várható hatása pozitív, a sikeres iskolakezdéshez szükséges képességekben mutatkozó különbségeket vélhetően jelentős mértékben képesek csökkenteni a jövőben.

az eltérő otthoni-családi környezet hatása már az iskolakezdéskor kimutatható

DESZEGREGÁCIÓS PEREK ÉS KORMÁNYZATI HOZZÁÁLLÁS

Az utóbbi években két település, Kaposvár és Nyíregyháza roma többségű iskolájának bezárására irányuló per zajlott. A perek közös jellemzője, hogy rendkívüli mértékben elhúzódtak, továbbá az állam inkább bajkeverésnek, mintsem jelzésnek vette a kezdeményezést, nem ítélte el a szegregáló gyakorlatot, sőt a nyíregyházi perben az oktatásért felelős miniszter kiállt a szegregált iskola működése mellett (*Balog,* 2013). Elméletileg a centralizált Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK,

[4] Bár a tanfelügyelet direkt módon nem a tanterv követelményeinek betartására összpontosít, vélhetően az egyik legobjektívebb értékelési szempontként érzékelik a pedagógusok annak ellenőrzését, hogy az előírt ütemben haladnak-e, ami a túlzsúfolt tantervek mellett egyértelműen a „tanterv letanításának" szemléletét erősíti.

később Klebelsberg Központ, KK) létrehozása akár kedvező hatást is gyakorolhatna az esélyegyenlőségi szempontok érvényesítésére, a folyamatok nyomon követését jogszabály is biztosítja (134/2016. Korm. rendelet), azonban nem ismert olyan nyilvános anyag, amely arra engedne következtetni, hogy a KK bármiféle deszegregációs stratégiával rendelkezne, illetve bármilyen módon kezelni kívánná a problémát.

A nyíregyházi Huszár-telep mellett található általános iskolát 2007-ben az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyermekeknek Alapítvány (CFCF) közbenjárására zárták be. 2011-ben a városvezetés és a helyi cigány kisebbségi önkormányzat kérte a görögkatolikus egyházat, hogy a telepen kezdjenek cigány pasztorációs munkát. Ennek részeként az egyház átvette a helyi óvodát, majd a szegregált iskola ismét megnyitotta kapuit. Az iskola 15 tanulóval indult. Az alacsony létszám oka az volt, hogy a roma szülők többsége maradt azoknál a belvárosi iskoláknál, amelyekbe a deszegregáció keretében irányították gyermekeiket (*Kerülő,* 2008). Mindez addig tartott, amíg a gyermekek bejárását el nem lehetetlenítette a helyi önkormányzat a létfontosságú iskolabusz megszüntetésével, ami a gyermekeket a telepről a belvárosi iskolákba szállította. Ezzel a lépéssel gyakorlatilag rákényszerültek a roma családok az egyházi iskolába való átiratkoztatásra. A CFCF első- és másodfokon pert nyert a (re)szegregáló gyakorlat elleni fellépése során, de végül – a pertörténet alapján váratlanul és indokolatlanul – a Kúria engedélyezte az egyházi óvoda és iskola működtetését. Úgy legitimálták az iskola újraindítását, hogy a szülők nyilatkozatot írtak alá arról, hogy a görögkeleti vallás miatt íratták az iskolába gyermekeiket, így a szegregáció vádját a szabad vallásgyakorlás jogára hivatkozva védték ki (*Kegye,* 2018).

Kaposvár esete egyben a jogérvényesítés nehézségeinek iskolapéldája is. Bár a CFCF által indított, évekig húzódó szegregációs perben a Legfelsőbb Bíróság 2010-ben megállapította, hogy Kaposvár önkormányzata jogellenesen elkülönítette a Pécsi Utcai Tagiskolában a roma tanulókat, a gyakorlatban semmilyen következménye nem lett az elmarasztaló döntésnek. Az ítélet ugyanis a jogsértő állapot megszüntetésének gyakorlatáról, indikátorairól nem rendelkezett, csak azt mondta ki, hogy a szegregáció megszüntetéséhez végrehajtható terv elkészítése szükséges.[5] A CFCF 2013-ban újabb keresetet nyújtott be, immár a konkrét deszegregációs terv elkészítését fókuszba állítva. Az alperesek padján ekkor már Kaposvár Megyei Jogú Város képviselőjén kívül az iskola új fenntartójának, a KLIK-nek, a Somogy Megyei Kormányhivatalnak és az Emberi Erőforrások Minisztériumának (EMMI) képviselői is ott ültek. A felperes célja az volt, hogy egy esélyegyenlőségi szakértő által készíttetett deszegregációs tervet fogadtasson el az alperesekkel annak érdekében, hogy az ítélet számon kérhetővé váljon. A Pécsi Ítélőtábla 2016-os döntése értelmében az iskolában a 2017/2018-as tanévtől tilos első osztályt indítani. Bár próbálkozások történtek a kaposvári városvezetés részéről – egy alapítványi iskola bevonásával – az ítélet kijátszására, úgy tűnik, az évtizedes per nyugvópontra jut. A 2017/2018 tanévben már

nem ismert olyan nyilvános anyag, amely arra engedne következtetni, hogy a KK bármiféle deszegregációs stratégiával rendelkezne

[5] A Legfelsőbb Bíróság Pfv. IV.21.568/2010/5. sz. ítélete.

nem indult első osztály, de az alperesek felülvizsgálati kérelemmel fordultak a Kúriához, melyben az ítélet hatályon kívül helyezését, megváltoztatását indítványozták, továbbá a jogerős ítélet végrehajtásának felfüggesztését kérték. A keresetet a Kúria elutasította és megerősítette a korábbi döntését.[6] A legelső, 2009-re datálható elmarasztaló ítélete óta egy teljes általános iskolai ciklus valósult meg, egy generációnyi fiatal esélyeit csökkenve magasabb oktatási minőség elérésére a magyar közigazgatás és állami szereplők ellenállása miatt.

ANTISZEGREGÁCIÓS KEREKASZTAL

Áttekintve a szegregáció-deszegregáció témakörét, érdemes kitérni az Antiszegregációs Kerekasztal tevékenységére, mivel a témához szorosan kapcsolódó, rendszeresen hivatkozott és alkalmanként tematizálásra alkalmas kormányzati fórum működésének bemutatása önmagán túl is képet ad az esélyegyenlőségi szakpolitika dinamikájáról. Az EMMI 2013-ban alakította meg az Antiszegregációs Kerekasztalt kormányzati szereplők, kormányzathoz kötődő (háttér)intézmények (pl. KLIK, Nemzeti Pedagógus Kar, Türr István Képző és Kutató Intézet), továbbá egyházi és civil hátterű esélyegyenlőségi szakértők bevonásával.[7] A Szociális Ügyekért és Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság által koordinált fórum hatásköre és ügymenete a kezdetektől definiálatlan volt, például éveken keresztül nem határozták meg, milyen rendszerességgel kell üléseznie a kerekasztalnak.[8]

> a legitimációs szándék csak részben valósulhatott meg

A kerekasztal létrehozásában vélhetően jelentős szerepe volt annak, hogy az EMMI a bevont szakértők együttműködésén keresztül próbálta legitimálni az esélyegyenlőségi teljesítményét. Ezt bizonyítja, hogy számos alkalommal adtak ki sajtóközleményt a hatékony munkavégzésről és a civil szereplőkkel való együttműködéséről, miközben például éveken keresztül napirenden volt a kormányzati szereplők részéről a KLIK Antiszegregációs Koncepciójának ismertetése, de a terv soha nem vált nyilvánossá. A legitimációs szándék csak részben valósulhatott meg, mivel már a harmadik ülést követően két elismert szakember hagyta ott viharos körülmények között a kerekasztalt (*HVG,* 2013). Döntésük oka a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló definíciójának – korábban leírt – átalakítása volt, amiben közvetlenül a statisztikák eltorzításának és forráskivonásnak, közvetetten pedig a szegregált oktatási helyzetek elfedésének szándékát vélték felfedezni. Civil szereplők demonstratív szakítása vagy csendes kiválása a későbbiekben is több alkalommal előfordult a kerekasztal története során (*HVG,* 2016; *RSK,* 2017). Megítélésünk szerint az Antiszegregációs Kerekasztal működtetésének további oka volt, hogy az Európai Bizottság által a roma gyerekek

> civil szereplők demonstratív szakítása vagy csendes kiválása a későbbiekben is több alkalommal előfordult

[6] A Kúria 2015. április 22-i, Pfv.IV.20.241/2015/4. számú ítélete.
[7] A tanulmány szerzőinek egyike, Szűcs Norbert 2014–2017 között tagja volt az Antiszegregációs Kerekasztalnak.
[8] Az ügymenettel kapcsolatos anomáliákról bővebben: https://motivaciomuhely.hu/hu/az-antiszegregacios-kerekasztal-100-napja/

iskolai szegregációja miatt indított kötelezettségszegési eljárás során fontos érvként használta a kormányzat a fórum létének tényét.

A kerekasztal koordinálói az egyeztetések mellett valós eredmények elérésére is törekedtek. Például létrehoztak egy olyan munkacsoportot, amely operatív feladatokat látott el azzal a célkitűzéssel, hogy legalább két megyei jogú várost beazonosítson, ahol a helyi iskolarendszer és társadalom sajátosságai lehetővé teszik egy sikeres oktatási deszegregációs program elindítását. Azonban némi terepmunkát, illetve egy külső szakértők által készített elemzés véleményezését követően a kezdeményezés elhalt. Ugyanakkor a kerekasztal működése alkalmas volt az információáramlásra, tájékozódásra, egyes témák felkarolására is. Például a térségi iskolaközpontok tervéről, illetve a pedagógushiány volumenéről és dinamikájáról e fórumon kaphattak részletes tájékoztatást a civil tagok, és bár terméketlen, de szakmai alapú vita bontakozhatott ki ezekről a témákról. A tanodapályázatok anomáliáihoz kapcsolódó érdekérvényesítő tevékenység hatékonyságához is jelentősen hozzájárult a kerekasztal, mivel a feladatot felvállaló TanodaPlatform több tagja is részt vett a munkában.[9] Összességében a kerekasztal ötéves működését követően az antiszegregáció kapcsán érdemi előrelépést nem tudott felmutatni.

összességében a kerekasztal ötéves működését követően az antiszegregáció kapcsán érdemi előrelépést nem tudott felmutatni

CIVIL TECHNIKÁK A SZEGREGÁCIÓ ELLEN

Gyakori, hogy a társadalmi problémák megoldását célzó innovációk, jó gyakorlatok a civil szférából érkeznek, hiszen számos nehézség – például az általános kapacitáshiány, instabilitás és bizonytalan financiális háttér – ellenére a civil műhelyek nagyobb rugalmasságot, gondolati szabadságot engedhetnek meg magukknak, mint az állami szereplők. A vizsgált időszakban megítélésünk szerint drámai módon aránytalanná vált a civil és az állami szféra teljesítménye a deszegregáció területén, különösen, ha a felhasznált források nagyságrendjét is figyelembe vesszük. Az oktatási szegregáció enyhítését célzó európai uniós forrásokból finanszírozott központi programok minden fejlesztési időszakban működtek, de ezek abszolút értelemben kevésnek (a szegregáció mértéke, kiterjedtsége miatt nagyságrendekkel nagyobb összeget kellene erre a területre fordítani), relatív értelemben viszont soknak és pazarlónak (eredménytelen programok sora valósult meg) bizonyultak. A teljesség igénye nélkül megemlítünk néhány civil hátterű szegregációellenes jó gyakorlatot, amelyek tapasztalatai felhasználhatók a jövőben deszegregációs programok előkészítése és megvalósítása

nagyságrendekkel nagyobb összeget kellene erre a területre fordítani

[9] A tanodák számára kiírt európai uniós pályázaton a korábban működő tanodák többsége nem kapott támogatást. A nyilvánvalóan megalapozatlan eredmények ellen fellépve a TanodaPlatformnak sikerült elérnie egy 200 millió forintos gyorssegély és egy 2 milliárd forintos új pályázati kiírás megítélését (l. *Fejes* és *Szűcs,* 2016).

során, elsősorban az érintettek tájékoztatását segítve.

A deszegregáció területén a civil kezdeményezések közül a legeredményesebb talán a CFCF volt a kaposvári deszegregácós per évtizedes gondozásával és megnyerésével. A CFCF által indított, majd a Rosa Parks Alapítvány által gondozott Láthatatlan Tanoda ugyancsak említésre érdemes. Abban haladja meg az ismert hátránykompenzáló programokat, hogy már óvodáskorban törekszik a gyermekek bevonására, és kiemelten kezeli az iskolaválasztás témakörét. Józsefvárosi roma gyerekeket támogatva azt próbálják elérni, hogy integrált oktatást megvalósító iskolába jelentkezzenek vagy iratkozzanak át a mentoráltjaik. Ehhez elmélyült bizalmi kapcsolatra törekszenek a családokkal, részletesen tájékoztatják a szülőket a szegregált oktatás következményeiről, megerősítik őket jogaikban, lehetőségeikben. Az önkéntes munkára alapozott programban iskolaelőkészítő foglalkozásokat, illetve az iskolás korú gyerekeknek mentorok fejlesztőprogramokat, szociális támogatást nyújtanak. Tapasztalataikat az integrált intézményekbe történő beiskolázás kapcsán lenne érdemes disszeminálni (*Balogh,* 2016).

A jelen tanulmány szerzői által 2007-ben alapított Motiváció Hallgatói Mentorprogram tapasztalatai leginkább a pedagógusképzésben hasznosíthatók. A szegedi és a hódmezővásárhelyi deszegregációs program támogatása érdekében létrehozott kezdeményezés alapvető célja az volt, hogy a Szegedi Tudományegyetemen tanuló hallgatók mentori munkájának megszervezésével elősegítsék a szegregált iskolákból a befogadó iskolákba irányított tanulók beilleszkedését és tanulmányi előmenetelét.

a Mentortársas társasjátékban hátrányos helyzetű tanulók iskolai életútja követhető nyomon

A tizenegyedik tanévében tartó program első öt-hat éve értelmezhető deszegregációs beavatkozásként, ezt követően a mentorált tanulók körének természetes fluktuációja miatt egy általános célú hátránykompenzáló tevékenységről beszélhetünk. A program erényének annak kettős fókuszát, azaz a tanulók támogatása mellett a jövőbeli szakemberek hátrányos helyzetű tanulók oktatására való felkészítését, valamint a pedagógusképzés terén az elméleti és a gyakorlati képzés szerves illeszkedését tekinthetjük. A program jövőbeni nagyvárosi deszegregációs intézkedések támogatása céljából könnyen adaptálható, amihez a hasonló kezdeményezések szervezését segítő útmutató jellegű programleírás is rendelkezésre áll (*Fejes, Kelemen* és *Szűcs,* 2014).

A Hallgatói Mentorprogram köréből kialakult Motiváció Műhely érzékenyítő társasjátékok segítségével próbál élményszerű és közérthető formában kommunikálni oktatási esélyegyenlőségi kérdésekről, elsősorban középiskolásokat és felsőoktatási hallgatókat megszólítva. A Mentortársas társasjátékban hátrányos helyzetű tanulók iskolai életútja követhető nyomon, segítségével átélhető, milyen nehézségekkel kell megküzdenie egy szegénységben élő gyermeknek iskolai karrierje során. A Rendszerhiba egy olyan kooperatív társasjáték, amelyben a játékosok egy elképzelt település szegregálódó oktatási rendszerét próbálják megmenteni az összeomlástól. A különböző karaktereket (pl. pedagógus, iskolaigazgató, polgármester, civil) megszemélyesítő résztvevők megtapasztalhatják, hogy az esélyegyenlőség megteremtése csak számos szereplő együttműködésével jöhet létre, ugyanakkor a szegregáció felszámolható, az

integrált oktatás megvalósítható (*Csempesz,* 2016).

Több drámapedagógiai műhely is foglalkozik az oktatási szegregáció kérdéskörével. A Káva Kulturális Műhely *Hiányzó padtárs* című foglalkozása a részvételi színház eszközeivel dolgozza fel az iskolai szelekció kérdéskörét, elsősorban a középiskolás korosztályt célozva. A foglalkozást az AnBlokk Egyesülettel együttműködve, egy társadalomtudományi kutatásra alapozva fejlesztették ki.[10] Az iskolai karrierhez kötődő válságos élethelyzeteket mutatnak be, majd a játékot megszakítva, közösen gondolkodnak a lehetséges megoldásokról a néző-részt vevő diákokkal. A darabot a közönség javaslatainak beépítésével és továbbgondolásával játsszák le újra és újra. Szintén a színházi nevelés eszközeivel dolgoz fel az oktatási integrációhoz, befogadáshoz-kirekesztéshez, roma kisebbség és többség viszonyához kapcsolódó kérdéseket a Homo Ludens Project *Jégtörő* című fórumszínházi előadása,[11] a Független Színház *Tollfosztás* című workshopja,[12] valamint az Escargo Hajója Színházi és Nevelési Szövetkezetnek a Mentortársasra épülő bevonó színháza.

A civil szereplők által megvalósított programok terjedését a kormányzati elköteleződés hiányán túl megnehezítette, hogy az említett programokat, kezdeményezéseket többségében olyan források tették lehetővé, amelyek a jelenlegi kormány által támadott donoroktól (Norvég Civil Alap, Nyílt Társadalom Alapítványok) érkeztek.

ZÁRÓ GONDOLATOK

Bár 2002 és 2010 között jelentős erőforrásokat mozgósítottak a szelekció, szegregáció mérséklésére, komoly sikerekről nem, mindössze kis lépésekről beszélhetünk. A 2010 óta eltelt időszakban inkább visszalépésnek lehetünk tanúi az integráció ügyében. Egyrészt a korábbi törekvések elhaltak, másrészt újabb szegregációs mechanizmusok jelentek meg, illetve a korábbiak felerősödtek. Az oktatási méltányosság ügyében tapasztalható problémák nem új keletűek, évtizedek óta jelen vannak, ugyanakkor a 2010-től induló átalakítások következtében már nemcsak a 2000-es évektől ismertté vált egyenlőtlenségek enyhítése, hanem az utóbbi években indított változások hatásának tompítása is szükségesnek látszik.

Hosszú ideig evidenciának tekintették az oktatási esélyegyenlőséggel foglalkozó hazai szakemberek, hogy az oktatási méltányosság ügye nem tartozik azon témakörök közé, amely a közvélemény szélesebb körének figyelmére tarthatna igényt, emellett úgy vélték, ezek támogatása a döntéshozók részéről inkább politikai kockázatokat rejt. Ugyanakkor az elmúlt években számos olyan oktatáspolitikai döntés született, amely kapcsán egyértelművé vált, hogy a közvélemény vagy a pedagógustársadalom számottevő része nem támogatja vagy legalábbis erősen vitatja azokat (pl. egész napos oktatás, tankönyvpiac államosítása, korábbinál kötöttebb tanterv, központi iskolafenntartó létrehozása, pedagógus-életpályamodell, 32 órás kötelező iskolai benntartózkodás). Ezek fényében a politikai kockázatokra való hivatkozás egyre kevésbé tűnik releváns érvnek, vagyis napjainkban inkább az elköteleződés hiánya szab gátat a deszegregációs intézkedéseknek. Megjegyezzük, hogy az integrált oktatást támogató szakpolitika hiányán, a manifeszt és látens szegregációs

[10] http://hianyzopadtars.hu/
[11] http://homoludensproject.hu/projektek/jegtoro
[12] http://fuggetlenszinhaz.blogspot.hu/p/szolgaltatasok.html

szándékok érvényesülésén túl a jelenlegi oktatáspolitika számos új intézkedése (pl. tankötelezettség 16 éves korra csökkentése, szakképzés átalakítása, gimnáziumi képzés férőhelyeinek csökkentése, középfokú nyelvvizsga követelménye a felsőoktatási felvételinél) érinti kedvezőtlenül a hátrányos helyzetű gyermekeket, fiatalokat.

Látva az oktatáspolitikai elköteleződés hiányát, jelenleg alig marad más remény az előrelépésre, mint egy-egy település szelekciós mechanizmusait mérséklő törekvések megvalósítása, melyek egyrészt mintát kínálhatnak, valamint egy jövőbeli oktatáspolitikai fordulatot követően szélesebb körben is hatást gyakorolhatnak. *Kertesi* és *Kézdi* (2014) elemzése szerint a helyi oktatáspolitika számottevő mértékben befolyásolhatta az adott településen az oktatás méltányosságát, és példákkal bizonyítható, hogy egy-egy többiskolás település jelentősen csökkentheti a helyi iskolarendszerben a szelekciót (*Szűcs,* 2018; *Szűcs* és *Kelemen,* 2018). Bár szűk mozgástérrel, de ezekben a folyamatokban civil közreműködők is jelentős szerepet vállalhatnak (*Batiz* és *Bernáth,* 2018; *L. Ritók,* 2018).

a helyi oktatáspolitika számottevő mértékben befolyásolhatta az adott településen az oktatás méltányosságát

Köszönetnyilvánítás

A könyvfejezet az EFOP-3.6.1-16-2016-00008 projekt támogatásával valósult meg. A tanulmány elkészítése során *Fejes József Balázs* Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

IRODALOM

Balázsi Ildikó, Balkányi Péter, Bánfi Ilona, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2012): *PIRLS és TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről.* Oktatási Hivatal, Budapest.

Balog Zoltán (2013): A nyíregyházi huszártelepi iskola védelmében tanúskodott Balog Zoltán. Letöltés: http://www.balogzoltan.hu/a-nyiregyhazi-huszartelepi-iskola-vedelmeben-tanuskodott-balog-zoltan/ (2017. 12. 20.)

Balogh Bea (2016): Láthatatlan Tanoda – az integráció menő. In: Fejes József Balázs, Lencse Máté és Szűcs Norbert (szerk.): *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 241–245.

Batiz András és Bernáth Gábor (2018): Kommunikációs javaslatok a helyi roma integrációs programok tervezéséhez és megvalósításához. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

Berényi Eszter (2018): Iskolaválasztás és szegregáció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

Civil Közoktatási Platform (2016): *Kockás könyv. Kiút az oktatási katasztrófából.* ROMI-SULI Könyvkiadó, Mogyoród.

Csempesz Péter (2016): Mentortársas és Rendszerhiba. *Tani-tani Online*, 2016. 12. 14. Letöltés: http://www.tani-tani.info/mentortarsas_es_rendszerhiba (2017. 12. 20.)

Ercse Kriszta (2018): Az állam által ösztönzött, egyház-asszisztált szegregáció mechanizmusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai.* Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.

Fejes József Balázs (2018): A deszegregációval kapcsolatos ismeretek és vélemények befolyásolási lehetőségei pedagógusok körében. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2014): *A TanodaPlatform jelentése az EFOP. – 3.3.1.-15 tanodapályázat eredményeiről*. Kézirat. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. Letöltés: http://tanodaplatform.hu/letoltesek/TP_EFOP-palyazat_jelentes.pdf (2017. 12. 20.)

Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (2018, szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

Fejes József Balázs, Kelemen Valéria és Szűcs Norbert (2014): *A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje. Útmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett hátránykompenzáló programok megvalósításához.* SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet, Szeged.

Gábos András és Tóth István György (2017): Recession, Recovery, and Regime Change: Effects on Child Poverty in Hungary. In: Cantillon, B., Chzhen, Y., Handa, S. és Nolan, B. (szerk.): *Children of Austerity: Impact of the Great Recession on Child Poverty in Rich Countries.* Oxford University Press. 118–145.

Garami Erika (2011): Az iskolarendszer szerkezete belső átalakulásának, az 5. és 6. évfolyam szerepváltozásának vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle,* **61.** 8–9. sz. 2–66.

Hajdu Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel és Varga Júlia (2015): *A közoktatás indikátorrendszere, 2015.* MTA KRTK Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest.

Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért.* Ecostat, Budapest. 121–138.

Hermann Zoltán és Varga Júlia (2016): Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2016*. TÁRKI, Budapest. 311–333.

Hricsovinyi Júlia és Józsa Krisztián (2018): Iskolaválasztás és szelekció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

HVG (2013): Kiborult a bili Balog ünnepelt kerekasztalán. *HVG Online*, 2017. 07. 11. Letöltés: http://hvg.hu/itthon/20130711_Balog_Heindl_roma_szegregacio (2017. 12. 20.)

HVG (2016): Faképnél hagyta Balogékat egy újabb oktatási szakember. *HVG Online*, 2016. 01. 13. Letöltés: http://hvg.hu/itthon/20160113_Kirakatszervezette_valhat_Balog_kerekaszt (2017. 12. 20.)

Kacsoh Dániel (2017): Cselekvési koncepció a szegregáció ellen. *Magyar Hírlap Online*, 2017.12.06. Letöltés: http://magyarhirlap.hu/cikk/104965/Cselekvesi_koncepcio_a_szegregacio_ellen (2017. 12. 20.)

Kegye Adél (2018): Áldott szegregáció. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, **56.** 11. sz., 959–1000.

Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2014): Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitika 100 magyar városban. *Budapesti Munkagazdasági Füzetek*, 16. 6. sz. Letöltés: http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1406.pdf (2017. 12. 20.)

Kerülő Judit (2008): Az integráció és szegregáció kérdése egy iskolabezárás kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, **58.** 2. sz., 12–29.

KFIB, Romaversitas és CFCF (2015): Ne tegyen különbséget az állam a különféle iskolafenntartók között. Civilek a Költségvetésről, Letöltés: http://kfib.hu/uploads/Civilek_koltsegvetesrol/CFCF_Romaversitas.pdf (2017. 12. 20.)

Kiss Márta (2018): A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

Központi Statisztikai Hivatal (2017): Oktatási adatok, 2016/2017. *Statisztikai Tükör*, Letöltés: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1617.pdf (2017. 12. 20.)

L. Ritók Nóra (2018): Egy helyi deszegregációs kezdeményezés tapasztalatai – Biharkeresztes, Komádi, Berettyóújfalu. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

Mayer József és Vígh Sára (2016): Prevenciós intézkedés a korai iskolaelhagyás megelőzésére. In: Mayer József (szerk.): *Korai iskolaelhagyók és újrakezdő tanulók.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 67–112.

Nahalka István (2016): Esélytelen esélyegyenlőség – Az IPR tündöklése és bukása. Kézirat. CKP, Budapest. Letöltés:https://drive.google.com/file/d/0ByNEJmfFRyJwemZjZHJzckRkaDRuRVpLRW5ITmxYWXFHRlhV/view (2017. 12. 20.)

Neményi Mária (2018): Interetnikus kapcsolatok hatása az identitásra. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

OECD (2016): *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA.* OECD Publishing, Paris.

Radó Péter (2018): A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

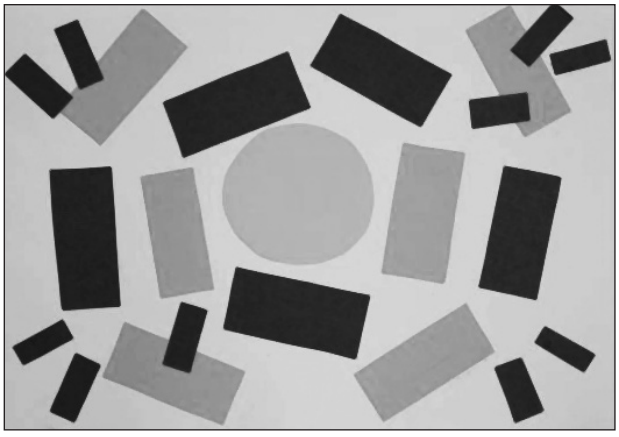
RSK (2017): További két civil szakember lépett ki Balog Zoltán Antiszegregációs Kerekasztalából. *RSK Online*, 2017. 04. 19. Letöltés: http://romasajtokozpont.hu/tovabbi-ket-civil-szakember-lepett-ki-balog-zoltan-antiszegregacios-kerekasztalabol/

Szűcs Norbert (2018): A hódmezővásárhelyi deszegregációs intézkedés: az oktatási rendszer esélyegyenlőség-fókuszú komplex átszervezése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

Szűcs Norbert és Kelemen Valéria (2018): A szegedi deszegregációs intézkedés: egy gettóiskola megszüntetése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.

Varga Aranka (2013): Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. *Iskolakultúra*, 23. 3–4. sz. 134–137.

Varga Aranka (2018): A hazai oktatási integrációs tapasztalatok és a korai iskolaelhagyás megelőzése. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.



Nonfiguratív kompozíció
Véghseő Vanda, AKG

GODÓ TIVADAR

Egy lakásotthon bemutatása[1]

PEDAGÓGIAI JELENETEK

Pedagógus végzettséggel rendelkezem. 2005-ben iskolám jogutód nélkül megszűnt, állás nélkül maradtam. A következő öt évben nem tudtam elhelyezkedni. 2011 szeptemberében adódott egy lehetőség, egy lakásotthon élére vezetőt kerestek, s bár a gyermekvédelemről nem sokat tudtam, pályáztam, hiszen, ha nem is a közoktatásban, de mégis gyerekek között dolgozhattam. A közel két év, amit a lakásotthonban töltöttem, sok tapasztalattal szolgált, és a nehézségek ellenére szívesen emlékezem vissza erre az időre.

Az épület, amelyben a lakásotthon működött, az egyik megyeszékhelyen, a városközpontban, a vasútállomás közelében egy csendes mellékutcában található. Kétszintes, hatszobás, tágas, összkomfortos családi ház, aprócska kerttel. A házban két fürdőszoba és egy nagy konyha-étkező is található.

A lakásotthon folyamatos munkarenddel működik, a nap 24 órájában biztosít ellátást a gondozott gyermekek számára. A folyamatos működést négy gyermekfelügyelő és egy lakásotthoni nevelő biztosítja. A szakmai munkában segítségünkre volt egy fejlesztőpedagógus és a kezdetekben egy család- és utógondozó, akik heti egy alkalommal segítették a munkánkat. A család- és utógondozói státusz az ottlétem alatt szűnt meg. Amikor a lakásotthon teljes létszámmal működött, akkor tizenkét gyerek átmeneti nevelését biztosította.

> a család- és utógondozói státusz az ottlétem alatt szűnt meg

SZEMÉLYI VÁLTOZÁSOK

Ott-tartózkodásom ideje alatt igen nagy volt a cserélődés a gyermekfelügyelőknél. Összesen húsz emberrel dolgoztam rövidebb-hosszabb időszakot, egy kolléga volt, aki mindvégig a helyén maradt.

Amikor munkába álltam, Edit kolléganő azon a napon volt utoljára, Lilla kolléganő pedig még azon a héten eltávozott. Ketten maradtak velem, János és Ibolya. Aztán jött egy nyugdíj előtt álló kolléga, Béla, neki 2 hónap volt hátra a nyugdíjaztatásáig, ezt a két hónapot velünk töltötte. És jött Juli, aki több mint fél évig

[1] Az írás eredeti változata pedagógus szakvizsgára felkészítő képzés szakdolgozatának készült. Ebből a szakdolgozatból a lakásotthon életének leírását közöljük. Az átlagos lakásotthon élete ismereteink szerint a bemutatottnál többnyire konszolidáltabb. De az elbeszélt fájdalmas helyzetkép pontosan jelzi, hogy a magyar köznevelési rendszer némely „láthatatlan", „perifférikusnak" vélhető területén mennyi fájdalmas megoldatlanság halmozódhat föl. (A szerk.)

dolgozott a lakásotthonban. Bélát Magdi követte. A nyárig ez a felállás működött. A nyári szabadságok idején borult minden, a két utóbb érkezett hölgy szinte egy időben adta be a felmondását. Gabi, aki a helyükre került, egy hónap és egy mozgalmas hétvégi műszak után táppénzre ment, és nem jött többet. Jött Éva, aki néhány napot volt kisegíteni. A fiatal pedagógus kemény, pattogó stílusát a gyerekek nem szívlelték, a konfliktus állandó volt közöttük. Regina a nyári szünet nagy részét nálunk töltötte, de óvónő volt, és kapott a képzettségének megfelelő állás, augusztus végén távozott. Marika következett, aki egy másik lakásotthonból jött kisegíteni, közel két hetet maradt. Ilus jött utána, a gyerekekkel nem igazán találta meg a hangot, őt a gyerekek tulajdonképpen kikezdték, elég durva módon elbántak vele. Másik lakásotthonba helyezték át, később egy lakásotthon vezetője lett. Kati próbaidős volt, két hetet dolgozott nálunk, nem vált be, a gyerekekkel elment a folyóra, és az úszni sem tudó gyerekek is szabadon fürödhettek. Ismét egy kisegítőt kaptunk az egyik lakásotthonból. Fiatal, izmos, már a megjelenésével is tekintélyt parancsoló kolléga volt. A gyerek tiszteleték, elfogadták, nagy segítség volt a nevelő munkában. Miután távozott, két kolléganő érkezett. Anna próbaidős volt, fiatal, hamar feltalálta magát a csoportban, könnyen kapcsolatot teremtett a gyerekekkel, a kollégákkal. Kata egy másik lakásotthonból érkezett. Határozott, karakán személyiség volt, következetes, jól bánt a gyerekekkel. Nagy gondot fordított a tisztaságra, a gyerekek is elfogadták. Nevelői gárdánk egy fél évig ismét stabil lábakon állt, ahogy az otthon működése is. Márciusban aztán Ibolya talált másik munkát. Gizi került a helyére. Aki maga sem volt egyszerű eset. Bakancsban, farmerban és bőrdzsekiben járt munkába. Nem értettünk szót, ahogy ő sem értett szót a gyerekekkel. Túlságosan zárkózott volt. Pár hét után egy másik lakásotthonba került át. Helyére a szintén alternatív megjelenésű fiatal, Bea került, aki a próbaidő letelte előtt kapott egy másik ajánlatot, így a nyarat ismét emberhiánnyal kezdtük. A negatív csúcsot Ági állította fel, néhány nap után azonnali hatállyal elbocsátották, mert az egyik gyerekhez hozzávágta a kulcscsomót. A gyerekek legalábbis ezt állították, őt nem is hallgatták meg. Mivel három gyerekfelügyelő maradt, ezért ismét kaptunk egy kisegítőt, aki az éjszakai műszakot vitte. Ez közvetlenül az eljövetelem előtt történt.

a negatív csúcsot Ági állította fel, néhány nap után azonnali hatállyal elbocsátották, mert az egyik gyerekhez hozzávágta a kulcscsomót

A kép tehát változatos volt. Volt, aki bírta egy fél évet, volt, aki néhány hónapig maradt, de volt olyan is, aki a próbaidő letelte előtt mondott föl, a második évben azonban hárman végig kitartottak.

ESEMÉNYEK

Történt néhány érdekes eset, melyek megmutatják, milyen váratlan helyzetekkel szembesültek a gyerekfelügyelő kollégák, s persze én is.

Reggel, indulás előtt az egyik lány nem zárta be a szobaablakot. Miután távozott mindenki, két fiúval visszamászott a lakásba és kártyáztak. A délelőtt folyamán be kellett mennem az otthonba. Ottlétem alatt meghúzták magukat az egyik szobában. Magamhoz vettem az intézendő dolgok listáját, és mivel egy óra múlva már kezdődött a munkaidőm, úgy távoztam,

hogy a nevelői szoba ajtaját nem zártam be kulccsal. Miután este hazaérkezett a lány, elmondta, hogy mi történt délelőtt, és azt is, hogy miután én távoztam, fölforgatták a fiókokat, megkeresték a páncéldoboz kulcsát, és a benne levő pénzt elosztották, majd elköltötték. Az esetből rendőrségi feljelentés lett, éjfél után sikerült hazamennem a rendőrségi kihallgatásról.

Magdi első éjszakás hetét töltötte. Két lány összeveszett, az egyik törtzúzott, az üvegajtóba belevágta a széket, a faliórát leverte, majd kést kapott elő a fiókból, amit a többi gyerek csavart ki a kezéből. Ki kellett hívni a rendőrséget és a mentőket, akik beszállították a dühöngő lányt a kórház pszichiátriai osztályára. Az eset után nem tartottunk késeket a konyhafiókban, elzártuk azokat a kamrába. Ugyancsak Magdival történt meg, hogy az éjszaka kellős közepén a tűzoltók, a mentő és a katasztrófavédelem is kivonult, mert valaki betelefonált, hogy ég a ház és gázpalackok is vannak bent. (Ekkor az egyik lányunk szökésben volt.)

Az, hogy a gyerekek kit fogadnak el, és számukra melyik nevelő lesz hiteles, és miért, az megválaszolhatatlan. Azt gondolom, hogy ezeknek a gyerekeknek az a legfontosabb, hogy biztonságban érezzék magukat, ennek a nevelő következetessége és kiszámíthatósága elengedhetetlen feltétele. A gyerekek, ha bármiféle megingást észleltek a nevelő részéről, azonnal megérezték és ki is használták.

Ha valakit ki lehetett kezdeni, akkor azt valamilyen formában meg is tették. Így járt Gabi is, akit egy hétvégi műszak ideje alatt két fiú módszeresen idegesített. Nem sikerült kideríteni konkrétan, mi történt a hétvégén, az tény, hogy a kamra ajtaja betörött, és talán egy pofon is elcsattant, a rendőrség is kiszállt, de a rendbontók kereket oldottak, és amíg a rendőrök ott voltak, haza sem jöttek. Az esetet följelentés követte, a két fiú rendőrségi kihallgatására több mint fél évvel később került sor.

az eset után a nem tartottunk késeket a konyhafiókban, elzártuk azokat a kamrába

Akadt két kolléganő, akiket kedveltek ugyan a gyerekek, de ügyeleti idejük alatt megdézsmálták a véletlenül nyitva felejtett éléskamra édességkészletét.

A legnagyobb ellenállást az egyik hölgykolléga váltotta ki. Ő volt ügyeletben, este 7 óra körül hívott, hogy probléma van a villannyal. Visszamentem, de az okát én sem tudtam kideríteni, megpróbáltam mindenkit megnyugtatni, majd hazamentem. Tíz óra után ismét telefonált, hogy menjek, mert baj van. Érkezésemkor a lakásotthon olyan volt, mint egy csatatér. Senki sem aludt, a lányok szobájában az ágyneműtartókból a szoba közepére hajigálva minden, az ablakok tárva-nyitva, az előtér, az emeleti feljáró, a fönti szobák kék színű, bokáig érő porban álltak. Szinte velem egy időben megérkeztek a rendőrök is, akiket a hangoskodás miatt a szomszéd hívott ki. A fiúk ekkor szeppentek meg. Bár a rendőrök meghallgattak mindenkit, azonban, hogy ki volt az ötletgazda a poroltó kifújásában, ki okozta a zárlatot, kik voltak a közreműködők, csak később sikerült kideríteniünk. Az eset következménye annyi lett, hogy a poroltók feltöltését a családi pótlékokra terheltük, és a két legidősebb fiú elkerült a lakásotthonból. Az egyikőjük átmeneti nevelését megszüntették, a másikat áthelyezték. A lakást két nap alatt sikerült teljesen megtisztítani a kék színű portól.

a lakásotthon olyan volt, mint egy csatatér

A LAKÓK

Érkezésemkor a lakásotthon papíron teljes létszámmal működött. Két lány és egy fiú folyamatos szökésben volt.

Andrea fiatalkorú volt, értelmileg akadályozott, és várandósként került be. Megszülte gyermekét és hazament. A rendőrök kétszer hozták vissza, a második alkalommal ismét babát várt.

A másik lány Nóra, a gyanú szerint rossz társaságba keveredett, talán prostituálódott is. Néha megjelent az otthonban, cirkuszt csinált, majd távozott. Ő a következő év áprilisában férjhez ment egy falujabeli fiúhoz, megszűnt az átmeneti nevelése, hazapakolt.

Ramóna, Nóra húga. A két testvér néhány hónap különbséggel érkezett. Apjuk meghalt, az anya nem vihette magával Ramónát, a nagynénje nevelte, amíg bírt vele. Miután jelentkeztek a problémák, szabadult tőle. Szeretetre éhes, de nagyszájú, akaratos, öntörvényű gyerek volt. Az első évben többször megszökött, aztán a nyári szünetben az anyja hazavitte. Anyja az új férjjel külföldön vállalt munkát, ő a férj édesanyjával maradt otthon. A mostohanagymama, mivel folyamatos problémák adódtak Ramónával, kezdeményezte újra az intézeti elhelyezését.

Gergelyt szintén csak akkor láttuk néhány órára, ha a rendőrség begyűjtötte, illetve tavasszal vakbélműtétre hozta be a gyám. Varratszedés után szinte azonnal meglépett. Később előzetes letartóztatásba került bántalmazás miatt.

Volt egy testvérpár, akiket zárt intézetből helyeztek az otthonba. A nagyobb testvér, Géza, középiskolát kezdett egy közeli településen, ahol megismerkedett egy lánnyal és hozzájuk költözött. Csak egyszer érkezett önszántából az otthonba, erősen bedrogozott állapotban. Lefürdött, aludt, evett, majd eltávozott. Legközelebb 18 éves korában láttuk, az iratait a kukában találta meg valaki, behozta az otthonba.

Fiatalabb testvére szintén szökésben volt. Őt is kétszer hozták vissza, de mind a két alkalommal kereket oldott. Annyit azért elárult, hogy otthon a szekrénynek dupla feneke van, ha jönnek a rendőrök, akkor oda bújik el. A második alkalom után speciális otthonba került. Őt később bíróságon láttam, rabruhában, láncon vezették a tárgyalásra.

> csak egyszer érkezett önszántából az otthonba

Evelin kicsi gyermekkora óta itt nevelkedett a testvéreivel. A testvérei már betöltötték a 18. évet, és kikerültek a rendszerből. Ő gimnáziumban tanult és érettségi vizsgát tett. Haza szinte csak aludni járt, mert iskola után rendszeresen a lánytestvéreinél időzött. A szüneteket is náluk töltötte.

Panni önszántából érkezett a gyerekvédelembe. Rossz családi háttér és pszichés problémák jellemezték. Iskolába nem járt, állandóan követelőzött, az ételek között folyton válogatott. Panni Evelin fiútestvérével, Gáborral került szorosabb kapcsolatba. Panni nővére rendezett körülmények között élt egy közeli városban. Januárban Panni kérte az átmeneti nevelésbe vételének megszüntetését, de a Gáborral való szerelem pár nap alatt megváltoztatta az elhatározását, úgy döntött, hogy a nevelési értekezletet meghiúsítja, és a nővérének megtiltotta, hogy eljöjjön. Egy gyors szervezés eredményeképp az értekezletet áthelyeztük a testvére városába. Csak nővére hatására fogadta el a megszüntető határozatot, ha maradt volna, speciális otthonba kerül. Később összeköltözött Gáborral, szült neki egy gyereket, majd pénzt akart keresni, és mindkettőjüket otthagyva

Pestre költözött és prostituálódott. Úgy tudom, most bíróságra járnak, mert az apa szeretné megszüntetni az anya felügyeleti jogát a gyermek felett.

A fiúk közül Laci hároméves kora óta volt a rendszerben, általános iskolába járt. Konok, makacs kölyök volt, mindenre tudta a választ, mindent meg tudott magyarázni. A középiskolát is úgy kezdte, hogy kioktatta a rajztanárát, mert az az első rajzát visszadobta. Miután az iskolaigazgató közölte vele, hogy itt csak egy dolog nem kötelező, idejárni, azután megtalálta a helyét. Jelenleg közepesnél jobb a tanulmányi eredménye, főiskolai felvételt dédelget. Pszichés problémái miatt az általános iskolát magántanulóként kezdte, de lassan a gondok megoldódtak, és jól be tudott illeszkedni. Megkeresztelkedett, és a keresztszüleivel szorosabb kapcsolatot tartott. A nyári szünetben sokszor reggel elment otthonról, és csak vacsorára érkezett haza. Soha nem árulta el, merre járt, igaz, bajba sem keveredett. Az otthonban sokáig ő birtokolta az egyágyas szobát. Kevés gyerek volt, akivel kijött, ha valami közös programot szerveztünk, abban nem vett részt. Egy évvel a távozásom után – mivel a lakásotthon vezetőjével konfliktusokba keveredett – egy másik lakásotthonba került.

Attila a kisegítő iskola tanulója volt, eredetileg a testvérével került be, de a testvére már az utógondozói házba költözött. Apjuk meghalt, anyjuk sorsukra hagyta a két fiútestvért. Folyton üzletelt, a lakásotthon néhány mozdítható tárgyát is piacra dobta. A poroltós eset után távozott a lakásotthonból. Testvérével vásároltak egy ingatlant.

Jani is árva volt. Régebben a rokonok hétvégére vendégül látták, de miután egy focimeccs alatt kirámolta a családot, jelenléte többé nem volt kívánatos. Szakmunkásképzőbe járt, délutánonként pedig edzőterembe. A lakásotthonban keveset tartózkodott, akkor is csak követelőzött, vagy hergelte a többieket. A tél folyamán megismerkedett egy környékbeli lánnyal, tavasszal, miután betöltötte a 18. életévét, a családhoz költözött.

Milán inkább az iskola mellé járt. Fél évvel korábban került a rendszerbe. Szülei meghaltak, a nagymama nevelte. Miután a nagymama élettársával konfliktusba került, jobbnak látták, ha nem a családban nevelkedik tovább. A szabályokat betartani nem volt hajlandó. Követelőző, akaratos, erőszakos volt, semmilyen közös programon nem volt hajlandó részt venni, nem egyszer miatta hiúsult meg még az is, hogy a csoport strandolni menjen. Volt egy barátnője, akit a lány szülei tiltottak tőle. Előfordult, hogy a barátnőjével is erőszakosan viselkedett, ennek ellenére a lány kétszer is teherbe esett, és a második alkalommal egy lánygyermeknek adott életet. Milán a tavasz folyamán valahonnan poloskát hozott haza. Mire észrevettük, a szobában hemzsegtek a vérszívók, nehezen tudtunk megszabadulni tőlük. Ő szintén a poroltós eset után került át másik lakásotthonba, és két hónap múlva, tizennyolc évesen távozott a rendszerből.

Decemberben érkezett egy újabb lakó, Dani, egy ötödikes, értelmileg akadályozott fiú. Ő már nem volt ismeretlen, mert a nyár folyamán került haza egy másik lakásotthonból. A szülő azonban nem tudta vállalni, hogy a közeli város kisegítő iskolájába utaztassa a fiút, így a helyi iskolába íratta be, ahol a tanítási órákat végig kellett ülnie, és azután volt számára fejlesztő óra. Sorozatosan konfliktusba került a tanárokkal és a gyerekekkel is. Végül újra beszállították a befogadó otthonba. (A hazakerülése tehát nem volt megalapozott döntés.) Onnan hozzánk került, nem a korábbi helyére, ahol már ismerős volt, s többen voltak vele egykorúak. Nálunk idősebbekkel lakott együtt. Az iskolában

a tanárnője folyamatosan arról panaszkodott, hogy nem figyel a tanórán. Hamar összebarátkozott az egyik osztálytársával, és onnantól kezdve együtt lógtak a városban. A tavasz folyamán, a testvérek érkezése után barátkozott össze az egyik fiúval. (Miattuk ment betegállományba és hagyta itt a munkát a kolléganő.) Egyik kirándulás alkalmával szülőfalujában lépett meg a vonatról. Legközelebb akkor hallottunk róla, amikor előzetes letartóztatásba került. Távozásom után, szabadulásakor került vissza a lakásotthonba.

Tél végén érkezett egy lány, Tünde, akit a nagyszülők neveltek kicsi kora óta. Édesanyja új kapcsolatot létesített, ahová az előző kapcsolatából származó gyereket nem vihette magával. A kislány tizenhat évesen szeretet- és anyahiánnyal küszködött. Ezt úgy próbálta pótolni, hogy minden szeretetet ígérő férfinak odaadta magát, válogatás nélkül. Ittléte alatt egyszer teherbe is esett. Nálunk talán két hónapot maradt, és a vasút másik oldalán levő telepen egy roma családhoz költözött. A nyár folyamán a speciális otthonba került át, papíron.

Szintén a tél végén került be egy ötödikes fiú, Dávid. Otthon bűncselekménybe keveredett az unokatestvére által, mint megfigyelő. Fogadása a részünkről elég kalandosra sikerült. Miután a szobáját elfoglalta, csendesen szemlélődött a nappaliban. Megkértem, hogy a közeli étteremből kapott ételek elmosott edényeit vigye ki a padra, mert majd beteszem az autómba. Közben megjöttek a gyerekek az iskolából, és mondták, hogy a kapu sarkig nyitva, az edények kinn vannak, de az új fiút nem látták. Biztos kereket oldott! Kerestük, de sehol sem találtuk. Késő délután volt, felhívtam a rendőrséget, hogy bejelentsem a szökést. Majd jó fél óra múlva szólt az egyik fiú, hogy: „Tessék, visszavonni a körözést, mert alszik fönn az ágyában!” Alapjában véve csendes, tisztelettudó gyerek volt. Szülei rendszeresen látogatták az otthonban, és nyáron is több hetet tartózkodhatott a családjánál. Eljövetelem után nem sokkal visszakerült a családhoz.

„Tessék visszavonni a körözést, mert alszik fönn az ágyában!”

Április közepén tiszta, kifestett szobába érkeztek az új lakók, négy fiú és egy kislány, testvérek. Mivel a legnagyobb fiúnak 2 hónap volt hátra a nagykorúságáig, azt gondoltuk, ő már nem fog bejönni. De jött ő is a testvéreivel, jóindulatú, csendes fiatalember volt, és miután visszazökkent az iskolai életbe, országos történelemversenyen 13. helyezést ért el. Nagy élmény volt a testvéreknek, amikor az ellátmányukból először vásárolhattak ruhákat maguknak. Kisebb problémák akkor adódtak, amikor a következő héten iskolába kellett menniük. Az egyik nap a két kisebb fiú délben érkezett haza, táska nélkül, csuromvizesen és sárosan. Mint kiderült, a közelben levő vasúti felüljáró alatt játszottak, és ott dugták el a táskát. Ilyen eset többet nem fordult elő, s megszokták, hogy iskolába járni kötelező, bár az iskolában nehezen boldogultak, mert jelentős lemaradással érkeztek. Reggel együtt indultak az éjszakás kollégával, délután egyedül érkeztek, és Erzsikéért, az alsós napközis húgukért a délutános nevelővel közülük néha többen is elmentek. Ilyenkor lehetőség nyílt beszélgetésre is, meséltek az otthoni dolgaikról.

A tizenhat éves Erika saját magát kérte a nevelőszülőktől az otthonba. Az első egy hónapot szökésben töltötte, majd egyik nap váratlanul megjelent. Hirtelen haragú, nagyszájú, de barátságos, jó szándékú, jó humorú lány volt. Könnyen beilleszkedett, nagykorúságáig maradt, és az utógondozói

házba költözött. A vérszerinti családjával is ápolta a kapcsolatot, a nyári szünetben több alkalommal is meglátogatta őket.

Májusban került hozzánk egy másik ötödikes fiú, Ricsi. Három testvér közül ő volt a legidősebb. A testvérek nagyon szoros kapcsolatban voltak, ezért az édesanya kérése az volt, hogy a gyerekek egy helyre kerüljenek. Ez sajnos nem volt megoldható, így a két kisebb testvér nevelőszülőkhöz, míg ő lakásotthonba került. Korához képest nagyra nőtt, emiatt gyakran lett céltáblája a többieknek. Bekerülése után két héttel a Mátrában kirándultunk. Hazafelé jövet elém állt, és azt mondta: „Én még ilyen jól sohasem éreztem magam!" Az iskolában az osztályfőnöke bizalmatlan volt vele, pedig a gyerekkel kapcsolatos minden információt megosztottam vele. Osztálykirándulásra azért nem vitte el, mert csak egy hónapja ismerte, és nem mert felelősséget vállalni érte. A nyár végén derült ki, hogy találtak nevelőszülőt, aki a három gyereket be tudja fogadni. Ekkorra azonban már szeretett nálunk lenni, és kicsit nehéz szívvel hagyta el az otthont.

> én még ilyen jól sohasem éreztem magam

Összegzésként

A nevelőszülői hálózat kiépítésével és a törvény szigorával sikerült elérni, hogy a lakásotthonokba csak 12 éven felüli fiatalok kerülhetnek. Kivéve, amikor kisebbek is érkeznek a nagyokkal, ilyen esetekben lehetőség szerint az azonos családból érkezőket egy helyen kell nevelni.

Az volt a benyomásom, hogy a lakásotthoni rendszer nem alkalmas azoknak a fiataloknak a nevelésére, akik már elindultak a bűnözés útján, különféle szerek használatával élnek és küzdenek, viselkedésük antiszociális, vagy netán már prostituálódtak, iskolakerülők. Értékrendjük, életmintáik csak hatékonyabb beavatkozással, nevelési eljárásokkal volnának módosíthatók. Nincs megfelelő szabályozás, szigor, amely a fiatalt visszaterelhetné az érvényes közösségi normák közé. A szabályokat be nem tartó gyerek következmények nélkül megteheti azt, amit szeretne. A nevelő az aktuális zsebpénz visszatartásával tud némileg hatást elérni. (Kiadására törvény kötelezi.)

A másik sarkalatos pont az állandó nevelői testület kialakítása, amely a gyerekek biztonságérzetének alapvető feltétele. A jelentkezők, a felvettek többsége nem sejti, milyen munka vár rá. A fizetés kevés, a munka három műszakban sok, és érzelmileg is megterhelő. A testület megbeszélésekkel ideig-óráig javíthat a helyzeten, de az alapproblémák megoldására nem lehet képes. A gyerekfelügyelők képzését az intézmény nem támogatja, és sajnos szupervíziót sem biztosít a felnőttek számára. Kevés a férfiminta a gyerekek számára, ez annál is fájóbb, hiszen az átmeneti neveltek többsége kamaszodó fiú.

A gyermekvédelem mai helyzete nem ad okot a derűlátásra. A kérdések csak újabb és újabb kérdéseket vetnek fel. Például a nevelőszülői hálózat megerősítése sem jelent megoldást, hiszen épp azok a fiatalok kerülnek lakásotthonba, akikkel a nevelőszülők nem boldogultak. A lakásotthonokba mind több roma származású fiú és lány kerül be, erre sincs a hálózat felkészülve. Ráadásul a területre vonatkozó pedagógiai szakirodalom és a mindennapi problémák világa közt nem igazán gyümölcsöző a kapcsolat. Hiányzik az a pedagógiai eszköztár, ami hatékony módszereket biztosítana azok számára, akik az átmeneti nevelésbe került gyerekek gondozását vállalták fel.

ZALKA CSENGE VIRÁG: MESEMONDÓK MÁRPEDIG VANNAK – A NEMZETKÖZI MESEMONDÁS VILÁGA. PONT KIADÓ, 2016.

Simon Mária: „Pörögjön a sztori…”

„Mesélni nem lehet »felülről« – a mesemondás nemcsak szórakoztatást, de egyenrangú kommunikációt, emberi méltóságot is jelent a hallgatóknak.”
(Zalka Csenge Virág)

KEZEMBEN A KÖNYV

Mielőtt olvasni kezdtem volna, sokáig nézegettem a borítót. Helena Nelson-Reed festménye, egy fess tündér profilja a szememet ejtette rabul, a szokatlan cím pedig töprengésre késztetett: tehát létezik vagy vélhetően megfogalmazódik egy olyan állítás, mely szerint ma már nincsenek mesemondók, a szerző pedig ezt cáfolja címadásával.

S ekkor beugrott egy friss élmény. Négyéves unokám futkározás, bújócskázás, vizes bolondozás után, megsajnálva a fáradt nagyszülőket, azt mondta: „Na jó, üljetek le pihenni, mesélek nektek. De ne szóljatok bele, ez saját mese.” Lenyűgözve hallgattuk azt az egyveleget, amit az addig hallott történetekből kreált. Kedvenc, könyvből vagy az internetről megismert szereplői indultak „kalandozni”, hangsúlyosan barátokként, aztán jött valami legyőzendő ellenség, majd befejezésként hazatértek a szüleikhez… Minden kétséget kizáróan mesét mondott.

A kötet hátoldalán egy fiatal, 31 éves, mosolygós hölgy fényképe; a szerzőé, aki tizenegy éve hivatásos mesemondó, magyar, angol és spanyol nyelven, mesterdiplomáját az East Tennessee State University Storytelling (mesemondás) szakán szerezte. Mesekutató is, az Amerikai Kulturális Tanulmányok doktori programjában a hagyományos mesemondás és a popkultúra kereszteződési területeit kutatva kapott PhD-fokozatot, s tagja az Európai Mesemondó Szövetség vezetőségének. Igazolva hát a kötet alcíme.

> megfogalmazódik egy olyan állítás, mely szerint ma már nincsenek mesemondók

A tartalomjegyzékben újabb meglepetés: a mesekutató és mesemondó szerkesztési gyakorlata eltér a hagyományos szövegépítéstől. Egy személyes, bensőséges hangulatú *Előszó* után következik a továbbolvasásra inspiráló *10 kérdés, amit előbb vagy utóbb minden mesemondónak feltesznek* címet viselő fejezet, majd kétoldal-

nyi szövegből megtudjuk, hogyan értelmezi a szerző a mese fogalmát és a *nemzetközi mesemondás* kifejezést, továbbá kapunk egy kis elméleti segítséget az értelmező olvasáshoz, nevezetesen a mesemondás műfaji besorolását, illetve az egyes kategóriák rövid bemutatását.

Az I. rész címe *Mesemondók Szövetsége* (ahol a cím nyilván elvonatkoztatott; a hat fejezetből csak egy foglalkozik ténylegesen az Európai Mesemondók Szövetségével), a II. részé pedig *Miből lesz a mesemondó?* (Ez utóbbi a mesemondásra készülők tananyaga.) Alfejezeteiket egy-egy *Bónusz:* kezdetű alcímmel beszúrt kiegészítés zárja. Ezekben a szerző gyakorlati tanácsokat ad, vagy gondolatait összegzi, üzeneteit foglalja csokorba. „A mesemondásról beszélni csak mesélve lehet…" – vallja Zalka Csenge Virág az *Előszó*ban (5). Ennek szellemében a III. rész a *Tíz (plusz egy) mese a mesemondásról* címet viseli. Elöljáróban üdvözli az olvasót a klubban (ha esetleg itt kezdené az olvasást), majd következik „tíz (plusz egy, mert mindig van idő még egy mesére) hagyományos történet", melyek mindegyike „gyakori meséléssel bejáratott saját" verzió (183). A IV. rész a *Függelék,* amely esettanulmányokat, hasznos nyomtatott és elektronikus forrásokat (honlapcímek, szervezetek és fesztiválok listája, angol és magyar nyelvű bibliográfia stb.) tartalmaz, azaz a mesekutatást mélyebben megismerni kívánók, a mesemondásra készülők, a mesegyűjteményeket olvasni vágyók egyaránt kapnak itt muníciót.

Mindez a szerző nyelvén tömörebben szól. „A négy rész így alkot egy egészet: kalandozás a mesemondás világában; bepillantás a kulisszák mögé; hasznos források és természetesen mesék."A részek és az egyes fejezetek önmagukban is egészet alkotnak, így az olvasó bátran választhat, hol kezdi vándorlását ebben a világban. A könyv nem regény, nem egy adott tudomány szakmai elveit követő, csak lineáris olvasással érthető dolgozat, nem is tanulmánykötet, amelyben minden írás önálló darab, most éppen egyazon szerző tollából. Műfaját nem tudom meghatározni. Tartalmaz esszéisztikus részeket, mesetudományi fejtegetéseket, az íróval megtörtént sztorikat (ha tetszik, önéletírásra emlékeztető blokkokat), a tizenegy mese lehetne egy tematikus mesegyűjtemény, néha interjúnak tűnik, ahol feltett vagy csak feltételezett kérdésekre kapunk választ, és sorolhatnám. Mindenesetre a Nemzeti Kulturális Alap „tudományos ismeretterjesztő" kategóriában támogatta a könyv megszületését.

> az olvasó bátran választhat, hol kezdi vándorlását ebben a világban

Az ügyesen, feltűnés nélkül elhelyezett előre- és hátrautalások nem komolykodó kereszthivatkozások, inkább kis felkiáltójelek, irányjelző táblák, merre bolyonghatunk tovább. Recenzensként én is saját utat választottam, s a továbbiakban innen villantok fel néhány élményt.

SLAMEK, EPOSZOK ÉS EGYÉB FIATALOS MŰFAJOK

Már az I. rész első fejezetében is pillanatképek villannak föl a világ mesemondó fesztiváljairól, de én mégis a harmadik fejezetnél kezdtem elmélyedni a könyvben, a fejezetcímben szereplő „egyéb fiatalos műfajok" iránti kíváncsiságom miatt. „Amikor Magyarországon a 'fiatal' és a 'mesemondás' szavakat egy mondatban említem, a legtöbb embernek ugyanaz a kép ugrik be: általános iskolás mesemondó versenyek" – írja a szerző. (34.) Hozzáteszi, ő

ezeket inkább a meseszavalás helyzetének tekintené, hiszen a hangsúly a „helyes kiejtésen és a pontos szövegtanuláson van", miközben kevés lehetőség biztosított a kreativitás felmutatására, amire például az adna alkalmat, hogy a gyerekek saját szavaikkal mondják el a mesét. „De milyen is tulajdonképpen a »fiatalos« mesemondás a nemzetközi palettán?" (Uo.) A válasz egy amerikai nemzetközi mesemondó fesztiválra, a MOTH StorySLAM-re hivatkozással kezdődik. Az 1997-ben *The MOTH* (éjjeli lepke) néven létrejött társaság a slammozgalom egyik legfontosabb csoportosulása. A slam „odamondás"-t jelent, a story slam pedig az a műfaj, amikor valaki öt-tíz percben, közönség előtt ad elő egy személyes anekdotát (a fesztivál szlogenje: „Igaz történetek, élőben"), betartva azt a szabályt, hogy a történetnek legyen eleje, közepe és vége. Ez utóbbi tényező különbözteti meg a stand-up comedy műfajától, valamint további specifikuma, hogy a közönség szavazatai alapján a fellépések végén győztest hirdetnek.

A személyes anekdotákból születtek meg a nép- és tündérmesékre épülő slamek, melyeket például Massachusetts államban már színháztermekben tartott rendezvénysorozat keretében lehetett előadni, saját szavakkal és egyéni stílusban, egy előre megadott témához (afrikai mesék, napforduló, Grimm-gyűjtemény) kapcsolódva. Hasonló kezdeményezés a 2011 óta sok országban – 2015 óta Magyarországon is – megrendezett *Mítoszok Csatája*, ahol „a mesemondók párosával, egy-egy mítoszt mesélve csapnak össze, és a nyertest minden kategóriában a közönség szavazza meg a mesékkel kapcsolatos kérdések alapján". (36) A szerző maga lelkes szervezője és résztvevője a magyarországi alkalmaknak.[1]

A slamekhez képest (az időt tekintve) a hosszú történetek, például az eposzok mesélése jelenti a másik végletet, ami közös bennük, hogy szintén interaktív alkalmakról van szó. Kaliforniában Eposznap, Vancouverben Eposzhétvége a mesemondó fesztivál megnevezése, a lebonyolítás hasonló: az eposzokat felosztják a mesemondók között, akik egymást váltva mondják el a történeteket egy vagy két nap alatt.

az eposzokat felosztják a mesemondók között, akik egymást váltva mondják el a történeteket egy vagy két nap alatt

A következő generációkra gondolva sorolja a szerző a fiatalos műfajok közé a digitális mesemondást. Példaként egy online mesemondó fesztivált (*Stories Connect Us All* – A mesék összekötnek minket) ismerhetünk meg, melynek megálmodója Susan O'Halloran amerikai mesemondó. A történetek a diszkriminációhoz, a rasszizmushoz, a toleranciához és a kulturális sokféleséghez kapcsolódnak. A mesélők személyes történeteit profi stáb rögzíti, a videókat a világhálón teszik közzé.[2] Melléjük oktatási segédanyagként használható háttér-információkat, gondolatébresztő kérdéseket is elhelyeznek.

Az alfejezet végén szereplő bónusz egy *Recept, házi készítésű mesemondó slamhez*. Egy mesemondó alkalomra készülve a helyszín kiválasztása, a megfelelő számú ülőhely, a hangosítás, a világítás biztosítása éppúgy alapvető, mint a témaválasztás, a címadás vagy egy jó házigazda felkérése, aki nemcsak konferál, hanem végig segíti a gördülékeny lebonyolítást.

Az I. részben szó esik többek közt a hazai *Holnemvolt Fesztivál*ról is. Az első

[1] Ezekről az eseményekről friss információk itt találhatók: https://www.facebook.com/mythoff
[2] www.racebridges.net

rendezvényre 2011 márciusában került sor Budapesten, öt meghívott fellépő (norvég, amerikai, magyar, osztrák és perui) szereplésével, a célközönség pedig a felnőtt korosztály volt. A két nap folyamán tudatosulhatott a hallgatóságban „a nemzetközi, multikulturális mesélés értéke és fontossága". (49) A *Holnemvolt Klub* napjainkban is folyamatosan szervez mesemondó rendezvényeket.[3]

A jövőről szólva a szerző már a Magyarországon rendezendő nemzetközi fesztiválokat említi elsőként, s az utánpótlásra gondolva szükségesnek véli, hogy a felsőoktatásban induljon akkreditált mesemondó szakképzés.

NAPJAINK MESEMONDÁSA MAGYARORSZÁGON

Az I. rész 4. fejezetéből kaphatunk képet arról, hogy Magyarországon, nemzetközi összehasonlításban, milyen hagyományai és milyen jövőképe van a mesemondásnak.

Hazánkban közismerten jelentős múltja van a népmesék gyűjtésének, kutatásának és a mesemondásnak is. A szerző egy önálló fejezetben gyűjti össze a közelmúlt azon kezdeményezéseit, melyek a műfaj újjáéledését jelzik. Az 1970-es évek elején, amikor táncházak sokasága kezdte el vonzani az aprókat, a fiatalokat és a felnőtteket egyaránt, s hamar mozgalommá nőtte ki magát, újraéledt az érdeklődés nemcsak a népmesék, hanem a mesemondás mint előadó-művészet iránt is. A *Hagyományok Házá*ban[4] 2007-ben indult mesemondói tanfolyam, s ez az akkreditált képzés ma is folyik. Az intézmény szoros kapcsolatban áll a magyar mesemondókat tömörítő, 2013-ban alakult *Meseszó Egyesület*tel,[5] számos szakmai programot, konferenciát, mesemondó alkalmat szerveznek együtt.

> ma már népszerű és keresett terület a meseterápia és a mesepedagógia is

Több színvonalas könyv megjelenése és az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán 1990-től indított képzés(ek) nyomán ma már népszerű és keresett terület a meseterápia és a mesepedagógia is. Előbbi kapcsán *Kerekes Valéria, Winkler Veronika, Boldizsár Ildikó* és *Antalfi Mária* nevét és munkásságát érdemes kiemelni, tőlük, illetve tananyagaikból, módszereikről az említett felsőfokú intézményen túl a Semmelweis Egyetemen is lehet tanulni különböző elnevezésű kurzusokon. Említést érdemel két civilszervezet gyakorlati karitatív tevékenysége is: a kórházi ellátásban részesülő gyerekkel 1996 óta foglalkozó *Mosoly Alapítvány,*[6] továbbá a mesét szórakoztató eszközként alkalmazó *Mosolygó Kórház Alapítvány.*[7] A mese pozitív hatására épít a 2010-ben alapított paloznaki *Meseközpont*[8] is, ahol a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyerekek jelentik a legfőbb célcsoportot. A szemet-lelket gyönyörködtető környezetben álló épület önmagában is szeretetet sugároz, programjai pedig (a kötet megjelenésekor), *Bajzáth Mária* szakmai vezetésével, mesemondással nyújtanak lelki támogatást

[3] Naprakész programajánlat a Fesztivál oldalán található: https://www.facebook.com/holnemvolt
[4] www.hagyomanyokhaza.hu
[5] www.facebook.com/MeseszoEgyesulet/
[6] www.mosolyalapitvany.hu
[7] www.mosolygokorhaz.hu
[8] www.mesekozpont.hu

a kicsiknek, serdülőknek.[9] Más módon, de a mesepedagógiában érintett a 2012-ben megnyitott *Mesemúzeum* is, ahol „még a pókok is mesét szőnek”.[10]

KOROSZTÁLYOK

Mesét mondani mindenkinek lehet, ám a közönség, életkorától függően, mást és mást hallgat szívesen. E közös, de mégis sokfelé szálazódó lehetőség igazolásaként is olvasható a könyv III. részében szereplő egyik rövid, nagyon szerethető mese, mely a nigériai ekoi nép hagyománykincséből származik. A mindenhova beosonó, az emberek legféltettebb titkait is kifürkésző és megcsodáló, otthon színes meséket szövögető Egér ajtajának egy alkalommal nekiesett egy menekülő birka. „Az ajtó gyenge volt, betört. Mire Egér észbe kapott, az ezerszínű mesegyerekek mind kirajzottak a nagyvilágba. Azóta vannak mesék a Földön.” Zalka Csenge Virág pedig így kommentálja a mesét: „Külön értékeltem benne a gondolatot, hogy a mesék abból születnek, amit látunk, hallunk és tapasztalunk – bennük van az egész világ és annak minden színe.” (206) Egyébként a könyvben közreadott tizenegy mese mindegyikét követi egy-egy szerzői kommentár.

Mesét mondani a szerző szerint már az „apróságoknak” is lehet és kell, hiszen figyelnek a hangra, az arcra, a testbeszédre, gyakorolják az odafigyelést, erősödik a kötődés baba és mama között.

> a legfogékonyabbak és a leginkább lelkesek a negyedik-ötödikesek, ők gyakran tapsolnak, közbekiáltanak

Az óvodások és kisiskolások körének olyam mesét érdemes választani, amiben mondatok vagy refrének ismétlődnek, mert ezeket hamar észreveszik, s boldogan mondogatják ők is, azaz bekapcsolódnak a mesélésbe. A legfogékonyabbak és a leginkább lelkesek a negyedik-ötödikesek, ők gyakran tapsolnak, közbekiáltanak. Azaz fenntartások nélkül élvezik és értik a mesét. Legnehezebb korosztálynak a 12–14 éves kiskamaszok bizonyulnak, nekik már ciki mesét hallgatni, ezért náluk mindenképp érdemes a korosztály fölé célozni: általában beválnak a hőslegendák, a kalózos történetek vagy a görög mitológia. A szerző kedvencei a gimnazisták, tágabban a tinédzserek, akikhez a szerelemről szóló történetek vagy a személyes sztorik állnak a legközelebb. A felnőtt közönség előtt történő szereplés sok mesemondó számára jutalomjáték, hiszen ők értik a történetek szimbolikáját, fogékonyak a mélyebb érzelmi rétegekre, érdeklődnek más kultúrák meséi iránt.

HELYSZÍNEK

A mesemondás leggyakoribb helyszíne – a fesztiválok mellett – az iskola. A hivatásos mesemondók a legtöbbször itt lépnek fel. Egy iskolai fellépésnek két feltétele van: legyen rá pénzügyi forrás, illetve a szaktanárok hajlandóak legyenek egy-egy tanórát feláldozni érte. Szükséges az a belátás, hogy a tananyag átadását nemcsak színesítheti egy-egy ilyen alkalom, hanem a diá-

[9] Bajzáth Mária mesepedagógussal hosszabb interjú olvasható az Új Köznevelés 2015. évi, az óvodai neveléssel foglalkozó különszámában. Letöltés: http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/a-mese-a-neveles-taltosparipaja

[10] http://www.mesemuzeum.hu

kok motiválásának, a konkrét tudáselemek elmélyítésének, a kreatív gondolkodás és a szóbeli megnyilvánulás fejlesztésének is hatékony eszköze lehet a mesemondó hallgatása. A (mindennapos) testnevelés kivételével minden tantárgyhoz[11] ajánl a szerző témákat, valamint konkrét példákat is bemutat, azaz meggyőzően mesél az osztálytermi szerepléseiről.

A könyvtárak is világszerte népszerű pódiumok mind a mesemondók, mind a közönség számára, hisz a könyvtárosok végtelenül kedves emberek, sokuk örömmel fogadja az új kezdeményezéseket.[12] Szintén nyitottak azok a múzeumok, melyekben múzeumpedagógiai tevékenység is folyik, ez esetben tematikájukat tekintve legtöbbször a kiállított tárgyakhoz kapcsolódnak az elhangzó történetek. A magyar múzeumok több országos rendezvénysorozatán *(Múzeumok éjszakája, Múzeumok majálisa, Régészet napja)* is egyre többen találkozhatnak mesemondókkal. Izgalmas, egzotikus helyszínként azonosíthatók az állatkertek, a nemzeti parkok, a botanikus kertek, az akváriumok vagy éppen a csillagvizsgálók és a planetáriumok. Kitekintve a nemzetközi terepre, feltehetően nem köztudott, hogy „a NASA-nak több olyan tudományos értékű projektje is volt/van, melyek történeteken, a mesemondás narratív erején keresztül tárják a nagyközönség elé a csillagászat és az űrkutatás legújabb eredményeit, és segítenek új történeteket formálni a világegyetem olyan sarkairól, melyeket csak most kezdünk el megismerni”. (74)

a könyvtárosok végtelenül kedves emberek, sokuk örömmel fogadja az új kezdeményezéseket

Azt, hogy egy romkocsmában slamet meséljenek, Magyarországon is teljesen életszerűnek gondolom. A szerző példáját a kevésbé elegáns helyszínekről már kevésbé. Bár ki tudja! „Az amerikai mesemondó mozgalom egyik leghíresebb alakja, Hugh Morgan Hill, mesemondó nevén Brother Blue (Kék Testvér), annak ellenére, hogy a Harvardon és a Yale-en diplomázott és doktorija volt, *Boston utcáin* szeretett a leginkább mesét mondani a járókelőknek. […] A mindennapi emberek nyelvén, egyszerre érthetően és költőien adott elő olyan történeteket, mint a Hamlet vagy a Lear király.” (75)

KAPCSOLATOK

A háborúk generálta népvándorlások és a terrortámadások nyomán intenzíven terjedő előítéletek miatt fontos szólni arról, hogy a mesemondás (főként egy személyes történet elmondása) alkalmazható az eltérő kultúrák közötti konfliktusok kezelésére is. „Az alapgondolat egyszerű: sokkal nehezebb gyűlölni valakit, ha ismered a történetét. […] Híres példa, aki a folyamatról és módszereiről képzéseket is tart, az ír mesemondó, Liz Weir. Ő az Észak-Írországban

[11] Talán a legmeglepőbb a matematikaóra említése: „Nemrég találkoztam egy fiatal török mesemondóval, aki általános iskolában tanító néni, és görög mítoszokat alakított át szöveges feladatokká”.

[12] A könyvtárról jut eszembe: a szerző a kötetben megemlíti: többször kétségbe vonták, hogy ő *igazi* mesemondó, hiszen „olvas is hozzá”. Erről pedig eszembe jut a kakasdi Fábián Ágostonné, Mári néni, akit 1977-ben én is hallottam mesélni, s aki a meséit tartalmazó 1979-es gyűjteményes kötetben így beszélt önmagáról: „A meséket javarészt édesapámtól tanultam, a nagyapámtól, s nannyámtól. S vót egy nagynénám, Kalári néni. Attól es tanoltam, s aztán örökké jó olvasó voltam, olvastam sok mesét. Sok eszembe jut a régi mesékből, s amit elfelejtettem, azt kialakítom. S így alakul a mese.” (Sebestyén Ádám [1979, szerk.]: *Bukovinai székely népmesék I. Fábián Ágostonné meséi.* Tolna Megyei Könyvtár, Szekszárd, 5. o.)

évtizedek óta zajló vallási és politikai konfliktusokat segít kezelni, áthidalni fiatal közösségek és a mesemondás segítségével." (79)

Ugyancsak a kapcsolatteremtés lehetőségeiről beszél a *Mesemondás és popkultúra* című bónuszfejezet. A szerző itt kifejti: nem gondolja, hogy a rajzfilmek, a tévésorozatok vagy éppen az internet „mérgezik a gyerekek agyát". Inkább olyan eszközt lát bennük, melyekből ismereteket, támpontokat lehet mazsolázni a meseválasztáshoz, s egyben a mesélő és a közönség közötti kapcsolat megalapozásához vagy elmélyítéséhez. Ehhez persze feltétel, hogy a mesemondó tudja és meg is ismerje, mit néz szívesen moziban, tévében az adott hallgatóság, vagy éppen melyik a legnépszerűbb videojáték. A mesemondó előadóművészek ezen a ponton alkotókká is válnak: megkeresve a történetek mondanivalóját, elvontabb elemeit, kulturális összetevőit, megfigyelve a rajongótábor reakcióit, az elmondandó mesébe beépítik ezeket. Nem átírják a történetet, csak egyértelművé teszik a találkozási pontokat.

feltétel, hogy a mesemondó tudja és meg is ismerje, mit néz szívesen moziban, tévében az adott hallgatóság

Nonfiguratív kompozíciók
Bujnovszky Vanda, AKG

NAGY ÁDÁM (SZERK.): SZOLGÁLVA, NEM TÜNDÖKÖLVE TRENCSÉNYI 70. IUVENIS – IFJÚSÁGSZAKMAI MŰHELY, ISZT ALAPÍTVÁNY, BUDAPEST, 2017.

Knausz Imre: Zarándoklatok könyve

„Egy nevelésfilozófus egyszer azt mondta, hogy a jó oktatás megtanít a kritikai gondolkodásra, ösztönöz, kiválóságra nevel. Egy kiváló oktatás mindezek mellett még a lelket is megérinti" – idézi *Szarka Emese* tanulmányában *Daniel MacMahon*t, és így folytatja: „ehhez zarándoknak kell lennünk, zarándokként vezetve tanítványainkat életútjukon. Amikor valaki zarándokként kel útra, megnyitja magát a spirituális átalakulás előtt – ez a metanoia, amely szellemi fordulatot jelent és megtéréssel is járhat." A *Mire tanítanak a zarándokutak – jelentés 2013-ból* című írás részletesen ismertet egy empirikus vizsgálatot, amely zarándokutakra vállalkozó pedagógusok céljairól és tapasztalatairól szólt, emellett azonban a zarándoklatot mint a nevelés nagy erejű metaforáját jeleníti meg. Talán nem minden pedagógus zarándok, és nem minden nevelés zarándoklat, de a tavaly 70 esztendős *Trencsényi László* és az általa képviselt nevelésfelfogás biztosan leírható ezzel a fogalomkörrel. Mert mi is a zarándoklat? Először is utazás: határátlépés. A zarándok kilép a komfortzónájából, átlép egy másik világba, és új tapasztalatokat szerez. Ennélfogva a zarándoklat mindig egy ismeretlen világ felfedezése, multikulturális tapasztalat, a másság megtapasztalása. És harmadszor – de talán elsősorban – utazás önmagunkba, szembesülés a személyessel. Belépés a Zöld vadonba, ha úgy tetszik. (A *Zöld vadon* Trencsényi festménye, ez adja a könyv borítóját, és a kötet tanulmányait összefogó cím is ez: Üzenetek a zöld vadonból.) A zarándok pedagógus alighanem elsősorban bátor. És a könyv, amelyről itt szó van, és amely Trencsényi László neveléstudományi kutatásokkal foglalkozó tanítványainak írásait gyűjti egybe, jól tükrözi az ünnepelt „bátorságpedagógiáját".

> a zarándoklatot mint a nevelés nagy erejű metaforáját

> az írások mind elég bátrak ahhoz, hogy határokat lépjenek át

Az írások mind elég bátrak ahhoz, hogy határokat lépjenek át. Némelyiknek kifejezetten ez áll a középpontjában, követve Trencsényi következetesen képviselt gondolatát, hogy nemcsak az a nevelés, ami az iskolában zajlik (sőt!): a nevelés olyasmi, ami egész életünket átszövi. Ha viszont így van, akkor a neveléstudomány sem kerülheti el a folytonos határátlépé-

seket. *Siposné Tavaszi Virág* a tárgyi kultúra vizsgálatát, egy lényegében vizuális antropológiai témát helyez pedagógiai összefüggésbe (*A módszertani trianguláció lehetőségei a tárgy- és környezetkultúra kutatásában*). *Morva Péter* közvetlenül a pedagógia határait feszegeti: a gyermek- és ifjúsági rádiózás nevelésnek tekinthető-e? Igen (*Egy doktori értekezés szakmai létjogosultságának bizonyítási kísérlete*). *Bogdán Péter* egyik szenvedélye (és szakmája) a pedagógia, a másik az eszperantó mozgalom, és tanulmányában e kettőt kapcsolja össze: mennyire gazdag az eszperantó nyelvű tudományos és azon belül a neveléstudományi irodalom? Meglehetősen (*Adalékok az eszperantó nyelvű tudományos irodalomhoz*). *Kis Virág* is határokat lép át: a művészettel való munka különböző formáinak fogalmi analízisét adja, bekapcsolva olyan területeket is, mint a művészetterápia, a művészetpszichoterápia (*Művészetalapú módszerek*). *Körmendy Zsolt* egy kicsit másképp, a zene világán belül relativizálja a határokat azáltal, hogy a befogadás oldaláról közelíti a művészetet, a sokszor egymást kizárónak tekintett dichotómiákra, ellenfogalmakra mintegy magasabb szempontból egyszerre fókuszálva (*Befogadás és zene*). *Almássy Balázs* pedig az immanens irodalmi elemzésből lép át a pedagógiába (és vissza), bizonyítva, hogy az irodalmi mű – egy Márai-regény – értelmezése bőven hordozhat pedagógiai tanulságokat (*Fiatalok „Nagy Idő”-ben – adalékok Márai Sándor Zendülők című regényéhez*).

A zarándok bátorsága kell ahhoz is, hogy ismeretlen, titkos és fenyegetésekkel teli tájakat fedezzünk fel. *Bohán Mariann* és *Nagy Ágnes* az ún. fekete pedagógia feltérképezésére vállalkoztak, és ennek a vállalkozásnak egy részdokumentumát adják itt közre. Kihívás ez már csak azért is, mert a neveléshez kapcsolódó negatív tapasztalatok a pedagógia szakmai öntudatát, identitását sértik, de még inkább azért, mert a szerzők éppen pedagógusokat kérdeztek meg ezekről a kellemetlen vagy éppen károkozó élményekről (*Gondolatok a fekete pedagógiáról*). Ennél is ijesztőbb a hétköznapi agresszió feltérképezése. *Rucska Andrea* egy még Trencsényi Lászlóval közösen kezdett kutatás folytatásáról számol be (*Fiatal felnőttek agressziójának vizsgálata a fizikai aktivitás dimenziójában*). *Gazdag Emma* a 21. század gyermekképéről ír, a szabadságot állítva a középpontba, ez az előző írásoknál kevésbé lenne ijesztő, ha nem a szabadság hiányáról lenne inkább szó (*A gyermekkor természetes igénye: szabadság”*). Az ismeretlen táj azonban mégsem mindig fenyegető. *Karlowits-Juhász Orchidea* egy nagyon is vonzó mikrovilágot tár fel antropológus énjét mozgósítva, nagy módszertani tudatossággal. Hogyan (és mitől) működik a középiskolások közösségi szolgálata ott, ahol valóban működik (*A Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumban működő szeretetszolgálati program módszertani vonatkozásai*)? *Mizerák Katalin* messzire vezeti az olvasót térben és időben egyaránt: az ókori és középkori Távol-Kelet művészetpedagógiai gondolkodásmódját mutatja be (*Az indiai és kínai művészetpedagógia első mesterei*). És bizony titokzatos táj az is, ahová a néprajzos *Géczi-Laskai Judit* viszi el az olvasót: a tetoválások világa. Egy olyan terület, amely nemcsak idegen az iskolától, sokszor egyenesen ellenséges zónának számít (*Tatuálás*). *Benyovszky Andrea* fordulatosan és dokumentumokra alapozva elmesélt története már a címében is az ismeretlenbe való utazást ígéri: egy szerelmi történet, amelynek keretében a konduktív

az irodalmi mű értelmezése bőven hordozhat pedagógiai tanulságokat

pedagógia is eljutott Amerikába (*Utazás az ismeretlenbe, avagy drámai pillanatok több felvonásban. Európa és az Újvilág találkozásáról a konduktív nevelés fejlődéstörténetében*). És végső soron felfedezésekkel járó zarándoklat az is, ahová a kötet két „szabályos" neveléstörténeti tanulmánya viszi el az olvasót. Furcsa feszültség munkál *Kerekes Valéria* írásában: valami nagyon személyes és finom dologról szól, az óvodai meséről és mesélésről, de a témát hivatalos dokumentumok elemzésén keresztül közelíti meg (*A mese és a mesélés alakulása a magyar óvodai nevelést szabályozó alapdokumentumokban és módszertani ajánlásokban*). *Tóth Andrea* hosszú időszakot átölelő szép tanulmánya pedig egy megye zsidó iskolaügyét mutatja be (*A Nógrád megyei zsidóság oktatástörténete az 1700–1900-as évek között; a zsidó tanítók és a zsidó iskolák helyzete*).

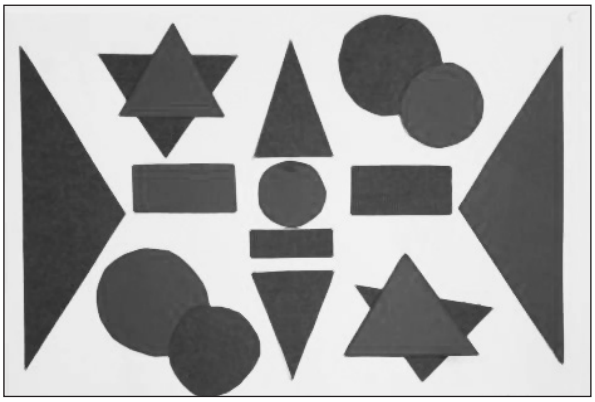
A zarándoklat azonban – ahogy a fentebb idézett MacMahon megfogalmazta a pedagógusról szólva – a lelket érinti meg. Kiderül, hogy semmi sem pusztán önmaga, minden túlmutat önmagán, és mindennek a mélyén ott van az ember, akiről minden pedagógia szól. Eljutni a dolgoktól a személyhez: ez az igény a kötet minden tanulmányában felismerhető. Némelyik írás azonban éppen erről szól. *Monoriné Papp Sarolta* egész munkásságát az a szenvedély hatja át, hogy az aprót és empirikusat az átfogóval és a méllyel kapcsolja össze. Konkrétabban: a tanórák elemzésének módszertanát a filozófiai antropológiával. Ami a kapcsolatot létrehozza: az aprólékosan végiggondolt EGO-ECO-ACT modell (*Mit ér a társadalomtudomány, ha pedagógia?*). *Tölgyessy Zsuzsanna* a történelemtanítás személyessé tételének igényével alighanem valami nagyon lényegeset és a tantárgy módszertanán túlmutatót érintett meg. A személyessé tétel eszköze pedig nála a családi emlékezet (*Erőforrásaink: a családi történetek*). *Cseréklye Erzsébet* egy olyan projektről számol be, amelyben a nevelő alakul át, és nemcsak a felkészítés eredményeképpen, hanem elsősorban a pedagógiai tapasztalatok és élmények hatására (*Szakképző intézmények felkészítése migráns hátterű tanulók fogadására*). *Matolcsi Zsuzsa* izgalmas írása a kontextus fontosságáról szól. Hol lehet eredményes az iskolai közösségi szolgálat? Ott, ahol a pedagógiai kultúra olyan, hogy abban egy ilyen újszerű vállalkozás meg tud gyökerezni (*Aktív és felelős állampolgári készségek és az iskolai közösségi szolgálat*). *Hortoványi Judit* tanulmánya a lélek mélységeibe ereszkedik. Egy olyan pedagógiai diagnosztikai és (talán) terápiás eszközt mutat be, amelynek segítségével kamaszok nyílhatnak meg és vallhatnak gondolataikról, problémáikról („*Kiutat kereső fény" – kamaszrajzok üzenete az 5-szimbólum feladatsorral*). Tanulmányok egész csokra rendezi mondanivalóját a beavatás fogalma köré. *Csobánka Zsuzsa Emese* egy irodalomtanítási modellt mutat be, amely az irodalmi műveket nem múzeumi tárgyaknak tekinti, hanem élményt adó és az embert átalakító erőnek (*A „kortárs szemléletű" irodalomtanítás*). *Honti György* a beavató színházról, annak pedagógiai jelentőségéről ír, a beavatás fogalmát színházelméleti oldalról járja körbe (*A beavatás szükségessége*). De beavatás az is, amiről *Katona Réka* beszél, az elnyomottak pedagógiájának drámai erejű eszköze, a fórumszínház (*A*

egy szerelmi történet, amelynek keretében a konduktív pedagógia is eljutott Amerikába

tanulmányok egész csokra rendezi mondanivalóját a beavatás fogalma köré

fórumszínház missziója a társadalomban és a nevelésben). A drámapedagógiai csokrot *Novák Géza Máté* írása zárja, amely a fogyatékos, sérült emberek befogadásának és befogadó szellemű nevelésének robusztus eszközeként mutatja be a színházat, illetve a színjátszást (*Egy inkluzív drámapedagógia felé*).

Összességében azt hiszem, szép (egy gonosz megjegyzést azért nem tudok elfojtani: nem kivitelezésében szép) ajándék ez a kötet a hetvenéves Trencsényi tanár úrnak. Szinte portré, mert benne van a neveléselméletet tágan értelmező gondolkodó, a neveléstörténész, a művészetpedagógus, ezen belül (vagy ezen túl?) a drámapedagógus és persze a narratívák mestere is, akinek mindenről egy történet jut az eszébe. De mindezeken túl egy olyan ember, aki bár életében sok fontos mondatot leírt, és biztos vagyok benne, hogy nagyon sokat le fog írni ezután is, igazi életműve azonban nem a könyvekben van, hanem a tanítványok szívében és elméjében.



Nonfiguratív kompozíció
Véghseő Vanda, AKG

Nonfiguratív kompozíció
Szecskó Mihály, AKG

ABSTRACTS

HELTAI, JÁNOS IMRE – JANI-DEMETRIOU, BERNADETT – KEREKESNÉ LÉVAI, ERIKA – OLEXA, GERGELY: **„I was given a bunch of children and I assumed they weren't capable enough" – Translanguaging Classrooms in Tiszavasvári**

In Hungary, many roma children are brought up by frequently having Romani language practices at home and even when they speak in Hungarian, it is not the same as it is expected at school. Starting Kindergarten and later first grade of elementary school, these children have to (or should) speak according to the language practices linked to Hungarian Standard. Due to this condition they face great difficulties at school.
Our paper introduces a project that is determined by the statements of the critical sociolinguistic approach. It focuses on building the children's home language practices – e.g. the availability of Romani utterances – into the teaching process and by this, it motivates children and ameliorates their educational achievements.
The project is named as 'The Pedagogy of Translingual Communication' and it is carried out in an elementary school in Tiszavasvári, Hungary. The project is based on a multi-sited ethnolinguistic fieldwork that is conducted in the community living in this town in North-Eastern-Hungary. They define themselves as Vlax Roma and use both Hungarian and Romani language resources when speaking.

Keywords: *language resources, translanguaging, language pedagogy, school success, Roma, Romani*

JUHÁSZ, VALÉRIA – RADICS, MÁRTA: **Finger gnosis in arithmetic development at preschool and early school years – Practices to develop finger perception and finger gnosis**

In this recent study we present finger perception and finger gnostic related elemental arithmetic practices that develop numeracy in a combined and playful way with children in the preschool and early school years. According to research, if the finger practices are taught playfully together with several representations, it can increase more significantly the development of numeracy skills than if any other aspect is used on its own (Jay–Betenson 2017). A combination of activities helps the students connect the different number representations. In the first part of the study those factors and findings are shown that were used and mean the basis for creating the practices. As the skill areas and cognitive components to be used in the practices and their development is rather diversified, the main emphasis was put on the description of the finger gnostic research, while at the same time we did our best to keep the most necessary other components as well.

Keywords: *finger gnosis, arithmetic development, basic math skills*

NAPLÓ

Veszprémi Attila: Az ELTE TÓK *Gyermekkép és oktatás Japánban* című konferenciájáról

A fenti címmel 2017. október 13-án konferenciát szervezett a Japán Alapítvány és az ELTE TÓK *Endrődy-Nagy Orsolya*, a kar adjunktusa vezetésével. Az alábbi, teljességre nem törekvő beszámoló igyekszik felvillantani néhány látképet, témát, történetet, amelyeken keresztül az előadók bejáratokat kínáltak a japán gyermek- és iskolakultúrába.

JAPÁN-MAGYAR KAPCSOLÓDÁSOK

Először *Kosuge Junichi* japán nagykövet, az esemény fővédnöke és *Tada Sanae*, a Japán Alapítvány igazgatója köszöntötte a megjelenteket, majd *dr. Vihar Judit*, a KGRE docense, a Magyar–Japán Baráti Társaság elnöke elmondta: sok tekintetben hasonlítunk, de kapcsolataink csak a magyarországi rendszerváltás után terebélyesedtek ki. Sok japán hallgató jön hozzánk tanulni, sok magyar diák tanul japán egyetemeken, egyre több a japán szakos magyar hallgató: a képregények, az animációk, a harcművészetek nagy vonzerőt jelentenek. Munkakapcsolatok jönnek létre, házasságok köttetnek. Ebben a helyzetben előtérbe kerül a gyereknevelés témája. Azért vagyunk ma itt, hogy a japán társadalomtól, oktatási rendszertől eltanuljuk, ami jó, és megelőzzünk valami olyasmit, amiből ők már tanultak. *Dr. habil. Umemura Yuko,* az ELTE japán tanszékének adjunktusa szintén köszöntötte az egybegyűlteket. Az oktatás a globalizálódás idejében is igyekszik őrizni a nemzeti jellegzetességeket mindenütt – kezdte, majd elmesélte: a szocialista Magyarországra érkezve kultúrsokk volt számára a zeneakadémiai vizsgaelőadás és az eredményjegyek (akkoriban még) nyilvános volta, s hogy minden vizsga szóbeli. Pedig hasznos – tette hozzá –; az ember jó képet kaphat saját tudásáról. Japánban csak homályosat. Nehéz megítélni, hogy melyik jobb. Japánban ma is az egységes lexikális ismeretek elsajátítása a fontos, Magyarországon inkább az önálló gondolkodásra való képesség fejlesztése. Ennek nyomán a japánok nagyon ügyesek, együtt is gyorsan és célszerűen cselekszenek. De amikor rendellenesség történik, „minden leáll". A magyarok találékonyabbak, bőbeszédűbbek. Lehet, hogy ez a szóbeli vizsgák eredménye?

> az oktatás a globalizálódás idejében is igyekszik őrizni a nemzeti jellegzetességeket mindenütt

Már a bevezetőkben érdekesen elegyedett tehát a kultúrák barátsága iránti vonzódás az akár vitaindítónak is beillő pedagógiai villanásokkal – s a konferencia érzésem szerint végig megmaradt ebben a diplomatikus kavargásban. Egyedül érkeztem, így izgalmas volt egyszerre hallanom az etikai töltetű pedagógiakritikát csak-

nem teljesen kerülő, jellemzően a lelkesedés hangján szóló előadásokat „ott kint", és a szükségszerűen feltoluló kérdéseimet „ott bent".

GONDOS ANYÁK, ALVÓ APÁK, ISKOLAI REGULÁK

Az első plenáris előadást *Gyermek, nevelés és a társadalom kapcsolata Japánban* címmel *prof. dr. Hidasi Judit*, a BGE tanára tartotta, aki családjával, iskolás gyermekeivel együtt Japánban élt egy ideig. Az 1990-es évekre Japán „bezzegországgá" vált, de közben létrejött a „dolgozó szamurájok" önmagát is kizsigerelő generációja. Az egyre jobban gazdagodó japán családokban általában ma már csak egy gyerek születik. Anyjukkal való kapcsolatuk nagyon szoros, legalább 3 éves korukig. Az anya gondos – és önfeladó – nevelő. Fontos összefüggés hangzott el: Japánban a nők hagyományosan *azért* jól képzettek, hogy minél többet tudjanak adni. A gyerekek apjukat keveset látják, sokszor csak az alvó apával „találkoznak". A gyermek becsülete nagy, „japán gyereknek lenni a legjobb a világon" – mondta az előadó. A köztereken nem fegyelmezik őket, a kisgyermeket sem érheti megszégyenítés.

Amikor azonban a gyermek bekerül az iskolába, megkezdődik a regulázás. A közösség fontossága az iskolában is elsőrendű: a gyerekek mindent csoportban végeznek, s a hovatartozás, az identitás fejlesztése is e kontextusban történik. Egyenruhát viselnek. „Én egyetértek ezzel – tette hozzá az előadó –, mert gátolja a versenyhelyzet kialakulását." A gyerekek munkanapja hosszú. Délután 3-4 órakor végeznek (a befejezés ideje szándékosan bizonytalan), s csak ez után jön a dzsuku, a délutáni-esti iskola, este 9-10 óráig. Játékra nemigen jut idő. Eltérni egymástól a közösségen belül nem üdvös dolog. „»A kiálló szöget be kell verni!« – idézte az előadó –, s ez a későbbi vállalati karrier szempontjából rendkívül fontos dolog." A tizenkét évnyi (s ebből kilenc évnyi kötelező) iskola nagyon kemény megpróbáltatás a gyerekek számára. A japán gyermek otthon semmit sem segít a háztartásban, hogy értékes, azaz tanulásra fordítható idejét másra ne pazarolja. (Az iskolában azért takarít közösségben, mert ott ez: tanulás. S erről még lesz szó egy másik előadásban.)

Ezzel együtt a japán gyerekek többsége ma nemigen kommunikál egymással (a japánok mindig is keveset érintkeztek szóban), hanem némán „kütyüzik". Másfelől a legjobb teljesítők között vannak a PISA-méréseken, de az utóbbi időkben tiltakoznak, lázadoznak. A japán társadalom is változott köröttük, de az interneten is látják, hogy léteznek más életformák, más minták is – tért rá az előadó a lehetséges okokra. Az utóbbi 1-2 évtizedben 13 éves koruk körül, a második iskolafokozatba lépés idején sokféle deviancia üti fel a fejét köztük. A japán társadalom válságba került, a korábbi harmónia megbomlott, s a jelenlegi oktatási szerkezet nem kellőképpen alkalmas a válságkezelésre – többnyire még mindig a hagyományos kultúraközvetítéssel próbálkozik. A gyerekek pedig sokszor eltérülnek a cukiságkultúra felé. Ennek közegében a lányok magabiztosabbak lettek, a fiúk pedig szinte defenzív magatartásformákat vettek föl. „Minden cuki, ha csak egy kicsit az – tette hozzá az előadó –, de ha csak ez az élet, akkor ott baj van."

> eltérni egymástól a közösségen belül nem üdvös dolog

Csöndes (és telhetetlen) hallgatóként ezen a ponton máris vágytam volna hallani mélyebb összefüggések létezéséről. Nem máshogy, mint csupán felvetések, hipotézisek, rámutatások formájában. Máris szívesen hallgattam volna az eddigre bennem feltoluló kérdésekre a nálam sokkal inkább beavatottak egy-egy rövid, irányadó válaszát. A lázadozás, a devianciák, a cukiságkultúra, a defenzív szerepformálódás vajon miféle kapcsolatban állhat az egymással való bánásmód hagyományaival? *Honnan van* egyáltalán a cukiságkultúra? Vajon miféle – torz vagy nem torz – megoldás bizonyos hiányokra a „kütyüzés"? Milyen erők akarnak előtörni ez alól a „szigorú, de igazságos" közösségiség alól? Miféle furcsa öröm tükröződik a japán iskolákban készült készült dokumentum-videókon, kisfilmeken? A további előadások természetesen további fogódzókat kínáltak.

A TEHETSÉGGONDOZÁS KETTŐS IDEOLÓGIÁJA

A második előadást *Ami nincs Japánban, és az egész társadalomban jelen van mégis: a tehetséges tanulók pedagógiája és az emögött meghúzódó gyermekkép* címmel *dr. Gordon Győri János*, az ELTE PPK docense tartotta. Indításképp elmondta, 20 évvel ezelőtt, akkoriban Japánban élő kutatóként a sendai Tohoku Daigaku Egyetemen a japán tehetséggondozásról kérdezősködve először azt a választ kapta: „nincs mit tanulmányozni, Japánban nincs tehetséggondozás". Az 1990-es években tehát a tehetség mint kutatási téma tabu volt Japánban. A társadalom ugyanis nem akar deklarálltan ilyesféle tevékenységet folytatni, Matsumura még 2015-ben is ezt állapítja meg, s szerinte ennek oka a formális egalitarizmus. („A kiálló szöget be kell verni!") Én ezzel nem értek egyet – mondta az előadó –, ki is lehet emelni azt a szöget. (A *talentedness* szó fordítása is nehéz, megfelelői a japánban részleges érvényűek vagy egyenesen negatív élűek.)

Az egalitárius szerkezetű társadalmak ilyen szempontból nagyon érdekesek. Ott is vannak tehetségek, persze, de a társadalom ambivalensen értékeli a kimagasló teljesítményt: lekezelik, de tudatában vannak hasznosságának. (Kína esete expliciten mutatja: a rapid fejlődés szükségessége mellőzhetetlenné tette az elit teljesítők felkarolását, így jött létre a deklaráltan egalitárius, de gyakorlatukban elitképző „kulcsiskolák" rendkívül szelektív hálózata. Ezeket állandó kritika éri, de az oktatásügy mégis működteti őket, mert kisebb probléma a kritika, mint ha nem jön létre az elit, amely előre tudja vinni az országot.)

> a társadalom ambivalensen értékeli a kimagasló teljesítményt

Japánhoz visszatérve: a titok abban áll, hogy a tehetséggondozást itt a nappali és a délutáni iskola kettős rendszere biztosítja: a nappali iskola homogén tudást ad, a délutáni oktatás (a dzsuku, vagy a nagyobbaknak a jobikó) pedig individualizáló hatású, akár korrepetálásról, akár tehetséggazdagításról van szó. Ezt a rendszert kettős ideológia élteti: a szülők délelőtt mindent megtesznek, hogy az oktatás egalitárius legyen, de felháborodnának, ha nem küldhetnék délutáni iskolába a gyereküket. A japán iskolaszerkezetben a harmadik, felső-középszintre való kerülést is komoly szelekció előzi meg, amely egyben homogenizál is: homogén képességeket tömörít. Innen szinte sínek vezetnek a felsőoktatásba, aztán pedig a munkahelyek felé

– ami megint szelekciós homogenizáció. Tehát – fejezte be az előadó – Japánban hatékony tehetségazonosítás és tehetséggondozás folyik. Sok problémával küzd a rendszer, de másképp nem érhette volna el az ország azt a teljesítményszintet, amit elért, s nem lenne az országnak 20 Nobel-díjasa.

GYERMEKKORTÖRTÉNET FAMETSZETEKEN

Az utolsó plenáris előadást *Gyermekkép és oktatás Japánban – történeti kontextusban* címmel *dr. Endrődy-Nagy Orsolya* tartotta, aki öt évet töltött Japánban magánóvodai óvónőként, s mellette rádiós tudósítóként. Itthon kezdetben a japán *ukijó-e* fametszetek gyermekkortörténeti vonatkozásait tanulmányozta, elsősorban az 1600-tól 1900-ig tartó időszakból.[1]

Az előadó elmondta: a nem nyugati kultúrák megértéshez – Kéri Katalin szavait kölcsönvéve – multiperspektivikus látásmód szükséges. A kutatásmódszer nem lehet európai. A japán művészet tudományos olvasásánál például – a japán kultúra erősen vizuális jellegénél fogva – természetesen adódik a vizuális elemzés módszere. A kivetített képekből az előadó szerint olyan narratíva bontakozik ki, amelyben a gyermek nagyon fontos érték – a metszetek ezzel összefüggésben ábrázolnak és tanítanak is. Gyakran feltűnnek rajtuk (sokszor játszó) gyerekek és gyerekcsoportok, de például a halandóság – tanító jelleggel is történő – ábrázolása szintúgy gyakori. Anyát és gyermekét mint szentséget jelenítik meg, az európai művészettel szemben az utca helyett inkább a belső világot, a szobát, az intim szférát, a szoptatást. Látunk gyermekét megnyugtató anyát, de a gyermeki engedelmesség példáit is, iskolamestert megijesztő diákokat, vagy épp kurtizánt fiatal, „bevezetendő" kísérőjével. Ami egységes az ábrázolásokban: a harmónia jelenléte, a tartalmak harmonikus megjelenítése.

A három izgalmas előadás után tehát volt min gondolkodni. És volt már támpontom egy időre félretenni az elhamarkodott (belső) etikai állásfoglalásokat; mert a legfőbb hívószónak most már a *kettősség* látszott – kint is, bent is. (Később sem csalódtam: a délutáni előadásokban is rendre előkerült valamely formában a hasadtság. Ha nem kimondva – hát ráismerni véltem.) A szünetben viszont – az erről való gondokodásnak bizonyos holisztikus keretet kínálva – egy japán teaszertartás kellékeivel és mikéntjével ismerkedhetett meg a közönség. A ráérős, nagyon kedves és jólesően informatív bemutatót *dr. Vihar Judit* tartotta, aki egy szerencsés jelenlévőt eredeti, a helyszínen készített matcha teával is megvendégelt.

> a legfőbb hívószónak most már a kettősség látszott

KÉTARCÚ DEMOKRATIZÁLÓDÁS A MEIDZSI-KORBAN

A délutáni programok közül a *Gyermekkép és történelem a fókuszban* szekciójában elsőként *dr. Takó Ferenc*, az ELTE BTK Japán Tanszékének oktatója *Oktatás és „civilizáció" – Az oktatás megjelenése a Meiji-kori átalakulásról folytatott diskurzusban* címmel

[1] Előadása elsősorban képek rövid elemzéséből állt, ezért a rövidebb összefoglaló szöveg.

az adott korszak (1868–1912) szabadelvűségi átalakulásának kétarcúságáról beszélt, s ezt *Fukuzava Jukicsi*, a 19. század második felében élt pedagógus történetével illusztrálta, aki előtt egy parasztember tisztelete jeléül leszáll a lováról, ám ő a demokrata gondolkodás jegyében visszakényszeríti (!) a lóra. Mégis forradalmi ez a kor: újjászületés. Egyúttal – tette hozzá az előadó – egy olyasféle uralkodó hatalom „restaurációja", amely formálisan még nem létezett korábban. (A délután egyik legizgalmasabb közlése volt ez, szellemet nyitogató mondat.)

A korszakban az oktatást átalakítani kívánók hasonló nehézségekkel küzdöttek. A Tokugawa-kor különböző (társadalmi rang szerint szelektív) iskoláiban a tananyag többnyire a klasszikus kínai tudományokból épült (írás, harci mesterségek), de az iskolák harmadában hazai tudományt, negyedében nyugati tudományt oktattak. A Meidzsi-korban ez utóbbit próbálták országossá kiterjeszteni. Tudták: a japán oktatás elavult, fejlesztésre szorul, a nyugat intellektuális segítségére szükség van – ugyanakkor ezt a nyugati segítséget a világ legrégebben uralkodó dinasztiájának ősi tradíciók mentén felépült világának kellett elfogadnia. A kétarcúságot ebben az oktatási kontextusban jól mutatja, ahogy Micukuri Suhei, a 19. századi pedagógus a nők egyenjogúsításáról beszél az oktatásban. Szükség van arra – mondja, hogy „lányiskolák létrehozásával […] oktassuk a lányokat, és megértessük velük, hogy ők oktatják a gyerekeinket." Az egyenjogúsítás ebben a formában inkább a kötelességek egyenjogúsítása – világította meg az előadó. Másik példája Nakamura Maszanaó 1875-ben született könyve volt: *Hogyan alkossunk jó anyákat?* A híres japán oktató szerint a jó erény a szeretet és a szerelem – s a feleség mély szeretete arra való, hogy boldogságot nyújtson férjének, akinek erre van szüksége ahhoz, hogy jól tudjon teljesíteni az életben.

a nyugati segítséget a világ legrégebben uralkodó dinasztiájának ősi tradíciók mentén felépült világának kellett elfogadnia

KAPASZKODÓ GYEREKEK, ÁTÖLELT BABÁK

Hársvölgyi Virág, az ELTE PPK doktorandusza, a Hopp Ferenc Ázsiai Művészeti Múzeum múzeumpedagógusa *Fotográfiák mint gyermekkortörténeti dokumentumok* címmel tartott előadást. Két magyar (nem professzionista) fotós hagyatékával is foglalkozott, az egyikük maga Hopp Ferenc, aki háromszor járt Japánban, utoljára 1914-ben, illetve dr. Bozóky Dezső, aki 1911-ben megírta a *Két év Kelet-Ázsiában* című, nagy jelentőségű útleírását (a második kötetben szerepel Japán). A fotógyűjtemények a Hopp Ferenc Múzeumban láthatók.

A kivetített képek közül a legizgalmasabbak talán azok voltak, ahol háton hordozott kicsi gyerekek tűnnek fel. Az egyiken 2 év körüli kisgyermek simul egy nő hátára, másutt 8–10 éves gyerekek hordozzák így kisebb testvérüket, még „bandázás" közben is. A japán kisbabák ebben a pozícióban önkéntelenül megtanulnak kismacskaként hozzásimulni ahhoz, akik viszik őket, azaz nem passzívak; „aktív kapaszkodást" tanulnak. Az előadó egy saját képén egy kisebb lányka játékbabát hord a hátán – gyakorlásként. E hagyomány fontosságára jellemző, hogy a japán képzőművészeti ábrázolások között találni olyat, ahol kislány hátán „kapaszkodó" játékbaba hátán ismét egy játékbaba

– és így tovább. Különben ezt a tradicionális, ún. icsimacu babát felnőtt hölgyek is ölelik egyes fotókon – mintha igazi gyerek volna. A játékbaba és tulajdonosa jellemző kapcsolatáról egy történetet idézett az előadó: Imaoka Dzsuicsiró *Új Nippon* című, 1929-ben magyarul is megjelent könyvének egy gyermekmeséjében egy költő, mielőtt útnak indul a világot járni, egy kislánytól kap egy icsimacu babát, hogy vigye magával. A költő ennek eleget tesz, visszatérve pedig keresi a lányt, hogy a világlátott babát visszaadja neki. Kiderül azonban, hogy a lány addigra már nem él. Beteg volt, tudta, hogy meg fog halni, de „látni akarta a világot".

GYERMEKIRODALOM MINT HÁBORÚS PROPAGANDA

Uchikawa Kazumi, az ELTE BTK Japán Tanszékének anyanyelvi lektora, doktorandusz *Az 1930-as és 1940-es évek gyermekirodalmi helyzete Japánban* címmel tartott előadást, magyar nyelven. Magyarországon a gyermekirodalom tiszta, ártatlan maradt még a kommunizmusban is – vélekedett –, míg Japánban 1931 és 1945 közt, azaz a 15 éves háború időszakában propagandairodalomnak használták. A Taisó-korszakban, 1918-tól nehéz idők jártak a gazdaságra, s a '20-as évek végére a jó minőségű gyermekirodalom kora véget ért, egyre népszerűbbek lettek a vulgáris, populáris gyermekfolyóiratok. Divat lett belőle, s nőtt az ezzel elégedetlen szülők száma is.

A történet sötétebb része itt kezdődik. 1938-ra a korábbi felháborodások hatására a kormány kiadott egy listát a forgalmazható gyermekolvasmányokról. A lista készítői a kor legnevesebb gyermekirodalmi alkotói voltak. Hatására jó gyerekkönyvek jelentek meg újra, a ponyvakiadványok kiadása elcsendesült. A szülők elégedettek voltak. A kormány 1939-ben megalapította a Japán Gyermekképeskönyvek Kiadói Szervezetét, amelyet a belügyminisztérium és a rendőrség felügyelt. Az oktatási minisztérium természetesen egyre több olyan kiadványt ajánlott, amely itt jelent meg – csakhogy a szervezetbe többségükben a korábbi gyerek-ponyvakiadók léptek be, hogy ott kiszolgálják a politikai hatalmat. Az egyik ilyen folyóirat volt a *Sónen Kurabu* (Fiúk Klubja). Ennek kiadója a háború kezdetén olyan könyveket jelentetett meg, amelyben a japán hadsereget magasztalták, azért, hogy a gyerekeket a császárért harcoló, a haláltól sem félő harcossá segítsék nevelni. A kiadványok átlag példányszáma 3-5000 volt, de időnként akár 50.000 példányt is kibocsátottak egy kötetből. 1941 decemberében a Csendes-óceán térségében kitört a háború, ekkor egyszerűen kizárták a valódi gyermekírókat a szövetségből, létrehozták a Japán Háborús Idők Gyermekeinek Kulturális Társaságát, s a gyermekirodalmat eluralták a Fiúk Klubja militarista, imperialista füzetei. A lista egyik vezető készítője később bevallotta: ami 1938 óta lezajlott, jól tervezett folyamat volt a kormány részéről. A háború vége fele közeledvén „sok szerző megőrült" – fogalmazott az előadó –, és kényszer nélkül, magától írt militarista könyveket a gyerekeknek. A háború utáni hirtelen váltást illusztrálja egy gyermekfolyóirat egymást követő két számának címoldala; 1945 júliusában még harcos gyermeket, az atombomba után pedig egy békés tájban ábrázolt fát látunk a borítón.

a szervezetbe többségükben a korábbi gyerek-ponyvakiadók léptek be, hogy ott kiszolgálják a politikai hatalmat

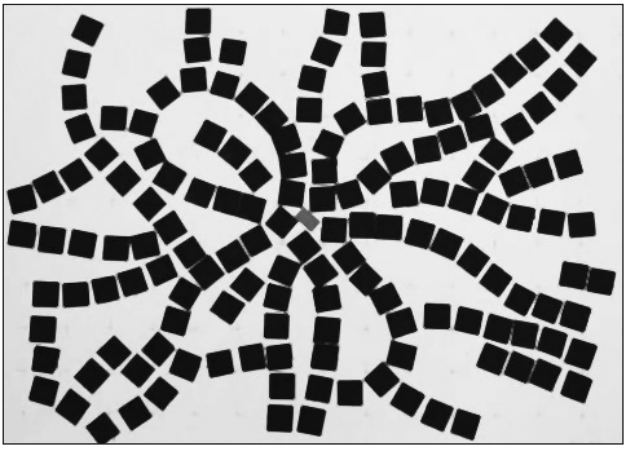
TAKARÍTÁS AZ ISKOLÁBAN

Dr. Somodi Júlia, a Károlyi Gáspár Református Egyetem Japanológia Tanszékének adjunktusa *Miért is a gyermekek takarítanak a japán iskolákban?* címmel tartotta a szekció utolsó előadását. Mindenki, aki csak ott járt Japánban, pozitívként tekint az iskolai takarítás jelenségére – kezdte az előadó. Nyugaton azonban még ma is alantas munkának számít.

Japánban nemzeti alaptanterv szabályozza mindhárom iskolaszintet. A 2020-ban életbe lépő (2017-ben kidolgozott) elemi iskolai (tehát az első 6 évfolyamot szabályozó) tantervben a 6. fejezet szól a „nem akadémikus" tevékenységekről, így például a takarításról. Ebben sorjáznak az összetartozásra, a kapcsolatokra, közösségiségre utaló fogalmak. Sehol nem írja a tanterv, hogy minden nap takarítani kell – ennek ellenére a gyakorlatban ez történik. A gyerekek először kiskönyvekből ismerik meg az eszközöket, a tisztítószereket, a szeméttípusokat, a módszereket. Kiscsoportban, feladatrotációban takarítanak. Elemzik is a munkát, jelentést tesznek róla. A pedagógus ott van velük, de nem kontrollál különösebben. A tevékenységben *nem a tisztaság* a lényeg, hanem hogy a gyerekekben tudatosuljanak a feladatkörök, szocializálódjanak a csapatmunkára. (Igazi ablaktisztításhoz az iskola ablaktisztítókat hív.) A tisztítószereket forgalmazó, társadalmi felelősségvállalásáról is ismert japán Duskin cég 2011-es felmérése szerint a pedagógusok 50%-a szerint a gyermekek munkája nyomán rendezett, nem szemetes az iskola. 80%-uk együtt takarít a gyerekekkel (a diákok valamivel kevesebben nyilatkozták ugyanezt). Arra a kérdésre, hogy szeretik-e a takarítást, a gyerekek 66%-a semleges választ adott, a többiek pontosan fele-fele arányban nem szeretik, illetve szeretik.

igazi ablaktisztításhoz az iskola ablaktisztítókat hív

Az ELTE-TÓK konferenciája egy szelíd szakmai ünnep köntösében, alig-explicit kritikai fátylakon át volt képes egészen érzékeny általános pedagógiai-együttélési kérdésekhez vezetni a figyelmes hallgatót. Ez alighanem a japán társadalom, a japán kultúra zárt, de valamiképp mégis beavató erejű természetének is köszönhető. A konferencia után bizonyosnak érzem, hogy a kultúráinknak – és ezen belül iskoláinknak – bőven van mit megbeszélnie egymással, és persze önmagával.



Nonfiguratív kompozíció
Nagy Viktor, AKG

SZERKESZTŐI JEGYZET

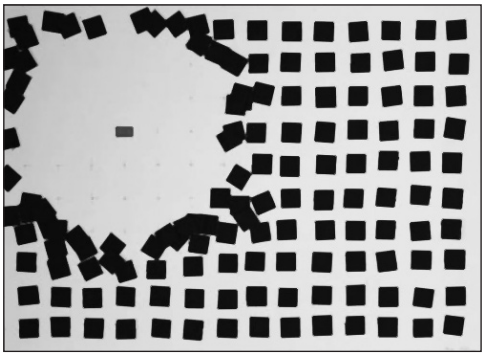
Ez a jegyzet időzavarban, szinte időn kívül íródik, egyrészt azért, mert ez a lapszám, melyhez ez a jegyzet készül, még (már) tavalyi, a szerkesztő tehát időben visszafelé ír, a következő év elejéről, ekkora a késés (mely mindenféle sürgősségek, sietségek és elmaradások következménye). Másrészt azért, mert azt érzékelem (most? mikor? mióta?), hogy elmulasztott idők ütköznek elsietett időkkel (az egyik oldalon az indiai becsületgyilkosságok, a másik oldalon a nemsemleges svéd óvodák, a kereszttűzben pedig a floridai iskolai vérengzés), már ami a világfalu dolgait illeti, de mondhatom egyszerűbben is: látom, amint a csadorba öltözött egykori, sziporkázóan tehetséges, nyílt szellemű diákom arca egyre láthatatlanabb. S ehhez képest az már csak csendes időtévesztés, hogy a hátoldalon olvasható nyolcvan-száz évvel ezelőtti szövegek az ötven éve elhunyt Áprily Lajostól és Füst Milántól immár mintha nem örökségek lenyomatai volnának, hanem utópiák. Elüldögélve Áprily (Jékely) Lajos könyvtárosnál az enyedi kollégiumban (hiszen hetek óta utánuk járok, velük vagyok, őket olvasom) belehallgatva a Baár-Madas teraszára padostul kiköltözött osztály magyarórájába Jékely igazgató úr kíséretében, ellátogatva Füst Milán egyetemi előadásaira, ahova mindig felesége, egykori diákja kíséretében érkezett: szinte a reményvesztettség leckéi voltak ezek a találkozások. *Keresni önmagunkat egykori iskolánkban? Mindenestül tanárnak lenni?* Áprily és Füst kérdései volnának ezek önmagunk felé. De mintha csak elábrándozhatnánk egykori holnapokról. (Az nyilván véletlen, de tény, hogy a mai Baár-Madas honlapján a Múltunk link alatt aktuálisan nincs egyetlen elérhető dokumentum sem.) Ha pedig letelepedhettem volna az érsekújvári gimnázium első osztályának utolsó padjában Kassák Lajos mellé (ő is '67-ben halt meg), megérezve rajtam a pedagógust, bizonyára fintorgott volna. Kassák egész életében az iskolavesztés bizonyítványát magyarázta, szellemi identitását inasságba menekülésére alapozta, rendkívüli tehetsége nem viselte se az iskola, se a család nyűgét, vagy másképpen, se az iskola, se a család nem tudott mit kezdeni különleges adottságaival.

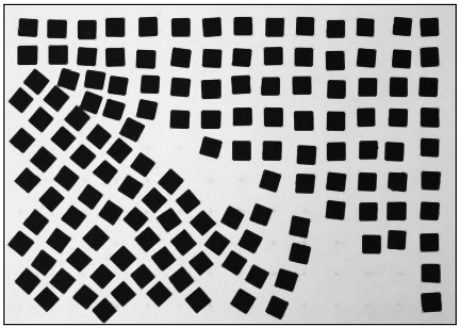
Kassák viselkedéséről eszembe jut J., aki ma magyarórán, mint annyiszor, felszólításomra, ami nem volt durva, azt hiszem, remélem, bár kétségtelenül hangos volt, hiszen másként nem lett volna hallható, hogy figyeljen, vagy ne kiabáljon, vagy nyissa már ki a könyvét ő is, nem is tudom, mi volt pontosan (lehet, hogy fontos, de az is lehet, hogy mindegy), szóval J. hátra vágta magát, a könyveit meg az asztalra dobta, hogy jó, ő akkor nem dolgozik, őt nem érdekli, ezentúl nem csinál semmit. Nála persze ezek a kitörések ideiglenesek, tagadásai nem tartanak ki egy tanévig (egy életre), mint Kassáknál, még egy tanóráig sem, igaz, talán tehetsége és az autonómiavágya sem olyan erős, mint Kassáké. Kétségtelenül jó képességű, és kétségtelenül bajban vagyunk egymással, indulatai folyton romba döntik tanári igyekezetemet, csendben is csak hangosan tud lenni. Dühöngésein olykor maga is mulat, fölényben van velem szemben, Kassák öntudatával játszik velem, s nem tudja, nem hiszi el, ha mondom (bár ne mondanám!), hiszen csak a gyengeségem jele, hogy ami Kassáknak kivételesen sikerült – még ha nagy árat is fizetett (és fizettetett) érte –, hogy

maga magának teremtője legyen, az neki és társai többségének nem fog menni. Szolgálnám őt, őket, de mintha az érsekújvári gimnázium régi világába ragadtam volna bele, ők meg így nem tudnak komolyan venni, mintha csak árnyék volnék. Ennek a pedagógiai drámának a megoldásával birkózom. S tudom, hogy nem egyedül. Akik szereplői ennek a drámának, azok kevésbé bizakodóak azoknál, mint akik szerzői, dramaturgjai, szakértői. Szétszakadt időket kellene összeférceln valahogy, kapkodva, minden nap, minden órán, reménykedve, hogy valami kitart belőle holnapig, kicsöngetésig. Leginkább még abban bízom, hogy J., amikor épp nem tagadásban van, akkor azonnali figyelmet követel, nem kevésbé rámenősen, türelmetlenül, és néha már azt sem tudom, mi baja van éppen, az, hogy figyelmeztettem, vagy az, hogy nem figyeltem rá. Mert, ahogy bennem, úgy benne is keverednek az idők. (Három hete minden órán bejelenti, hogy felmondja ő is a verset, és három hete úgy kell minduntalan tudomásul vennem a megtorpanását, hogy másnap megint kezdődjék, kezdődhessék minden elölről.)

2018. február 18.

Takács Géza





Nonfiguratív kompozíciók
Nagy Viktor, AKG

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

Áprily Lajos: Dal az iskoláról (versrészlet)
„Mióta vártam és mennyit kerestem: / sűrű hópelyhes, lármás téli esten, / ha az ívlámpa sziporkázva szórta / ragyogó fényét a tapadó hóra / s a kúrián üvöltő kis diákhad / kigyulladt arccal vívott hócsatákat; / napfényes erdőn, ibolyás tavaszban / dacos, dalos kiránduló csapatban, / a tornatéren, júniusi réten / hancúrozó, labdás fiúk körében; / szilenciumkor nagy, komoly szobában, / mikor mindenki leckét mond magában, / míg halk eső az ablaktáblát éri / s a mormolást egyhangúan kiséri, / s borzongva gondol rá a nebulóhad, / hogy holnap – istenem – már újra holnap! / S a vizsga árnya ott lapul a lesben. / Mióta vártam és mennyit kerestem / s aggódtam érte: hátha nem is jő meg / új embere a dübörgő jövőnek, / a holnapok rajongó álmodója, / ki új lelkét majd új betűkbe rója / s legyűrve minket, kiskorú apáit, / az óvilágból egy napon kiválik / és omló romjainkat megtagadva, / beléveti magát a forgatagba / s továbbragadja új idők zenéje / az új arcok és új eszmék tüzébe! / Mennyit kerestem és mióta vártam, / s az őszi alkonyatban megtaláltam."

Füst Milán: „Elviselhetetlen az emlékek reménytelensége"
„Bármily nagy fontosságú kérdés is az, hogy valamely tanár milyen tanítási szisztéma híve, azért mégis elképzelhető, sőt, a tapasztalat is azt mutatja, hogy a legkülönbözőbb szisztémák szerint is kiváló eredményeket lehet elérni. Még az egyházi oktatás magoltató módszereivel is. Hány kiváló régi emberrel, kitűnő bíróval, orvossal beszéltem jómagam is, aki elavult tanítási módszerek neveltje volt, és mégis szeretettel és tisztelettel gondolt vissza tanáraira. Min múlott ez? Magam én például mit szerettem e különböző irányzat szerint működő tanáraimban?
Egy közösen jellemző tulajdonsága valahánynak volt, éspedig az, hogy mindenekelőtt és mindenekfölött, vagyis életük minden erejével tanárok voltak. Életük egész berendezkedése ennek az eszmének vagy eszménynek szolgálatában állott."

Részlet a szerző Emlékezések és tanulmányok c. kötetéből

Kassák Lajos: „Minden tárgyból megbuktam"
„Az év elején mégis majdnem kötélen végigvezetett apám az álmos városon, keresztül a hideg, buta folyosókon a tanáriba, és újból beíratott. Jól van, gondoltam magamban, ha mindenáron urat akartok nevelni belőlem, akkor én nyugodt lelkiismerettel már most elkezdem az uraskodást. Bejártam az iskolába, de soha még csak könyvet sem vittem magammal, ezeket az utálatos holmikat minden reggel a szomszéd kutyaól alá dugtam, s mint egy valóságos úr sétáltam be az utolsó padba. Ezt a helyet mindjárt az első órán kiválasztottam magamnak, jó távoli és sötét volt. Nyolctól tizenkettőig sokszor elaludtam, és valami csattanásra vagy röhögésre sokszor fölébredtem."
„Mennyi sötét labirintuson, kétségen és gyötrődésen vergődtem át önmagamhoz. Olyan voltam, mint a jól termő, elhanyagolt, megműveletlen föld, és önmagamnak kellett megművelnem önmagamat."

Részletek a szerző Egy ember élete c. regényéből

MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG