



UD SZ

UJ
Pedagógiai
Szemle

2018 / 3–4.

A KONDUKTÍV PEDAGÓGIA ÉS A HEGELI SZELLELEM-FOGALOM A TÉVHITEK ÉS A TERMÉSZETTUDOMÁNYOS VILÁGKÉP AZ ISKOLÁBAN

*A szövegértés-fejlesztési stratégiák hatékonyságáról
Kulturális fogyatékoságtudomány és pedagógia
Interjú Juhász Tomival tanulásról, felnövésről, zenéről
Erőszak a német iskolákban
Iskolaügy Francia Guyana-ban
Szemle
Napló*



KIÉ AZ ISKOLA? – ÖSSZEFOGLALÓ A CSÖMÖRI OKTATÁSI FÓRUMRÓL

A képekről

A lapszám képeiről ezúttal nem a szerkesztő döntött, hanem a szerencse. Azért persze inkább a sorsra fognám, melyre bizonyára a szerkesztők védőszentje, Szalézi Szent Ferenc is befolyással volt, annál is inkább, hiszen a Szalézi rendet Don Bosco az elhagyott és szegény ifjak nevelésére alapította, kiindulva Ferenc püspök keresztény humanista szellemiségéből és a világgal való bátor perlekedéseiből. Így hát szegről-végről volna itt egy pedagógiai szál.

Terveim szerint a lapszámban csepeli iskolákról (21. kerület, 21. század, június 21.) lett volna képsorozat, de kiderült Csepelről, hogy egy igazi magyar táj, nehéz nem eltévedni benne, meg nem szédülni szélsőséges alakzatain, a pusztulás és elhagyottság változataitól a torlódásokon és zsúfoltságokon át a magánutcák fura világáig. De a nagyobb baj abból lett, hogy nem számítottam az iskolák ijedtségére, félelmére egy iskolaépületet fényképező járókelőtől. S ebbe kicsit még bele is bonyolódva, félelmére saját félelmetől. Az iskolaudvarra benézni sem volt szabad, de tiltásuktól is megrettentek. (S azt már elképzelni sem akartam, hogy a tankerület hogyan rémült volna meg, ha velük próbálkozom, ha tőlük kérek engedélyt olyasmire, amire egyébként nem kell.) Készültek azért képek, de alighanem látható volna rajtuk, hogy magam is kissé gyanússá váltam magam előtt, s hogy a vidám biciklizésből kissé borongós kaland lett. Csalódott voltam, iskolák tarka csokra helyett riadt tereket és feszültséggel teli falakat mutathattam volna be.

S akkor jött egy ifjú házaspár, hazatérőben a *Fishing on Orfű* fesztiválról, hoztak és mutattak képeket is, ezek közt egy egészen sajátos kis sorozatot. Ezeken a képeken mamát-papát-gyermekeket látni a fesztivál forgatagában, persze, hiszen ők is gyermekük születését várják a közeli hónapokban, s megörökítették – ami minden gondolatuk és álmuk, a még az édesanyja méhében rejtőzõ, de már nagyon is élénken élõ – gyermekük jövendõ alakját. Őt látták meg a többi gyermekben, õt szerették, õt fedezték fel a fesztivál apróságai közt, ez teremtette meg számukra a fesztivál sajátos intimitását. A fesztivál rejtõzködõ jelentését, jövõjét. S számomra valahogy ez a készülõdõ, formálódó szülõi nézõpont, ez az érzékelési mód rokonnak tûnik a pedagógusok, a tanárok, a tanítók teleológiájával. Hiszen ők sem láthatják azt, amivé a növendékük válik, de minden várandósságuk, iskolai munkájuk ennek a vágynak, ennek a jövõt látásnak, ennek a jövõben való hitnek a jegyében fogan. Ezért imaginárius hely az óvoda és az iskola, a test és lélek formálódásának bölcsõje, persze csak akkor, ha képes megõrizni a jövendõ felé forduló érzékenységét a tanár, a tanító, a pedagógus.

S egyúttal – majd errõl is beszélnünk kell – egy új nemzedék nevelõdési jelenetei is rögzítik ezek a képek. Egy *alterfeszt* keretei közt.

(A sorozat képei láthatók a címlapon és a 31., 46., 88., 99., 106., 131., 143., valamint a B3 oldalon. A felvételeket Szalai Dávid készítette.)

Takács Géza



68. évfolyam
2018 / 3–4.

TARTALOM

A képekről



LÁTÓSZÖG

- 5** Kie az iskola? Összefoglaló a csömöri oktatási fórumról
(Veszprémi Attila)

TANULMÁNYOK

- 32** BALOGH BRIGITTA: Egész-volt a tökéletlenségben –
Az egészség nem-mechanikus felfogása, a szellem fogalma és
a konduktív pedagógia

- 47** NAGY-CZIROK LÁSZLÓNÉ: Tévhitek és fogalmi váltások – Hogyan változik
a tanulók természettudományos világképe?

MŰHELY

- 73** JUHÁSZ VALÉRIA: A szövegértés-fejlesztési stratégiák hatékonyságáról

PEDAGÓGIAI JELENETEK

- 89** HOFFMANN RITA – FLAMICH MÁRIA: Egy szemináriumi prezentáció története –
Kulturális fogyatékoságtudomány és pedagógia
- 93** INTERJÚ JUHÁSZ TOMIVAL – Kérdezők: Baksa Dorina, Pollák Anna és Török
Izabell

KITEKINTÉS

- 100** TAKÁCS DÁNIEL: Erőszak a német iskolákban
- 107** NÉMETH TIBOR: Franciaország Dél-Amerikában – Francia Guyana (Guyane)

UJ Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*
HORVÁTH ZSUZSANNA | **KAPOSI JÓZSEF** |
KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA |
MÁTRAI ZSUZA | **MÉSZÁROS GYÖRGY** |
TURI KATALIN

Szerkesztők

TAKÁCS GÉZA | *főszerkesztő*
FÖLDES PETRA |
VESZPRÉMI ATTILA

Olvasószerkesztő

GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

KARÁCSONY ORSOLYA

Megrendelés

E-mail: kiado@ofi.hu

Szerkesztőség

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

Terjedelem: 9 ív
ISSN 1788-2400 (online)
INDEX 25701

SZEMLE

- 113** Flamich Mária – Hernádi Ilona – Hoffmann Rita – Sándor Anikó (szerk.): Paradigmák örvényében – Fogyatékoságtudomány Magyarországon (**Makrai Kata**)
- 119** Ollé János és munkatársai: Oktatás-tervezés, digitális tartalomfejlesztés (**Győrik Petra**)
- 122** Nagy Ádám (szerk.): Nevelj jedit! A képzélet pedagógiája (**Forray R. Katalin**)
- 125** German Kinga és Ruttkay Zsófia (szerk.): Digitális múzeum (Múzeumi iránytű 12.) (**Sziray Zsófia**)

132

ABSTRACTS

NAPLÓ

- 133** Gáspár 80 (**Fábry Béla**)
- 138** Úton a tudástársadalom iskolája felé: beszámoló a XII. Agraria Média Információtechnikai és Oktatástechnológiai Konferenciáról (**Dr. Herzog Csilla, Lengyelne Dr. Molnár Tünde és Dr. Racsko Réka**)

144 Szerkesztői jegyzet

A címlapon és a belső oldalakon Szalai Dávid felvételei láthatók.

- B4** Részletek Hidvégi-B. Attila és Daróczi Ágnes Choli Daróczi Józsefet búcsúztató írásából

SZÁMUNK SZERZŐI:

BAKSA DORINA

egyetemi hallgató | ELTE Bárczi Gusztáv
Gyógypedagógiai Kar

BALOGH BRIGITTA

egyetemi docens | Partiumi Keresztény Egyetem |
doktorandusz | ELTE–PPK Neveléstudományi
Doktori Iskola

FÁBRY BÉLA

ny. történelem-pedagógia szakos tanár | oktatásügyi
projektvezető | az MPT vezető munkatársa

FLAMICH MÁRIA MAGDOLNA

angol nyelvtanár | Vakok Iskolája

DR. FORRAY R. KATALIN

professor emerita | PTE-BTK | Romológia és
Nevelésszociológia Tanszék

GYŐRIK PETRA

neveléstudomány mesterszakos hallgató |
demonstrátor | ELTE PPK

DR. HERZOG CSILLA

főiskolai docens | Eszterházy Károly Egyetem

HOFFMANN MÁRIA RITA

szellemi szabadfoglalkozású angol nyelvtanár

JUHÁSZ VALÉRIA

nyelvész | főiskolai docens | Szegedi
Tudományegyetem | Juhász Gyula Pedagógiai Kar |
Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

LENGYELNÉ DR. MOLNÁR TÜNDE

intézetvezető egyetemi docens | Eszterházy Károly
Egyetem

MAKRAI KATA

gyógypedagógus | bölcész | doktorandusz |
PTE OTDI | tanársegéd | ME BTKg

NAGY-CZIROK LÁSZLÓNÉ

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

NÉMETH TIBOR

tanár | kutató | Budapest

POLLÁK ANNA

egyetemi hallgató | ELTE Bárczi Gusztáv
Gyógypedagógiai Kar | önkéntes | HAKÖSz

DR. RACSKO RÉKA

adjunktus | Eszterházy Károly Egyetem

SZALAI DÁVID

fővilágosító | Színház- és Filmművészeti Egyetem
Ódry Színpad

SZIRAY ZSÓFIA

építészmérnök | művészet-terapeuta | kulturális
menedzser | múzeumpedagógus | Óbudai Múzeum

TAKÁCS DÁNIEL

doktorandusz hallgató | ELTE-BTK
Filozófiatudományi Doktori Iskola

TÖRÖK IZABELL

egyetemi hallgató | ELTE Bárczi Gusztáv
Gyógypedagógiai Kar

VESZPRÉMI ATTILA

szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle



Kié az iskola?

Összefoglaló a csömöri oktatási fórumról¹

LÁTÓSZÖG

2018. március 6-án Csömör település önkormányzata oktatási fórumot szervezett *Kié az iskola?* címmel, a magyarországi iskolák fenntartási és működtetési kérdéseiről. Ez az a település, amely 2016 óta perben áll az állammal, mert vissza szeretné szerezni saját iskoláját. A meghívottak között volt oktatáskutató, jogász, polgármester, iskolafenntartók, iskolavezetők, iskola-alapítók, érdekvédelmi szövetségek vezetői.

Az alábbi szövegek az eseményen elhangzott, hangfelvétellel rögzített előadások tömörített, szerkesztett verziói. Arra törekedtem, hogy az egyes előadások összefoglalóiban tükröződjének az előadók – és ügyük – legsajátabb szempontjai. Olyan oktatási fórumnak lehettem megfigyelője, ahol mindenki szabadon „hazabeszélt”. Egy olyan fórumnak, amely részben épp azért szerveződött, hogy ezt mindenki nyilvánosan megtehesse. Felrajzolva egy jövőbeli – sokkal szélesebb körű – párbeszéd lehetőségét.

A CSÖMÖRI ISKOLA VISSZASZERZÉSÉNEK MOTIVÁCIÓI

Az eseményt *Fabri István*, Csömör polgármestere nyitotta meg, és rövid bevezetőjében összefoglalta a helyi önkormányzat oktatáspolitikájának alakító körülményeit és céljait.

Csömörön az iskola, az oktatás: prioritás. Minden csak utána jöhet. Ez már 2010 előtt is így volt. 2017 januárjától ugyan új dimenzióba került ez a kérdés, hiszen a közoktatás majdnem teljes államosításával hivatalosan is kikerült ez a terület az önkormányzati vezetés, a helyi társadalom fennhatósága alól. Ennek nem sokan örül-

nek itt. Ráadásul az általános iskola így valamiféle idegen testté vált a helyi társadalom számára, hisz míg a szintén alapfeladatokat, közfeladatokat ellátó könyvtárak és más kulturális intézmények, illetve az óvodák önkormányzati fenntartásban vannak, az iskola nem. Ez nagyon sok

problémát okoz a hétköznapi működésben is.

Csömörön a budapesti agglomeráció legtöbb településéhez hasonlóan nő a népesség. Ez nagyrészt a (döntően Budapestről

történő) kiköltözésből ered, s mivel a legtöbb kiköltöző fiatal vagy középkorú, a természetes népszaporulat is pozitív. Csömörön 1990-ben 5540 fő élt, 2018-ra az állandó lakhelyre bejelentettek száma

az általános iskola így
valamiféle idegen testté vált
a helyi társadalom számára

¹ Az összefoglalót Veszprémi Attila készítette.

9500-ra nőtt. Valójában kb. 11.000 ember él itt. A település szlovák és német nemzetiségi hagyományokat is őriz, működik a római katolikus, evangélikus, baptista és református egyházközség, és gazdag a civil szervezeti élet is.

A településen iskolák, óvodák és magánbölcsődék is vannak. Utóbbiakból hárommal ellátási szerződést kötött az önkormányzat. A két önkormányzati óvoda hivatalosan egy intézmény, 125 fős tagóvodával (amelyet épp mostanában vesz át az evangélikus egyház, ökumenikus szemléletben) és 250 fős nagyóvodával. Nyolc osztályos általános iskola működik 660 diákkal, és egy alapfokú zenei és művészeti iskola, kb. 300 tanulóval.

A települési önkormányzat sokféleképpen támogatja a helyi fiatalok képzését, továbbtanulását. Az iskolának, a zeneiskolának jó feltételrendszert biztosít, a középiskolai továbbtanulás támogatására már a '90-es évek elején helyi ösztöndíjakat hozott létre, szociális és tanulmányi szempontok együttes érvényesítésével. A felsőoktatásba lépést is segítik, ezt a programjukat később csatlakoztatták a Bursa Hungarica állami programhoz. Néhány éve, amikor a népszerűbb szakok jelentős részét nagyobb arányban fizetössé tette az állam, az önkormányzat bevezetett egy pályázati ösztöndíjrendszert, amely a szokásos komplex kritériumrendszer érvényesítése mellett a csömöri hallgatók tandíjának jelentős részét fizette. Évek óta alanyi jogon minden csömöri fiatal nyelvvizsgadíját teljes egészében finanszírozzák, 29 éves korig.

Az utóbbi években alapkérdésként merül fel, hogy mit kezdjen a település a helyi

képzési kínálat szűkösségének a problémájával. Több felmérés megerősítette, hogy a szülők részéről erős az alternatív lehetőségek iránti igény. Adódik persze ilyen: a magyarországi alternatív és alapítványi magániskolák közel fele Budapesten vagy a főváros közelében található. Emiatt tehát akár már 6–10 éves kortól tömegessé válhat a gyerekek átíratása. Ellensúlyozásként elindult a településen a német nemzetiségi oktatás az általános iskolában, megalkult a szlovák hagyományörző csoport,

és mostanában szó van már a szlovák nemzetiségi oktatás lehetőségéről is. A tervezés kiterjed az óvodákra is. A zeneiskola népzenei képzési programját is támogatja az önkormányzat – pedig már nem fenntartó. Az iskola „államosításával” azonban

visszaszorultak a lehetőségeik, gyakorlatilag az óvodára korlátozódik a cselekvési tér. Nemcsak a helyi érdekek képviselője lett nehezebb, hanem az intézményi autonómia is csökkent, az intézményvezetőknek nincs *valódi* munkáltatói joguk, csak véleményt mondhatnak, javaslatot tehetnek.

Mi annyira komolyan gondoltuk, hogy az iskola a helyi társadalom ügye – tette fel az i-re a pontot *Fábr István* –, hogy csak kényszerből írtuk alá az iskolaállamosítási szerződést. Bírósághoz fordultunk saját iskolánk megtartása érdekében, a bíróság pedig azóta már maga fordult alkotmánybírósághoz. Nem is egyszer. Ami azt mutatja, hogy elég komolyan veszik ezt az ügyet: az iskolák elvételét azoktól a településektől, amelyeknek minden adottságuk megvan iskoláik működtetésére. Most pedig várjuk a pozitív elbírálást.²

mi annyira komolyan gondoltuk, hogy az iskola a helyi társadalom ügye, hogy csak kényszerből írtuk alá az iskolaállamosítási szerződést

² Lapzártánk előtt megkérdeztük Fábr Istvánt az azóta bekövetkezett fejleményekről. Válasza beszámolóink végén, a 30–31. oldalon olvasható.

„A PIROS VONAL ALATT ÉS FÖLÖTT” – CÉLZOTT ISKOLAFEJLESZTŐ BEAVATKOZÁSOK A KÜLÖNBÖZŐ OKTATÁSI RENDSZEREKBE

Milyen módon történik az oktatási rendszerek menedzselése ma a nagyvilágban? A különböző iskolák, iskolaszervezetek beszámolóit előtt említi mutatott pillanatképet *Setényi János*, a minőség fogalmát állítva a középpontba.

A nagy szerkezeti kérdésekbe – az iskolaszervezet, a tantervek, a tankönyvek, a vizsgarendszerek – belefáradt már a világ. Persze lehet egy-egy országban kérdezősködni: Hány

osztályos az alapiskola? Hányféle tanterv van? De ez mind hívság. Egyetlen igazi kérdés van: a tanulás tartalmáról, a helyi kérdésekről *működnek-e konzultációt, érdekegyeztetést lehetővé tevő mechanizmusok az adott országban?* Mert ezek jelzik a demokráciát, a szabadságot. Ha működnek, akkor lehet, hogy bukducsol az ország oktatási rendszere, de a benne lévők folyamatosan kezelni tudják a problémákat.

Ha azonban a kérdésre olyasféle zavart választ kapunk, hogy „ilyen egyeztető mechanizmusok jelenleg nem működnek”, akkor pontosan tudjuk, hogy mivel állunk szemben. Az, hogy „a 21. századi kompetenciákat OECD-tanácsra elkezdjük integrálni a tananyagba”, *Setényi János* szerint nem számít semmit. Az első maga a keret: a szabadság. Ezen *belül* már jöhetnek a tartalmi és a szerkezeti kérdések részletei. Akkor már érdemes leülni, és ezekkel megismerkedni.

A modern oktatási kormányzatokat egy dolog érdekli: hogy a gyerekek mit tudnak. Ez az *oktatás minősége*. Nálunk azonban, egy hagyományos európai országban *nincs*

olyan minisztériumi szervezeti egység, amely *ezért felel*. Az Oktatási Hivatal mér. Profi módon és egyre jobb rendszerekkel – de ez csak a tükör. Nincs felelős szervezeti egységünk, amelyik mérés után dönt arról, miféle beavatkozásnak kell következnie. Vannak persze munkacsoportok az erdei iskolák biztosítására, és még sok egyébre, de a legfontosabbra nincs. A mai modern oktatási kormányzatok nagy tudatossággal foglalkoznak a tanulási eredményekkel.

Ők, ha baj van, *célzott iskolafejlesztést* hajtanak végre. Nem emberképet akarnak kialakítani; azt tegyék az iskolában a tanárok és a szülők.

A célzott iskolafejlesztés arra szolgál, hogy

a kulcstárgyakban a tanulók elérjék vagy meghaladják a nemzeti minimumot. Ehhez az adott országban lenniük kell minimumkövetelményeknek. Magyarországon most nincsenek. Pedig ez volna a törzsanyag, a közműveltség, amit mindenkinek el kell sajátítania. Ugyanis ennek ismeretében tudunk egymással beszélni, ez volna a nemzeti, társadalmi közösségi keret. A célzott iskolafejlesztés: fölhúzni mindenkit „a piros vonal fölé”. Az OH egyébként modellezett már egy lehetséges minimumot matematikából és magyar szövegértésből. Elvileg tehát használhatnánk is.

Setényi János ezután három nemzetközi példát hozott a célzott beavatkozásra:

Hollandiában, egy mélyen szegregált iskolarendszerben a „színes” iskolák nagyon alacsony teljesítményszinttel küszködnek. A holland miniszter így azt kérte (és ez nekünk, magyaroknak igen szórakoztató – tette hozzá az előadó), hogy a magabiztosan teljesítő intézményekbe a tanfelügyelők *ne járjanak ki*. Ebben az alapvetően autonóm és decentralizált rendszerben ezek az iskolák csak online

működnek-e konzultációt, érdekegyeztetést lehetővé tevő mechanizmusok az adott országban

önértékelési csomagot kapnak a minisztériumtól, és ahol gyengeséget találnak, ott fejlesztenek. (Hollandia kis ország, ma már nem olyan gazdag, takarékoskodnia kell.) Az aluteltjesítő intézményekbe azonban – ezt is kérte a miniszter – a tanfelügyelők ne „látogassanak”, hanem legyenek jelen. Menjenek ki hetekre, dolgozzanak a helyi kollégákkal, segítsenek a piros vonal fölé kerülni.

Ennél keményebb az önkormányzati fenntartású iskolahálózatot rendelkező Egyesült Királyság példája, ahol az aluteltjesítő iskolák esetében a következő állami beavatkozás történik: az igazgatót és a tantestület felét szélnek eresztik, új vezetői pályázatot írnak ki, és felvesznek 50%-nyi friss erőt a tantestületbe. Az intézmény pedagógiai autonómiáját három évre felfüggesztik, „Kalasnyikov-típusú”, leegyszerűsített, központi állami tantervet vezetnek be, központi tankönyvekkel, a „keveset, de azt biztosan” elve alapján. Három év alatt az iskolának föl kell verekednie magát a minimumszintre. Ha ez megtörténik, visszaadják az önkormányzatnak a „feljavított” iskolát és vele az iskolai autonómiát.

Ezekben az országokban tehát az iskolákat differenciáltan kezeli a rendszer. Ez az egyik legnagyobb újdonság. A másik, hogy a kormányzatoknak elfogyott a türelme az aluteltjesítővel szemben. Sem Hollandia, sem az Egyesült Királyság nem tud ma már jelentős tömegeket munkanélküliként eltartani. Tehát „írni, olvasni, számolni és viselkedni”, ahogy ők mondják, meg kell tanulni.

Sanghaji az utolsó – kissé más – nemzetközi példa. Ők modern, jól felszerelt iskolákat építettek a metropolisz szélén, de

a szülők továbbra is a belvárosi iskolákba járatják a gyerekeket; óriási a verseny a helyekért. Ezért kiválónak kellett tenni ezeket az új, fiatal tantestülettel rendelkező intézményeket is. A városi tanács és a párt-szervek összehívták hát az igazgatókat, és megmondták nekik, hogy *ha nem javul az iskolájuk összeteljesítménye, akkor ne adjanak be pályázatot a következő ciklusra.* (Ez a motiváló erő a magyar rendszerből teljesen hiányzik, mint minden ilyen típusú felelősségvállalás.) Majd nyugdíjas vezető tanárokból csoportokat toboroztak, és elküldték őket „csiszolni” a fiatal tanerők

a tanfelügyelők ne „látogassanak”, hanem legyenek jelen. Menjenek ki hetekre, dolgozzanak a helyi kollégákkal, segítsenek a piros vonal fölé kerülni

pedagógiáját. Ez egy fejelemzett társadalom, de a videoesszében azért lehet látni, hogy a fiatalok kezdetben nyíltan utálják ezt. Aztán a fél- egy éves fejlesztés mégis eredményesen zárul. A hatékonyság kulcsa mindvégig a vezetői érdekelttség.

Érdeemes megjegyezni tehát az *eredményfelelőség* kifejezést. Nem lehet korlátlanul aluteltjesítenie egy vezetőnek. Ha egy Heves megyei kisiskola vagy egy nagyvárosi külterületi iskola tanulónak 72%-a egyesre írja a matematikai kompetenciamérést, az maga a semmi. A targoncavezetői munkakörben megkövetelt kompetenciaszint ennél jóval magasabb. Egy vezetői pályázat elbírálásánál nem hagyható el a teljesítmény szempontrendszere. Mégis ez a hagyomány nálunk. Ezért is nem érdemes finomrezetes szakmai dolgokban elmélyedni.

Három szinten vethető fel az eredményfelelőség problémája: Elsőként a KLIK-nél (ma: KK), ahol a tankerület vezetésének kellene felelősséget vállalnia a rettenetes teljesítményt nyújtó intézményekért. A második szinten, az intézményvezetőkén egyszerűbb volna az eredményfele-

lősség kérdése; erre a posztra pályázni kell, ahogy fent már szó volt róla. A harmadik a pedagógusok szintje. Azonban, ahogy polgármester úr is jelezte, fundamentális probléma, ha egy igazgatónak nincsenek meg a teljes körű munkáltatói jogai. Mert akkor a csapata csupán egy klub, ahol a vezető szívességeket kér a kollégáktól, amit ők vagy teljesítenek, vagy nem. Ez egy érdekes elgondolás – de nem munkaszervezet.

Még egy fontos tény: a mérések alapján 175 „piros vonal alatti” magyarországi iskola eloszlása és a roma lakosság település-szerkezetének összefüggése látszólagos. Az észak-hajdúságban nem cigány származású gyermekek tömegei nem tanulnak meg rendszeren írni, olvasni, számolni. A roma mivolthoz hasonlóan, az ő esetükben is kevésbé meghatározó, hogy nagy vagy kis iskoláról van szó. Saját kutatások bizonyítják, hogy a döntő *az apa munkaerő-piaci státusza*. A hagyományos szereposztású családokban az apa tartósan elhúzódo munkanélkülisége miatt a gyerek életéből teljesen hiányzik a követelmény és a rend(szeresség) mintázata.

Jól látható tehát, hogy a célzott fejlesztéseknek meglennének a célpontjai – mentorokra és sok-sok támogatásra volna szükség. De nem akármilyenre. Egy egykori KLIK-es kísérleti projektben azt találtuk – fejezte be az előadó –, hogy csak a komplex fejlesztés működhet. Az első szakasz nem pedagógiai jellegű: a demoralizációt kell megállítani; pénzt kell költeni az iskolákra, rendbe kell rakni az udvart, a játszóteret, a könyvtárat. A második a szakmai célzott iskolafejlesztés: odamenni, mentorálni, gyúrni, faragni. Nem *képezni* – velük együtt élni és visszajelezni nekik. És az iskolán kívül szövetséget kötni a családsegítőkkal, a szociális támogatókkal,

a közösségfejlesztőkkel, az egészségüggyel. A sikeres kisiskolák sokszor azok, ahol az igazgatónő településfejlesztési egyesületet is alapít. Mert rájön, hogy a pedagógia nem egy külön terület. A közösségnek csak egy eleme az iskola. Amely nem lehet eredményes, ha a falu maga dezintegrált, ha a gyerekek kettőkor hazamennek a rendes kisiskolából, és otthon visszazuhannak a semmibe.

AZ ALAPÍTVÁNYI ÉS MAGÁNISKOLÁK, ILLETVE AZ ALTERNATÍV ISKOLÁK MŰKÖDTETÉSÉNEK SAJÁTOS SÁGAI

Az alapítványi és magániskolákra a '90-es évek óta nagy igény van – kezdte *Dobos Orsolya*, az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete Alternatív Tagozatának vezetője. De az ritka, hogy valakik egyértelműen tudják, *milyen* iskolát csináljanak. Az intézmények inkább kisebb – jellemzően szülői – mozgalmak eredményei. Köréjük épül aztán fokozatosan a szakmai csapat. Nemcsak pedagógusok, hanem más, jellemzően gazdasági, felsőoktatásbeli szakemberek, akik hasznos tapasztalataikat adják hozzá a kezdeményezéshez. Közülük szokott kikerülni az a szakmai tekintély, aki köré felépül a rendszer. Ő aztán vagy a fenntartók között, vagy az iskolában vállal szerepet, utóbbi esetben vezetőként, soha nem hagyományos iskolavezetői szerepben, inkább az iskolai szervezet szakmai és gazdasági menedzsereként. Ez a tekintély a '90-es években még jellemzően pedagógiai szakember volt, de ma már az alapítók, illetve az iskolaműködtetésbe bekerülőök gyakran üzleti szemléletű coachok, menedzserek. (A 25–30 évvel ezelőtt indult ala-

pítványi iskolák mostanában leköszönő vezetőinek utódlása egyébként ezért is nehéz kérdés.)

A tömegoktatással ellentétben itt a fenntartó szervezet munkatársai általában az érintettek: szülők, alapítók, üzletileg érdekeltek közül kerülnek ki. A fenntartó szerepe a *segítség*, és nem más. Főként az intézmény igényei és kérései mentén. Gyakori, hogy a jogi környezetet úgy alakítják, hogy az intézménybelieknek legyen ráhatásuk arra, hogy kik ülnek a fenntartó szervezetben. (A hagyományos iskola esetében ez fordítva van.) A két szervezet gyakran nem is válik ketté. Egy fenntartónak általában egy iskolája van, vagy egy többféle feladatellátásra alkalmas intézménye, az egységek között szoros szakmai együttműködéssel.

Egy magániskola költségeinek 30–70%-át fedezi az állam. A többit egyéni támogatásból kell megszerezniük. Ezt vagy a szülőkre terhelik, vagy támogatókat kell találni.

Támogatásra találni erőteljes hátránykompenzációs feladatellátással vagy valamilyen magas presztízsű szakmai programmal lehet (ezek révén születhet például egy innovatív játékgyártóval együttműködési megállapodás). Mivel szűkösek a támogatási források, az iskolák nagy része csak az elit számára elérhető. Ugyanakkor a legtöbb intézmény törekszik arra, hogy részt vállaljon a társadalmi integrációból, befogadnak tehát tanulási nehézségekkel küzdő gyerekeket, sőt, ösztöndíjrendszerüknek köszönhetően felveszik fizetni nem tudó szülők gyermekeit is, ha a lehetőségeik e tekintetben eléggé korlátozottak is.

Az *alternatív iskolák* és az alapítványi iskolák közé sokan egyenlőségjelet tesznek,

pedig ez tévedés. Az *alapítványi* kitétel a fenntartásról szól, az *alternativitás* pedig elsősorban a pedagógiai működésről.

Mitől nevezhetünk alternatívnak egy iskolát? Nincs hivatalos szempontsor; ha az iskola azt mondja magáról, akkor alternatív. (Olyan iskola is van, amelyet az Egyesület alternatívnak tart, de az iskola saját magát nem.) A tömegoktatástól eltérő pedagógiai hozzáállás persze többnyire alternatív működéssel is jár, de van állami fenntartású alternatív iskola is. A Waldorf-iskolák kivételével az összes alternatív iskola a hivatalos tananyaggal dolgozik, biztosítva a rendszerek közötti átjárhatóságot.

A magyar alternatív iskolák közt vannak reformpedagógiaiak; a közel 50 Waldorf- és az 5–6 Montessori-iskola ilyen. A *Montessori* nevet Magyarországon bárki szabadon használhatja, a *Waldorf* névhasználat viszont a Waldorf Szövetség engedélyéhez kötött. Magyarországon Waldorf-tanárképzés két helyen is

van, viszont a Montessori-iskolák – például az eszközök szűkössége és a módszertől kissé idegen évfolyambontás miatt – inkább csak Montessori-jellegűeknek mondhatók, tanárképzésük itthon nincs, csak akkreditált képzések indulnak, elsősorban az óvodás korosztályra. Egyértelműen alternatívok a *modern* vagy *innovatív* iskolák, melyek a '90-es években egyéni pedagógiai programot készítettek, és azóta saját tapasztalataik mentén változnak. Végül: viták folynak arról, hogy az ÉKP (a Zsolnai-program), a KIP (a „Hejőkeresztúri modell”) vagy a Lépésről lépésre program átvétele után hívhatunk-e egy-egy iskolát alternatívnak.

Az alternatív iskolák és az alapítványi iskolák közé sokan egyenlőségjelet tesznek, pedig ez tévedés. Az alapítványi kitétel a fenntartásról szól, az *alternativitás* pedig elsősorban a pedagógiai működésről.

Két-három éve nagyon fontos szint hozott a magyar intézményrendszerbe a *tanulócsoportok* megjelenése. Ezek iskolaszerű szolgáltatók, akik magántanulókat fogadnak, vagy olyan jogállású gyerekeket, akik szüneteltetik az iskolában a tanulóanyagukat. Iskolaszerűen működnek (akkreditáció nélkül), a gyerekek reggeltől délutánig egy-egy felnőtt felügyelete mellett tanulnak, de egy háttérintézménybe járnak vizsgáztatni, és onnan kapják a bizonyítványt. Az

ilyen módon tanulók száma nem magas, bár erről nincs pontos adat. Az itteni szülők érdekérvényesítő képessége erős. Sokan közülük valójában iskolát szeretnének létrehozni, csak a gazdasági és jogi alapok nincsenek meg hozzá. De a tanulócsoportokat is az alternatív iskolák közé soroljuk.

Fontos beszélni az *alternatív kerettanterv* lehetőségéről. Miközben a tananyag-előírásban nagyon erős központosítás érvényesül, a köznevelési törvényben egy pár soros részlet nagy szabadságot biztosít azoknak az alternatív iskoláknak, akik alternatív kerettantervet engedélyeztetnek. Jelentős eltéréseket lehet kérni, néhány iskola él is ezzel. Jelenleg tizenhat engedélyezett kerettanterv van érvényben Magyarországon, ebből tizennégy mögött valóban alternatív iskola, a maradék kettő mögött pedig egy művészeti iskola és egy kéttannyelvű középiskola van.

Az alternatív iskolák közvetlen kapcsolatban állnak a tanulók szüleivel, ezért is

folyamatos itt az önreflexió, a jogi, gazdasági és technikai változásokra rögtön kell reagálni, erre pedig csak akkor képesek, ha nagyon rugalmasak, és ha minőségre hangoltan működnek. Emiatt ezek az is-

kolák az innováció fontos terei. Az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete az utóbbi időben feladatátul tűzte ki, hogy tapasztalataik eljuthassanak az oktatás egyéb szereplőjéhez is.

iskolaszerű szolgáltatók, akik magántanulókat fogadnak, vagy olyan jogállású gyerekeket, akik szüneteltetik az iskolában a tanulóanyagukat

„ÉLJEN A FALUSI ISKOLA!” – POLGÁRMESTEREK HARCA A KISISKOLÁKÉRT

Szabó Gellért, a Faluszövetség elnöke, Szentkirály polgármestere ezzel a címmel³ tartott előadást a magyarországi falusi iskolák helyzetéről, védelmük indokairól.

Magyarország területének 68%-a községi önkormányzatok gondozásában áll. 2809 településről van szó. Ezek közül 2013-ban 1293 nem működtetett általános iskolát, a nyolcadik évfolyamig oktató iskolával rendelkező falvak aránya pedig kb. 40% volt. A kormányzat 2013-ban, iskolák újraindulására elkülönített egy 300 milliós pályázati keretet. A lehetőséggel több település is élt, de a tendencia negatív: a 2018-as listában a 2012-eshez képest 41 település neve már nem szerepel az iskolával rendelkezők között.

³ Tíz évvel ezelőtt a Faluszövetség ezzel a címmel hirdetett pályázatot, egy civil szervezettel összefogva, kisiskoláknak, falusi iskoláknak. Ennek keretében adományokat osztottak szét a nyertesek között. Párszáz ezer forintos tételekről volt szó – összesen 15 és fél millió forintból –, de, ahogy *Szabó Gellért* utalt rá, a 260 pályázatban egytől-egyig magukkal ragadó történetek, vallomások voltak olvashatók.

⁴ A Faluszövetség a Köznevelési Kerekasztalnál nem kapott helyet. A 2017-ben alakult Köznevelés-stratégiai Kerekasztalnál a nyolc önkormányzati érdekszövetséget kormányhatározat szerint két fő képviselheti. Mindkét hely városi polgármestereket tömörítő szervezetnek jutott. A Magyar Faluszövetségnek annyit sikerült elérnie, hogy állandó meghívottja a Kerekasztal üléseinek.

2016 áprilisában a szövetség konferenciát szervezett Gödöllőn.⁴ Az akkori államtitkár ezen a konferencián az állam néhány éves fenntartói tapasztalataira hivatkozva egy egészséges megegyezés lehetőségét vetítette előre az önkormányzatok és az állam között. Ez biztató volt, de a 2016. május 17-én elfogadott Nemzeti Köznevelési Törvény mégis deklarálta, hogy a fenntartó és a működtető is az állam.

Szentkirály működtetője volt az iskoláknak addig, amíg lehetett, és olyasféle forradalmi tetteen ők is gondolkodtak, amibe a csömöriek belevágtak. Azonban a törvény kimondja, hogy amennyiben *nem jön létre* a megállapodás a felek – tehát a tankerületi központ és az önkormányzat – között, akkor ezt a miniszter határozatban *hozza létre*. A település eltekintett e furcsa törvény próbájától, és aláírták a vagyonszármazási megállapodást.

2016-ban az önkormányzat kapott egy kormányhatározat-tervezet, amely a végzettség nélkül iskolaelhagyók csökkentésének cselekvési tervezetét tartalmazta. Az uniós cél: 10% alá kerülni. Abban az évben Magyarországon 12,6% volt az arány. Mára Nyugat-Dunántúl a maga 7,6%-ával elérte a célértéket, Észak-Magyarország viszont a maga 19,3%-ával továbbra is messze van tőle. Az elmúlt néhány évben az országos átlag és a régiók közötti különbségek is jelentős növekedést mutatnak.

A tervezetben szerepelt, hogy bizonyos iskolák folyamatosan „újratemelik” az alapkészségeket és kulcskompetenciákat elsajátítani nem tudó diákságot. (Ez a

kifejezés volt az egyik utolsó csepp a pohárban – vetette közbe, gondolatmenetét megszakítva *Szabó Gellért*. – Hogy ezekben az iskolákban a gyerekek ne épüljenek azzal, amit ott kapnak, az egyszerűen nem igaz.) A megoldás a tervezet szerint bizonyos térségi iskolaközpontok létrehozása lett volna, ahol a környező település felső tagozatosai magas színvonalú alapfokú képzést kaphatnak. Erre válaszul több polgármester közös véleményezést küldött az illetékes minisztériumba, de választ nem kaptak. Végül egy EFOP-os pályázat – a 4.1.2.16-os – a térségi iskolafejlesztésre 80

milliárd forintot irányzott elő. Körülbelül 200 intézmény szerepelt ebben a pályázati kiírásban fejlesztésre kijelölve – majd az egészet visszavonták, nem valósult meg.

Az előadó ezután felidézte a 2017-es *Közös nevező* konferenciát.⁵ Ahol civilek, oktatáspolitikusok, kutatók, települési vezetők fogalmaztak közös javaslatot. A konferencia ajánlásai közül érdemes idézni néhányat, noha kormányzati visszhang nélkül maradt: érdemi együttműködés az érintettekkel a kormányzati beavatkozások során; az állam szabályozzon, de ne betonozzon; az iskolahálózat fejlesztése minden érintett közügye az adott térségben (ha úgy tetszik, ne egy uniós projekt indikátoraként dőljön el az, hogy melyik településen marad iskola); az egyiskolás falvak világnézetileg semleges oktatást nyújtsanak (mert csak akkor mindenki iskolája a falusi iskola, ha abba mindenki jó szívvel, lelki görcsök nélkül jár); a társadalmi szakadékok áthidalására az iskola egyedül nem képes, az oktatás csak

ne egy uniós projekt
indikátoraként dőljön el
az, hogy melyik településen
marad iskola

⁵ A Karátson Gábor Kör által 2017. február 24-én, Budapesten szervezett *Közös Nevező* konferencia anyagainak az *Új Pedagógiai Szemle* adott helyet 2017/5–6. számában. Lásd: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/lapszamok/2017-5-6>

része lehet az átfogó, komplex társadalom-politikai programoknak.

Egy 2017-ről szóló „jó állam” jelentésből ezzel szemben kiderül, hogy például a V4-ek közt „betonozás” kategóriájában jobbak vagyunk, mint az átlag, a humán jólétben pedig gyengébbek.

A tankerületi tanácsok megalakulását a 134/2016-os Kormányrendelet írta elő. 2017. november 4-től élnek.

Az önkormányzati érdekszövetségek ezekbe egy főt delegálhatnak. Csakhogy a városi polgármesterektől nem várható el a falusi közösségek ügyének képviselése. Az igazi gond azonban az, hogy a beszámolókat az elnök a KLIK elnökének küldi, ezen kívül ő maga, a tankerület vezetője és az antiszegregációs munkacsoport vezetője számol be a miniszternek. Ki számol be „lefelé”?

Éltessük a falusi iskolát – ismételte az előadó. Miért jobb, ha a gyermekkor a lakóhelytől távol telik? Vagy helybe kell vinni a minőségi szolgáltatást, vagy minőségivé kell fejleszteni a helybelit. Nem a „nagy rendszer” dönt, a *struktúra önmagában nem határozza meg a minőséget.*

Elmennek a falvakból a gyerekeink, mert a minőséget a fenntartó csak kiemelt helyeken biztosítja. Egy segítségtől elvágott

környezetben sokféleképp dönteni nem lehet, marad az elvándorlás. Amit leginkább elfecsérlünk ilyenkor, az pont a *helyi hozzáadott érték, az, hogy a faluközösségből építkezik a gyerek, és a faluközösségnek adja vissza a tudását. A gyökértelessé válás mértéke fokozódni látszik.*

A SZLOVÁKIÁBAN MŰKÖDŐ MAGYAR ISKOLÁK HELYZETE A FENNTARTÓI RENDSZERBEN

A szlovákiai magyar iskoláknak az állami-önkormányzati fenntartói rendszerben megélt nehézségeiről számolt be *Matus Mónika*, a Szencen működő Szenci Molnár Albert Alapiskola igazgatója.

Szenc város Pozsonytól 20 km-re keletre található, 23.000 lakosa van. Ma már csak 9,5–10%-uk magyar. Csömörhöz hasonlóan az elmúlt 10–15 évben mintegy 9–10 ezer

lakos költözött ki a fővárosból a településre. 99,9%-uk nem magyar nemzetiségű. Így a magyar közösség, ott a nyelvhatáron, elszigetelten, bezártan egyre inkább asszimilálódik, felszámolódik.

Szlovákiában a szocialista időkben, ugyanúgy, ahogy Magyarországon is, állami közoktatás volt. 1990-től kezdődik a nyugat-európai normák átvétele az iskolaügyi törvényekben is. 1997-ben, a

Mečiar-korszak idején a kétnyelvű bizonyítványok betiltásával igyekeztek elszlovákosítani a magyar iskolákat, és elérni ugyanazt, amit ma Kárpátalján szeretne az állam: hogy *csak* a magyar nyelv ok-

tatása történjen magyarul, minden más állami nyelven. A szlovákiai magyar közösségben akkoriban polgári engedetlenségi hullám indult ez ellen. Ez is előtörténete annak, hogy 2002-ben megindult a köz-igazgatási decentralizáció, önkormányzati

a V4-ek közt „betonozás” kategóriájában jobbak vagyunk, mint az átlag, a humán jólétben pedig gyengébbek

a szlovákiai magyar közösségben akkoriban polgári engedetlenségi hullám indult

tulajdonba kerültek az iskolák, illetve önkormányzati vagy megyei fenntartásba.

2003 óta a 295 magyar intézményből mára 252 maradt. 11.300 fővel kevesebb tanuló jár magyar nyelven oktató iskolába, mint öt éve. A magyar közösségben a születések száma csökkent, az asszimiláció erősödött.

2014-ben 341 óvoda és 237 alapiskola működött. Utóbbiak közül – és ez nagyon fontos – 112 volt kisiskola, ami ez esetben azt jelenti, hogy ott csak az első négy évfolyamon tanítanak. Magyar tanítási nyelvű, magánfenntartású alapiskola Szlovákiában nincs. Pár éve Dunaszerdahelyen létrehoztak egy Waldorf-iskolát, de pénzühiány miatt másfél év után bezárták. Az egyházi fenntartású magyar alapiskolák száma 13. Az összesen 19 teljesen magyar tannyelvű gimnázium közül egy magánfenntartású, öt pedig egyházi.

Ami nagyon fontos: a szlovákiai magyar iskolarendszer de jure nem létezik. Egyetlen törvény sem deklarálja. Vagyis amikor „szlovákiai magyar” oktatási intézményeket említünk, valójában csak „szlovákiai magyarul oktató” óvodák, iskolák, felsőoktatási intézmények közösségéről beszélhetnénk.

A 2002-es közigazgatási decentralizáció óta Szlovákiában az önkormányzati fenntartású iskolák központi költségvetésből működnek, de a helyi települési önkormányzatnak vagy a megyei önkormányzatnak az állami költségvetésből kell támogatnia az iskoláit – a települési önkormányzatoknak az általános iskolákat, a megyeieknek pedig a középiskolákat. Az egyházi és a magániskolák a teljes fejkvótapénzt megkapják, tehát ugyanannyit, mint

az önkormányzatiak. A kiegészítést az egyházi, illetve a magán- és alapítványi iskolák maguk oldják meg, általában a szülőktől szedett tandíjból. A kiegészítő összegeket jellemzően fejlesztésre használják. A fejkvótarendszer 250 fő felett gazdaságos, ám

a 112 kisiskola meg sem közelíti ezt az átomhatárt, de a teljes szervezettségű iskolák közül is nagyon kevesen érik el. Szenc nem kisiskola, de 250 fő alatti, és a minimumot jelentő fejkvóta-pénzből

él. Az önkormányzat hozzájárulásával az iskola bérbe adhatja a tornatermet, és az egész éves béreletből kifizetheti az év utolsó két hónapjának rezsiköltségét, amire a fejkvótából már nem futja. Magyarországról közben nagy mennyiségű támogatás érkezik az egyházi, főleg a református fenntartású intézményekbe – az anyaország nyilván nem akarja szlovák állami fenntartású iskolákra költeni a pénzt.

A magyar alapiskolák kultúramegtartó szerepe rendkívül fontos. Időnként a polgármester elmondja, hogy lehetetlen tovább fenntartani egy 12 fős kisiskolát, pedig az már beköltözött a szlovák iskola egyik tantermébe, már közös takarító van, vagy a tanító néni takarít délután. Amíg azonban a polgárok öntudatosan elvárják az önkormány-

zattól, hogy fenntartsa az iskolát, addig az fönn is fog maradni. Ennek nagyon fontos szerepe van. Ugyanakkor a szlovákiai magyar közösségben óvodákra van most a legnagyobb igény. Kevés szülő engedheti meg magának, hogy otthon maradjon a gyermekével. De ezek az óvodák sok helyen már csak nevükben magyarok. Szenc környékén van olyan magyar óvoda, ahol

a szlovákiai magyar iskolarendszer de jure nem létezik. Egyetlen törvény sem deklarálja

amíg azonban a polgárok öntudatosan elvárják az önkormányzattól, hogy fenntartsa az iskolát, addig az fönn is fog maradni

a 26 gyermek közül csupán hat magyar. Ennek megfelelően a magyar óvoda először magyar–szlovák, aztán szlovák–magyar nyelvűvé vált, végül már csak a magyar gyerekekhez szólnak magyarul.

Alternatív magyar oktatás sincs Szlovákiában. Az engedélyeztetés rendkívül bonyolult, ezért alternatív szlovák iskolák se nagyon működnek, inkább a minőségfejlesztés útját járják az intézmények. A középiskolák hálózatában sok a gimnázium, kevés a szakközépiskola, nagyon kevés a szakmunkásképző. Nincs magyar konzervatórium, és nagyon kevés a művészeti középiskola. A magyar nyelven tanító felsőoktatási intézmények közül Nyitra a legfontosabb,⁶ mert ott bő a választék magyar nyelvű képzésből. Pozsonyban és Besztercebányán csak magyar szak működik, a Komáromi Selye Egyetemen és a különböző szlovákiai intézményekből kihelyezett tagozatokon, például Dunaszerdahelyen, Diószegen színvonalbeli problémákkal küzdenek.

A szlovákiai iskolák rendszerében az Oktatásügyi Minisztérium finanszírozza az általános iskolákat és a középiskolákat. Egy ideje a gazdasági minisztérium fizeti az egyházi és magániskolákat és a speciális óvodákat. Az önkormányzatok finanszírozzák – szintén a fejkvóta-rendszer alapján, átruházott pénzügyi kompetenciájuk birtokában – az óvodákat, a művészeti alapiskolákat, a napközi otthonokat, az iskolai étkeztetést, a nyelviskolákat – és az egyházi és magániskolákat, ha akarják és megengedhetik maguknak.

A fejkvóta-rendszerű finanszírozás hátrással van az oktatás minőségére is. Azzal

együtt bevezették ugyanis a minimális osztálylétszámokat, majd a felháborodás hatására a maximálisakat is. Érdekes, hogy első osztályban ez a minimum 11 fő, másodikban már 13! A maximum elsőben 22+3 fő, 2–4. osztályban 25+3, 5–8. osztályban 28+3, középiskolában 30+3. A +3 fő „az önkormányzat javaslata”. Tehát egy nagyobb, zsúfoltabb szlovák iskolával példálózva bármikor mondhatják, hogy „te sem fogod 24 vagy 26 gyereknél osztani a csoportot”. És mondják is. Ugyanakkor – a hatalmas társadalmi felháborodás hatására – a minimális osztálylétszámok csak akkor érvényesek, ha 6 kilométeren belül nem található másik alapfokú intézmény, ez pedig javítja a helyi kisiskola esélyét a fennmaradásra.

Az önkormányzatoknak nincs beleszólásuk az oktatási tartalomba. A tantervek központilag kidolgozottak, egyre

erőteljesebb a központosításuk, nagyon csekély az önálló programok lehetősége az iskolákban. A hét éve bevezetett oktatási reform minimalizálta az iskolák által szabadon felhasználható óraszámot: minden évfolyamon egy tantárgyból egy tanóra. Mivel szlovákiai magyar oktatás úgymond „nincs”, nincs ilyen kerettanterv vagy tanterv sem, a magyar nyelv kivételével. Történelemből heti egy óra van, ahol a mohácsi csata után Mária-Terézia következik, természetesen szlovák nézőpontból. Tíz éve még egy tanárnak 10% tananyagmódosítási szabadsága volt, ma a központi tesztek miatt ez is elveszett. Központi tankönyvellátás működik tankönyvlista alapján, a magyar nyelvű munkafüzetek, tankönyvek csak fordítások. Ezek termé-

történelemből heti egy óra van, ahol a mohácsi csata után Mária-Terézia következik, természetesen szlovák nézőpontból

⁶ A Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara 2003-ban alakult meg. A magyar nyelvű pedagógusképzésen kívül a kultúra, a közigazgatás és az idegenforgalom különböző területein több nyelven is érvényesülni tudó szakemberek kibocsátását tekinti feladatának. Magyar nyelvű oktatásméleti doktori iskolája is van. (A szerk.)

szetesen soha nem tartalmazzák a magyar vonatkozásokat. Az egyházi és magániskolák jobb helyzetben vannak, mert bővíthetik a tananyagot, anyagi lehetőségeiktől függően oktathatnak saját tantárgyakat, és bármilyen tankönyvet és munkafüzetet használhatnak.

Az önkormányzati intézményektől eközben elvárják a minőségi oktatást, programokat, kulturális rendezvényeket, projekteket, egyéb eredményeket. Évente le kell adni egy iskolai évvértékelő jegyzőkönyvet, amelyet az önkormányzat megtárgyal. Erős a pénzügyi ellenőrzés, az iskolatanács 11 tagjából négyet delegál az önkormányzat, mindig mindent számon lehet kérni az iskolán.

A megyei és önkormányzati fenntartói helyzet ugyanakkor elősegíti a helyi és régióérdekek erőteljes megjelenítését (mint például nálunk, az ausztriai határ közelében a német nyelvoktatás választhatóságát). Erős a lokálpatriotizmus és a multikulturalizmus egyaránt, a régió ösztönző anyagi támogatást nyújt, segít a problémák megoldásában. Az együttműködés hiánya azonban feltűnő a régiók között, az iskolahálózatok rivalizálnak egymással. Más baj is akad: egy új törvény alapján az iskolatanács hiába dönt, hogy három jelölt közül kit javasol igazgatónak, a polgármesternek felülbírálati joga van. Beleszólhat a fenntartó a tanárválasztásba és – a költségvetési kiegészítő támogatások megfelelő alakításával – akár az osztályozásba is.

„Amit polgármester úr mondott, attól meghatódtam: Csömörnek az a fontos, hogy a gyerekeknek jó legyen az iskolában – fejezte be az előadó. – Utoljára ilyen egy nemzetközi oktatási fórumon hallottam Pozsonyban, egy izlandi tanfelügyelőtől, azt hittem, nem is fogok többet. Pedig a gyerekek kellene az első helyen lennie. És már látom, hogy okkal vagyok itt. Most, amikor a mi kormányunk is elkezdett

arról beszélni, hogy centralizálni kéne az oktatást, már tudom, hogy otthon ki kell állnom magunkért, nehogy úgy járjunk, mint ők.”

„A MAGYAR LÓNAK NINCS IS HÁTA” – ÖNKORMÁNYZATI FELADATOK A KÖZNEVELÉSI SZOLGÁLTATÁSOKBAN – NEMZETKÖZI TÉREN ÉS ITTHON

Hoffmann István, az ELTE ÁJK Közigazgatási Jogi Tanszékének habilitált egyetemi docense nemzetközi körképet rajzolt az önkormányzatok szerepéről a (jellemzően európai) köznevelési modellekben, illetve összefoglalta a magyar köznevelési rendszer fenntartói és üzemeltetői szerepeinek változásait az utóbbi néhány évtizedben.

Kérdés – kezdte az előadó –, hogy egy oktatási rendszer hogyan jelenik meg a szabályokban. Ez persze a valóságnak csak egy közvetített részlete. Fontos tudni, hogy a politika és általában a közigazgatás is valójában csak a jogszabályt tudja befolyásolni, semmi más. Pár száz évvel ezelőtt időrlődőre törvényt alkottak arról, hogy a törököket ki kell üzni. A törököknek viszont mindig elfelejtettek szólni, hogy bizonyos jogszabályok vonatkoznak rájuk. Erre írta Zrínyi Miklós: „artikulusainkkal immáron bibliotékákat megtölthetni, csak foganatját, ha látnánk.” Tehát egy jogi reform nem határozza meg egy oktatási rendszer működését, csupán ronthat vagy javíthat rajta. Dél-Korea sikereinek egyik fontos forrása volt a '70-es és '80-as évek oktatási reformja. Pedig annál centralizáltabb rendszert nehéz volna elképzelni. A finn is nagyon sikeres, pedig az igazgatási szempontból erősen decentralizált rendszer.

A köznevelésnek a felvilágosult abszolutizmusok ideje óta három nagy modellje

kristályosodott ki. Az első a napóleoni vagy centralizált modell. Abból indul ki, hogy a művelt emberfők sokasága állami érdek, nem helyi ügy. A helyi ügy az, hogy milyen körülmények közt tanulnak a fiatalok, hogyan érik el az iskola infrastruktúráját. Csak itt jelenhetnek meg önkormányzati feladatok. (Emellett Franciaországban a laicité szemlélete – az állam és az egyház nagyon egyértelmű szétválasztása – erősen érvényesül, ám mellette nagyon kiterjedt az egyházi és más nem állami feladatellátás is, éppen a laicité oldása érdekében!) A második az angolszász modell. Lényege, hogy vannak bizonyos állami kötelezettségek, de az oktatás alapvetően

helyi ügy, önkormányzati szerveknek kell ellátni.

(Az utóbbi időkben persze jelentős privatizációra került sor ezen a működtetői modellen belül.) Az USA-ban az „iskolaszéki képviselők” önkormányzati képviselők. A school boardok (az iskolaszékek) ugyanis sajátos önkormányzati egységek, amelyek működtetik a közoktatási rendszerüket. A harmadik a vegyes modell. Az európai államok nagy részében ilyen működik. Minden modellben általános bizonytalanság övezi a szakképzés helyét. Rése vagy nem rése a közoktatásnak? Azonos képességeket vagy másféléket fejleszt? Az európai országokban mindkét felfogás megjelenik. A szakképzést általában a tág értelemben vett oktatás részeként kezelik, de igazgatásilag nem mindig a közoktatás része.

Nézzük, hogy a különböző modellekben milyen feladatok hárulnak az önkormányzatokra.

Ahogy már láttuk, Franciaországban is osztott a feladat. Az ottani önkormányzatok feladata az iskolai infrastruktúra működtetése, az üzemeltetés. Az alapiskolát (10 éves korig) a települési

önkormányzatok, az alsó-középfokú iskolákat (nagyjából a mi felső tagozatunk) a megyei önkormányzatok, a felső-középfokúakat pedig a régiók üzemeltetik. Az iskolák fenntartása, a pedagógusok fizetése, a szakmai munka ellenőrzése állami feladat, a megyei és regionális tankerületi felügyelőségeké. A nem állami iskolákkal, többszintű szerződések keretében, folyamatos az együttműködés. (Nálunk még 2012-ben Hoffmann Rózsa, az akkori oktatásért felelős államtitkár vetette föl, hogy az egyházi iskolák igazgatóinak kinevezéséhez miniszteri egyetértésre legyen szükség, de többek közt saját egyháza is erős kritikával

fordult a terv felé. Pedig felvetése nem volt légből kapott, a franciáknál így működik; akkor jár a támogatás az iskolának, ha elfogadja az állami játékszabályokat.) A franciánál csak egy európai rend-

szet centralizáltabb: a romániai. (Amely, mondhatni, a mi oktatási rendszerünk mintaadója is.) Romániában a fenntartás egyértelműen állami feladat, és bár ők is ráébredtek a túlzásaikra, a decentralizáció nagy akadálya ott a félelem a magyar többségű önkormányzatok jelenlététől. De a 2000-es években megerősítették az iskolaszékeket és ezzel a külső partnerek bevonását. (Ezt a szemléletet mi is átvettük a tankerületi tanácsokkal.)

Európában többnyire vegyes modell működik, mindenütt másképp. Németországban az óvoda és a 4. osztályig tartó alapiskola önkormányzati feladat, a közép- és felsőoktatás esetében pedig tartományonként más-más a szerkezet: van ahol az iskola önkormányzati, van ahol tartományi államigazgatási kézben van. A szakképzés is hasonlóképp osztott. Ausztriában háromszintű rendszer jött létre. A 4. osztályig tartó alapiskola önkormányzati,

abból indul ki,
hogy a művelt emberfők
sokasága állami érdek, nem
helyi ügy

a szakképzés tartományi, a gimnázium, az érettségire felkészítő képzés pedig (ha állami fenntartású) szövetségi, föderális szintű. A finnországi rendszer erősen decentralizált, de itt, ahogy a skandináv országokban is, a széles önkormányzati hatáskör becsapós, mert mellette tartalmi tekintetben nagyon erős a központi jogalkotás – ami az iskoláknak biztosít mozgásteret!

Az Egyesült Királyságban az állami fenntartási feladatokat a megyei önkormányzatok részét képező helyi oktatási hivatalok (Local Education Afferity) látják el. Az USA-ban az iskolaszékekre mint egycélú önkormányzatokra hárul a feladat.

Magyarországon mit látunk? Úgy tűnik, mintha a magyar lónak nem is volna háta, csak két oldala. Magyarország pedig egyikről a másikra lendül (nem csak a köznevelés esetében), mint Magyar Zoltán gyönyörű gyakorlatában, a magyar vándorban. Itthon 1948-ig jelentős egyházi pozíciók mellett egy önkormányzat-centrikus rendszer alakult ki, a középfokú oktatásban komoly állami szerepvállalással. 1948 ezt a kettős-hármas struktúrát elsöpörte, totálisan államosított rendszer jött létre, ahol a működtetés az államigazgatás helyi területi szerveire, a tanácsokra volt bízva. (Volt egy kivétel: a szakképzés. Ez 10–15 évente váltakozott: hol a tanácsok irányítottak, hol közvetlenül a minisztérium.) Kialakult egy stabil modell: a települési tanácsok működtették az óvodát, az általános iskolát, az alapfokú művészeti iskolát, a megyei tanácsok pedig a középiskolákat, de egy idő után már települési tanács is átvállalhatott középiskolai feladatot.

a finnországi rendszer erősen decentralizált, de itt, ahogy a skandináv országokban is, a széles önkormányzati hatáskör becsapós, mert mellette tartalmi tekintetben nagyon erős a központi jogalkotás – ami az iskoláknak biztosít mozgásteret

1990-ben jött egy radikális decentralizáció. Gyakorlatilag egy év alatt átadták az önkormányzatoknak a teljes oktatási rendszert. Az alapfokú oktatás a településeké volt, a középfokú és szakképzés pedig a megyéké, de ezen iskolák átvállalása is lehetővé vált a települések számára, gyakorlatilag kontroll nélkül. A települések éltek a lehetőséggel, a rendszer így széttorpedezett, egy idő után pedig kiderült, hogy a leginkább alulfinanszírozott szakképző intézmények maradtak a megyéknél. Közben

megjelentek a nem állami fenntartók; és a vatikáni szerződéssel javult az egyházi intézmények helyzete.

Az elaprózódó önkormányzati fenntartói rendszerben a települési szint túlterhelődött. Válaszként – a problémák egyszerű tagadásával párhuzamosan – a döntéshozók 1997-től igyekeztek ösztönözni a társulásokat, aztán jöttek

a kistérségi társulások – ez a változtatás már a térszerkezetbe is belenyúlt volna. A 2000-es évek elején a szakképzésben is megjelentek a társulások és integrációs összevonások: a TISZK-ek, azaz területi integrált szakképző központok.

Milyen válasz született végül 2012–2013-ban?

Az állam a térszerkezeti problémákat államosítással kívánta megoldani. Elvenni az önkormányzatoktól a feladatot, és központilag megszervezni az ideális egységeket. Mivel ez túl nagy feladat lett volna egyszerre, kétlépcsős modell érvényesült. Először, 2012-ben vitték a megyei intézményeket, majd a nemzeti köznevelési törvénnyel átvették a fenntartói feladatokat az óvodai szint felett mindenütt.

A 3000 főnél népesebb önkormányzatok megtarthatták az iskoláikat, a 3000 fő alattiak pedig kivételesen kérelmezheték az üzemeltetői feladatok ellátását. (Az önkormányzatoknak hagytak azért köznevelési feladatot, az óvodát, mert nincs európai állam, ahol ilyen feladat ne lenne.) A szakképzést a gazdasági tárca alá rendelték, leválasztották – és egyre inkább leválasztják – az általános köznevelési rendszerről. 2016-ban lényegében befejezték a centralizációt azzal, hogy megszüntették az általános iskolától fölfelé az önkormányzatok üzemeltetői jogosultságát. Kizárólag az óvodák területén maradtak tehát önkormányzati feladatok. Azaz az osztott feladat felszámolódtott, egyértelműen állami feladattá vált. A nem állami fenntartók helyzete is jelentősen átalakult 2016–2017-ben, és a finanszírozásban is, mert már nem egy önkormányzati kiegészítéshez kellett viszonyítani magukat, hanem az állami fejkvótához.

Most van egy, a román rendszerhez hasonlóan rendkívül erősen centralizált köznevelési rendszerünk. Azonban érződik, hogy van szándék a rendszer merevségének oldására. A központi tankerületi tanácsok létrehozása is ezt jelzi (ahogy Romániában az iskolaszékeké is). Kérdés, hogy ez a reform elindul-e az önkormányzatosítás felé. Elvileg a keretek adottak hozzá.

AUTONÓMIA ÉS CENTRALIZÁCIÓ A MAGYARORSZÁGI EVANGÉLIKUS EGYHÁZ KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYEINEK RENDSZERÉBEN

Lehet-e evangélikus, lehet-e értékvezérelt egy oktatásirányítás? Ezzel a költőinek

szánt kérdéssel kezdte előadását *Varga Márta*, a Magyarországi Evangélikus Egyház Nevelési és Oktatási Osztályának vezetője.

Az evangélikus oktatási intézményrendszert – és ezzel együtt annak fenntartói rendszerét – a rendszerváltás előtti 40 év alatt lenullázta az állam. A Fasori Evangélikus Gimnázium volt az első, amely 1989-ben újraindult. 1996-ban már öt általános iskola és tíz óvoda működött az egyház égisze alatt, ma már ezek száma 21 és 31 (a 32. óvoda a csömöri tagóvoda lesz, ahogy az a polgármesteri beszámolóban is szerepelt). A gimnáziumaik száma is nő.

Az összesített tanulólétszám megkétszereződött 2007 óta. A Magyarországi Evangélikus Egyház fenntartói rendszere kétosztatú: 26 központi és 19 gyülekezeti fenntartású intézményük van.

Területi eloszlásuk kétféle motiváció eredménye. Az egyik – például Sopron és környéke, Nyíregyháza, a dél-alföldi régió vagy éppen Csömör esetében – az, hogy a nagy létszámú evangélikus közösségekben született gyermekek evangélikus értékrend szerint működő intézményben tanulhassanak. A másik, hogy a kicsi, de aktív evangélikus gyülekezetekhez – pl. Bonyhádra, Miskolcra vagy Pécsre – missziós küldetésben eljusson az egyház. Néha előfordul, hogy az önkormányzat kezdeményezésére vesznek át egy-egy intézményt. Zöldmezős beruházásra általában nincs elég pénz, de azért van ily módon létrejött intézményük is, például az aszódi.

Az állami jogszabályok érvényesek az egyházi fenntartóra és az általa fenntartott intézményekre is – nagyon kevés kivétellel. Ezek a kivételek a hitoktatást, a vezetőválasztást, és egy-két részletkérdést érintő jo-

gok és rendelkezések. A pedagógus-életpályamodell, a tanfelügyelet vagy a minősítés rendszerében való részvétel számukra is kötelező. „Mindig érdekes kérdés, hogy akkor nálunk a pedagógusoknak jobb-e, vagy miben más. Természetesen más, de nem ezekben a törvényi keretekben” – tette hozzá az előadó. Az egyházi fenntartói finanszírozás két szinten szabályozott. A már említett vatikáni egyezmény azt mondja ki, hogy amennyit az állam költ egy gyerekre, létszámarányosan ugyanannyit kell átadni az egyházi intézményfenntartónak is. Ezt az adott egyház kiegészítheti, ezért lehetnek pl. az egyházi óvodák az átlagosnál jobban felszereltek, így kaphatnak a pedagógusok béren kívüli juttatásokat.

Az evangélikus egyház szervezeti viszonyaira jellemző, hogy a konkrét döntéshozatali folyamatok sokszor és tudatosan épülnek az „alulról jövő” kezdeményezésekre. Általános a törekvés a széles körű döntéshozatali részvételre, ezért aztán „rendkívül babrás egy központi akaratot végigfuttatni az evangélikus köznevelési rendszeren”. Nincs központi vezérlés. Nem is volna rendjén, hiszen az oktatás erősen személyre szabott, komplex szakmai tevékenység, ahol kevésbé van lehetőség a standardizálásra – szögezte le az előadó, Halász Gábor oktatáskutatóra is hivatkozva. „Állítom, hogy a tanáraink professzionalizmusa és társadalmi elkötelezettsége magas szintű – keresztény emberként én ebből a bizalomból szeretek kiindulni.” A saját rendszerükön belül tehát szükség van minden iskola autonómiájára – ők pedig elsősorban az iskolavezetők autonómiáját értik ezen.

A fenntartói rendszerben a zsinat fogalmazza meg az oktatási stratégiát

– például az óvodákkal való rendszerbővítés prioritását, a missziós tevékenységet előmozdítandó. Az országos presbitériumban a fenntartói döntések születnek – intézményvezetőről például. A szakmai bizottságoknak és az osztályoknak sokkal inkább a döntéselőkészítés a dolguk, az egyes igazgatótanácsok – a már többször említett iskolaszékhez hasonló szervezetek – pedig monitorozzák a helyi történéseket, és tanácsadóként, javaslattevőként vesznek részt a munkában.

Az evangélikus oktatásirányítói gondolkodás középpontjában az intézményvezetők állnak. Ők önálló munkáltatók, gazdálkodók – még egy kétszorosított óvoda vezetője is. Az intézményvezető-választási rendszerük Magyarországon talán legbonyolultabbja. Az igazgatótanácstól a diákönkormányzatig mindenki mindenkit véleményez, pályázatok, helyzetelemzések készülnek a döntést megelőzően.

(Ez egyébként olyan erős legitimitást ad a végül megválasztott igazgatónak, ami visszaüthet.) Fontos, hogy az intézményvezetők (és a pedagógusok) a döntéshozatali testületek tagjai lehetnek, azaz választhatók és választottak. Tölli Balázs például, aki a Berzsényi Dániel Evangélikus Gimnázium igazgatója, egyben a zsinat alelnöke és a nevelési és oktatási bizottság elnöke is. Ez a lehetőség nemcsak gazdasági érdekképviselőt jelent, hanem természetes csatornát biztosít az „alulról jövő” kezdeményezéseknek. Jó példa erre a bevonódásra a nevelési és oktatási bizottság minden ülése utáni konzultáció, ahol kérdéseknek, válaszoknak, vitáknak is helyük van. Ezért a két és fél óráért hajlandóak az intézményvezetők (és akár más kollégák) a városukból Budapestre utazni.

a saját rendszerükön belül tehát szükség van minden iskola autonómiájára – ők pedig elsősorban az iskolavezetők autonómiáját értik ezen

Az evangélikus egyházi fenntartói rendszerben a beavatkozások lehetnek gazdaságiak vagy szakmaiak. Működik egy szakmai jelzőrendszerünk, amely évente összegyűjti a fontos adatokat, a gyereklétszámot, a tanári fluktuációt és gyerekeket. Van szervezettefejlesztés, vannak szülői fórumok. A saját szempontú intézményvezető-értékelésre két évente kerül sor. A tartalomfejlesztés folyamatos. Nincs evangélikus kerettanterv, de a kerettanterv szabadon felhasználható kereteinek terhére minden intézmény megjeleníti a maga evangélikus sajátosságait.

„Setényi János a szívből beszélt, amikor a piros vonal alatti beavatkozásokról szólt. Az autonómia azt jelenti, akkor avatkozom be, ha probléma van” – tette egyértelművé az előadó. A támogatások ezzel szemben folyamatosan igénybe vehetők. Az egyházi fenntartó ingyenes szupervíziót, coachingot, önismerteti tréninget biztosít az igazgatók számára. Iskolalelkész *hálózatot* is működtetünk, kutatókat bízunk meg hitéleti és oktatástudományi kutatások elvégzésére. Mostanság pedig éppen támogató jellegű projekt indul az alulteljesítő intézmények számára. Ez ugyan beavatkozás formáját ölti, de olyanét, amely nem egyszerűen helyi szintű, hanem *a gyerekek jut el*. Ez fontos – tette hozzá *Varga Márta* –, hiszen ha egy osztályba 5-6 jelentősen alulteljesítő gyermek is jár, az ő eredményeik az egész intéz-

mény eredményeit lerontják a különböző méréseken. Működik a rendszerben egy evangélikus pedagógiai intézet is, szintén támogatói funkcióban.

A zsinat saját oktatási stratégiát dolgozott ki, teológiai pedagógiai alapelveket is lefektettek, valamint sokat foglalkoznak – mostanában főként a szakképzés kapcsán – a protestáns munkaetikával. *Varga Márta* kijelentette: rendkívül izgalmas volna, ha annak a duális modellnek, amelyet most Németországból igyekeznek átvenni az ország, az értékorientációját és keresztény megközelítését – vagyis a tartalmát – is sikerülne integrálni, nemcsak magát a struktúrát

integrálni, nemcsak magát a struktúrát.

Míndezen alapján elmondható, hogy a fenntartói, működtetői rendszerfelfogás maga: evangélikus. Emellett minden intézményünk ökumenikus. Az iskoláinkban átlagosan 30% az evangélikus tanulók aránya – de köztük persze nagy a szórás.⁷

KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYEK A MAGYARORSZÁGI SZLOVÁK NEMZETISÉGI ÖNKORMÁNYZATOK FENNTARTÁSÁBAN

A magyarországi szlovák nemzetiségi iskolák helyzetéről *Kengyelné Matejdesz Mária*, az Országos Szlovák Önkormányzat oktatási referense számolt be.

⁷ A konferencia végén *Varga Márta Fábri István* polgármester kérdése nyomán elmondta: Az evangélikus intézményekben az alternativitás egészében nem, elemeiben azonban sokszor megjelenik. Van, ahol a Lépésről lépésre programot alkalmazzák, van, ahol az Arany János Tehetségdonozó Programot működtetik. Alternatív módszerek sok helyütt megjelennek, a Deák Téri Evangélikus Gimnázium sem véltelenül lett az első a száz legjobb egyházi intézmény 2017-es listáján. Ott például a gamifikáció és a drámapedagógia hozott nagyon erőteljes mozgást. Sopronban az Eötvös Gimnázium és Szakgimnáziumban a fogyatékos gyerekek integrációja zajlik igen magas színvonalon. Van, ahol kísérletező labor létesült, és kiemelten foglalkoznak a robotikával. Az evangélikus – úgy is mint protestáns – egyházra értelem szerűen jellemző az önreflektív, megkérdőjelező, megújító attitűd, így ez egyben az autonóm iskolavezetők viszonyulása is.

Ezen intézmények helyzete a jogszabályok tekintetében sokban hasonló az egyháziakéhoz. Emellett irányadó számukra a nemzetiségek jogairól szóló törvény, amely a nemzetiségi oktatás fogalmát és az intézményátvétel lehetőségét, valamint a 17/2013-as EMMI rendeletet, amely a nemzetiségi oktatás formáját és tartalmát szabályozza.

A törvény azt mondja, hogy a településen meg kell szervezni vagy fenn kell tartani a nemzetiségi oktatást, ha nyolc vagy annál több, adott nemzetiséghez tartozó szülő kezdeményezi azt. A nemzetiségi oktatás az adott nyelv és irodalom oktatását jelenti, jelenleg heti öt órában, emellett pedig a népmeserétét, ami magában foglalja a nemzetiség és az anyaország történelmét, földrajzát, kultúráját, hagyományait, nemzetiségi jogait és intézményrendszerének ismeretét. Nemzetiséginek akkor nevezhető egy intézmény, ha az alapító okirata tartalmazza ezt, ha ténylegesen ellátja a feladatát, illetve ha a tanulóinak legalább 25%-a ilyen nevelésben-oktatásban részesül.

A nemzetiségi önkormányzatok a törvény értelmében intézményt alapíthatnak és vehetnek át. Akkor van erre lehetőség, ha az átveendő iskolában a tanulók legalább 75%-a nemzetiségi nevelésben-oktatásban részesül. Ma Magyarországon 82 ilyen intézmény van, ebben benne vannak az óvodák is. A magyarországi nemzetiségi oktatási intézmények közül 16-ban szlovák nemzetiségi oktatás folyik, ezek közül a szlovák önkormányzat fenntartásában áll hét. Ezekben a szlovák nyelvet tanuló összes gyermekek 1/3-a tanul, a magyarországi szlovák pedagógusoknak pedig mintegy fele itt tanít.

Az Országos Szlovák Önkormányzat köznevelési intézményrendszere tíz év alatt épült fel, ennek során öt intézményt

vettek át. Az első hármat még települési önkormányzattól, kettőt már a KLIK-től. Ezek ingó és ingatlan vagyonát az OSZÖ ingyenes használatba kapta. Az előbbieket esetében városi intézmények megmentése volt a cél, amelyek a többihez képest túl drágák voltak az önkormányzatnak. Az öt intézményben összesen öt általános iskola, két gimnázium, négy óvoda és négy kollégium működik. Ebben a tanévben ez 306 óvodást, 909 általános iskolást, 103 gimnazistát és 215 kollégistát jelent.

A 2013–2014. tanév legnagyobb kihívása az volt, hogy az átvett intézmények meg tudunk-e felelni a kötelező minimális eszközjegyzéknek. Pár hónap alatt vizesblokkok épültek, biztosítani kellett eszközöket, a szakos ellátottságot, átépíteni a játszóudvarokat. Az SNI tanulók fogadásához előírt jegyzéknek nem sikerült megfelelni, ezért szűkíteni kellett a felvételi kört. (Ezek az azelőtt is működő intézmények az átvétel előtt sem feleltek meg a jogszabályi előírásoknak, csak addig nem ellenőrizte őket senki.)

Az épületek tulajdonosai a települési önkormányzatok, akikről az OSZÖ nem mindig kapja meg a hozzájárulást egy-egy felújításhoz. 2017. december 21-én azonban a parlament elfogadta a nemzetiségi törvény módosítását, amelynek értelmében vagyonkezelési szerződést kell kötni a települési önkormányzattal, és a fenntartó megkapja az épületek vagyonkezelői jogkörét mindaddig, amíg ezekben köznevelés folyik.

Az intézményvezetőt az egyházi fenntartóhoz hasonlóan az OSZÖ is nyilvános pályázat alapján nevezi ki, a döntéshez pedig kell az oktatásért felelős miniszter (államtitkár) egyetértése, amit csak jogszabálysértés esetén tagadhat meg.⁸ Az igazgatónak itt is munkáltatói jogai vannak,

⁸ Ez a miniszteri egyetértés ugyanilyen feltételekkel az egyházi iskolák esetében is szükséges. (Az egyházi fenntartású intézményeket illetően lásd a 2011. évi CXCV. törvény 68§(2)-t, a nemzetiségi önkormányzati intézmények tekintetében pedig a 2011. évi CLXXIX. törvény 24§(2)-t. (A szerk.)

és minden intézmény saját költségvetéssel rendelkezik. Nagy önállósággal rendelkeznek tehát a nemzetiségi iskolák, de ezzel élni is tudniuk kell; menedzser típusú igazgatókra van szükség. (Szlovákiai támogatásra az OSZÖ csak pályázati úton számíthat, úgy nem, ahogyan a szlovákiai magyar egyházi iskolák a magyar államtól.)

Fenntartói szinten az OSZÖ nevelési-oktatási bizottsága hagyja jóvá a tantárgyfelosztást és a munkatervet – az alapító okiratot, a költségvetést, a beszámolókat, az indítható osztályokat, valamint a foglalkoztatottak létszámát pedig a közgyűlés. Mivel ezek az oktatási-nevelési intézmények is költségvetési szervek, nyilvántartásaikat a Magyar Államkincstár kezeli.

A Kormányhivatal két évente ellenőrzi az intézményeket. A Magyar Államkincstár figyeli a normatív támogatás igénylését, felhasználását, az Állami Számvevőszék a teljes gazdálkodást, az Oktatási Hivatal végzi a tanfelügyeletet, a pedagógusminősítéseket, emellett pedig az OSZÖ a közelmúltban megkezdte minden intézményének átvilágítását. „Ahogy egy kedves igazgatónőnk szokta mondani – idézte fel az előadó –, ezen igényeknek szépen eleget tudnánk tenni, ha nem lennének az iskolában gyerekek.”

Magától értetődően fontos a szlovák nemzetiségi intézményekben a beiskolázás kérdése. Fontos az „utánpótlás”, ahol nincs óvoda, ott az iskolák próbálják bevonni a gyerekeket saját speciális tevékenységükbe. Az iskolában a felvétel során előnyben kell részesíteni azt a tanulót, aki a nemzeti-séghez tartozónak vallja magát. Volt már

példa arra is, hogy egy nemzetiséghez nem tartozó család annak vallotta magát – ez jelzi a szlovák nemzetiségi óvodák népszerűségét, de persze jelezheti a városi óvodák szűkösségét is.

Kevés kivétellel minden iskolai évfolyamon egy osztály van. 20 főnél nagyobb osztályokat az általános iskolák nem szerveznek, a minimális 14-es létszám elérésekor újabb osztályt indítanak. A szlovákot csoportbontásban tanítják, és évfolyamonként biztosítják a napközit.

Az OSZÖ iskoláiban a tanulólétszám stagnál vagy nő, más fenntartók-nál az elmúlt hat évben összességében 30%-kal csökkent. Ezért az OSZÖ

kidolgozta a magyarországi szlovák nevelési-oktatási rendszer fejlesztési koncepcióját. A legfontosabb volna rendszerbe szervezni az intézményeket, és biztosítani a folyamatosságot. Jelenleg 50 óvodában tanítanak szlovákot, de csak 36 általános iskolában; sok gyerek elvész itt a rendszerből. Ugyanez igaz az általános iskola és a középiskola közti átmenetre is. Rendszerszintű változást jelentene, ha létrejöhetnének szlovák regionális iskolák, helyi társult fenntartókkal. A gyerekeknek ugyanis a nagyobb, városi középiskolákban előbb-utóbb elvész a szlovák iránti igényük. Tavaly az OSZÖ megpróbált létrehozni egy regionális intézményt, de a minisztérium nem támogatta a tervet. Alapvetően nehéz növelni a kétnyelvű iskolák számát is, mert a szülők sokszor a nyelvoktató oktatást preferálják.⁹ Természetesen az OSZÖ ez utóbbi oktatási formát is óvja. Egy népszerűsítő kampány részeként nemrég új portált is indítottak

az igazgatóknak itt is munkáltatói jogai vannak, és minden intézmény saját költségvetéssel rendelkezik

⁹ A nyelvoktatás szemlélete, módja maga is kétféle lehet: anyanyelvi és kétnyelvű. Az OSZÖ öt kétnyelvű iskoláján túl 31 szlováknyelv-oktató iskola működik az országban, kettő szlovák nemzetiségi önkormányzaté, egy alapítványi, egyet a katolikus egyház tart fenn, és 27 tartozik a KLIK-hez.

www.szlovakul.hu címen, amely a nyelv tanulásának népszerűsítésére hivatott.¹⁰

HARC AZ ÖNKORMÁNYZATOKKAL – A BALATON-FELVIDÉKI BÁRÓ WESSELÉNYI MIKLÓS ALAPÍTVÁNYI ISKOLA MŰKÖDÉSE

KKV-s stratégiai tanácsadó vagyok, önszerző könyveket írok és tanfolyamokat szervezek, többnyire vállalkozóknak. Arról mesélnék, hogy milyen ma Magyarországon alapítványi iskolát indítani, működtetni, megküzdeni a hivatásokkal, az ellenségekkel és a barátokkal – kezdte az előadó, *Tóthné Vidi Rita*, az Alapítvány kuratóriumi elnöke.

2011-ben a Balaton-felvidéken Pécsely, Vászoly, Dörgicse és Balatonszőlős önkormányzatának közös kezdeményezésével indult a történet. Ezek az önkormányzatok – a szülőkkel összefogva – igazából nem az általános iskola hiányán kezdtek el gondolkodni (bár a helyi, református egyházi kisiskolák elnéptelenedése és az elvándorlás volt a kiváltó ok), hanem 6 vagy 4 osztályos gimnáziumon, mert a tervezetésbe bekapcsolódó szülőknek ez volt az igényük. A Kormányhivatal azonban nem támogatta az elképzelést, és általános iskola indítását javasolta. Az önkormányzatok elfogadták volna a javaslatot, de azok a szülők – 14-15 család – akik odaköltöztek volna a leendő gimnázium közelébe, hirtelen eltűntek.

3-4 család maradt ott, s közülük egy – pedagógus feleség és vállalkozó férj – indította el az Alapítványt.

2013 augusztusában megnyílt az új intézmény Pécselyen, a négy önkormányzat közös tulajdonában álló ingatlanban, amelyre az Alapítvány használati jogot kapott. Fölkerült az internetre: „várjuk a tanulókat”. Az egész országból jelentkeztek a családok – ugyanis *magántanulókat is fogadtak*. Tóthné Vidi Rita és családja is így érkeztek. Családias hangulatban zajlottak az iskolai előkészületek: a beiratkozással egy időben zajlott a festés, vakolatjavítás, parkettacsiszolás. Szeptemberben az ország különböző részeiből érkezett 12 gyerekkel kezdődött el a tanítás. Az épület másik szárnyában a református egyház még egy évet kívánt maradni nyolc gyerekkel.

Két héttel az indulás után az akkori alapítványi elnök és az iskolaigazgató egy nap alatt felmondtak, és otthagyták az iskolát. Ekkor az alapítványtól Vidi Ritát hívták elnökek. (Nagyon nehéz volt elvállalnia, és lehet, hogy ma már nem tenné – tette hozzá.) Mint fenntartónak az első években a toborzás volt a legfontosabb dolga. Az új igazgatónak pedig az, hogy megteremtődjön egy *családcentrikus* és a *hagyományörző* oktatási légkör. Ez a legegyszerűbben kifejezve azt jelenti, hogy a gyerekek ölegetik a tanító nénit, boldogan mennek szünetre, és alig várják, hogy visszajöjjenek az iskolába. A szülők is elégedettek. Az iskolában „nincs SNI”, ide „úgymond normális” gyerekek

az egész országból
jelentkeztek a családok –
ugyanis magántanulókat is
fogadtak

¹⁰ A konferencia végén *Kengyelné Matejdesz Mária Fábri István* polgármester kérdése nyomán elmondta még: A magyarországi szlovák nemzetiségi iskolákban fel sem merül az alternativitás. Ezek 50–60 éve a közoktatás rendszerében működő intézmények, amelyek elsősorban a szlovák hagyományok ápolására koncentrálnak. Egyedül Pilisszentlászló említhető, ahol a szlovák oktatási hagyományokkal rendelkező iskolából lett Waldorf-iskola, de a törvény által sokasodó terheket (jó pár egyházi iskolához hasonlóan) egy idő után nem bírta, ezért mint nemzetiségi iskola megszűnt, és a szlovák nyelv oktatását már kevesebb órában és/vagy szakköri jelleggel tudják csak vállalni.

járnak, akiket kimentenek a közoktatásból a szüleik, mert az ottani közösségekben csak gyötrődnek. Az iskola egyébként átjárható, a kerettantervet követik, osztályoznak, vizsgáztatnak.

Az első tanév végén végül 55 bizonyítvány feküdt az igazgató asztalán. A nyári szünetben pedig még 45 gyerek iratkozott be. A 2014/2015. tanévet már közel száz gyermeklétszámmal kezdték. Közben azonban gyülekeztek a fellegek. A KLIK átvette a másik szárnyban a nyolc gyerek tanítását, és ezzel teljes vagyonekezelői joga keletkezett az ingatlanon. Októberben új polgármestert kapott

Pécsely, és egy rövid, kellemes ismerkedés után, 2014 december 1-én a négy önkormányzat felmondta az Alapítvány használati szer-

ződését az ingatlanra. Ezzel párhuzamosan a KLIK elküldte az iskolának – karácsonyi ajándék gyanánt – az új „játékszabályokat” az ingatlan használatára vonatkozóan.

2015-ben megindult a pereskedés a négy önkormányzattal. Ez a mai napig tart. Az ellenük fordulás valódi okát nem tudják. Emlegették többek közt egy nyugdíjasklub tervét, az óvoda átköltöztetését. A per kezdete óta gyakorlatilag hetente ellenőrzi az intézményt valamelyik szerv. Ez persze érthető, hiszen az iskola indulása épp a köznevelési törvény és rendeletei nagy változásainak idejére esett.

2015-ben szakgimnázium is elindult az intézményben. A 2016–2017. tanévben már 380 gyerek tanult az iskolában. A nappali tagozatra azok járnak, akik családjukkal odaköltöztek a környékre, a magántanulók – köztük brüsszeli, amerikai és ausztrál lakhelyű gyerekek – pedig természetesen nem járnak be az iskolába; rendszerszinten kiépített távoktatást mű-

ködtet az iskola. A gyerekek mindegyike végül magyar bizonyítványt kap. A magyar kisebbségek iránt az alapító egyébként is erősen elkötelezett, így például az iskola mostanában a kárpátaljai magyar oktatás nehéz helyzete miatt keresi a kapcsolatot az EMMI-vel, mert képes volna az ottani magyar gyerekeket magyar bizonyítványhoz juttatni.

Bár 2017 őszétől már alapfokú művészeti iskola is működik az intézményben, a perek miatt az iskola nem tud terjeszkedni, a gyerekek számát korlátozni kellett 300-ra, így már várólista képződött. A KLIK

minden évben azt tervezi, hogy a következő évben már nem indítják el tíz gyerekkel az összevont négy osztályt, idén azonban megint visszakoztak.

A bíróság közben mintha megérezte volna, hogy itt gyerekek sorsáról van szó, és felszólította a feleket a megegyezésre. Most ezek a „tárgyalások” zajlanak: „mindenki tesz egy lépést, aztán várunk a másíkra”. Az alapítvány részéről eközben bejelentették, hogy még egy pár évet szeretnének ezen a helyen működtetni az iskolát, de tervezik az áttelepülést.

2013-ban, ha valaki ezeket a küzdelmeket előre jelzi, inkább elrohantam volna gyerekestül, akár egy rossz iskoláig, azzal, hogy „édesem, bírd ki”. De ma már nem így gondolom – fejezte be Tóthné Vidi Rita –, mert a gyerekeknek *tényleg jó* a mi iskolánk. Csak a küzdelem, ami mögötte van, borzalmas, és erről nem nagyon tudnak a szülők sem. Azt szeretném, ha újabb öt év múlva összejöhetnének itt, és arról beszélhetnének a megjelent külföldieknek, hogyan sikerült megreformálni és rendbe tenni a magyar oktatást.

megindult a pereskedés a
négy önkormányzattal

CARL ROGERS SZEMÉLYKÖZPONTÚ SZEMLÉLETÉNEK MEGVALÓSÍTÁSA AZ ISKOLA SZERVEZETI MŰKÖDÉSÉBEN ÉS PEDAGÓGIAI MUNKÁJÁBAN

A mi szervezeti felépítésünk talán azon keresztül érthető meg a legjobban, hogy milyenek az iskoláink – kezdte előadását *Lipták Erika*, a Carl Rogers Személyközpontú Óvoda és Általános Iskola igazgatója.

Carl Rogers személyközpontú szemlélete a *folyamatban részt vevők kapcsolatára* fókuszál. Vagyis nem pusztán módszer vagy didaktikai cselekvéssor. A Rogers Iskola alapítója, dr. Gádor Anna mindezt magától Carl Rogerstől tanulta, az iskola pedagógusai és a szülők pedig tőle tanulják a mai napig. Az alapvetések, amelyek persze sok-sok iskolában jelen vannak, de – ahogy az előadó fogalmazott – náluk talán „esszenciálisan és jóval intenzívebben”, a következők:

Hitelesség, azaz kongruencia (minden csatornán – szóval testtel, hanggal – ugyanarról beszélünk). *Bizalom* abban, hogy mindenki képes megoldani a saját problémáit, vagy segíteni másoknak. (Ha valaki elakad, lehet támogatni, de ez nem a megoldás átvállalását jelenti. Ez tükröződik az iskolai szervezetben is: kívülről nem nagyon lehet ennek az intézménynek megmondani, hogyan működjék, mert alapvetően belülről építkezik.) *Feltételhez nem kötött elfogadás*, azaz, nagyjából: az empátia. (Nem ugyanaz, mint a feltétel nélküli elfogadás. Utóbbi talán egy anyagyerek kapcsolatra érvényes, előbbi pedig azt jelenti, hogy mindenkire előítélet nélkül, kíváncsian néztek. Szeretném tudni,

ki ő, mit mond, és miért mondja.) *Non-direktivitás*, amelynek legfőbb jelzője, hogy az itteni tantestület nem oktatni, hanem facilitálni szeretne. (A valóság azonban árnyaltabb ennél. A társadalmi környezet nagyon megváltozott, például szülői nyomásra beszüntették az első évek szabad óralátogatását.) Az alapítók azt gondolták, hogy e szemléletnek nagy erővel meg kell jelennie az iskolához kötődő gyerekek és felnőttek kapcsolataiban.

Az iskola 1988-ban kezdett szerveződni. A tervezgető, gondolkodó csapatnak – főként szülőknek – csupán harmada volt pedagógus. De mindannyian olyan iskolát szerettek volna indítani, amely tényleg a gyerekekről szól. A sokféleség, a széleskörű bevonódás ma is alapvető.

A Rogers Iskolában nem „mást tanítanak”, hanem a légkört változtatták meg. A tanulás

sokrétű, és leginkább az együttműködésen alapul – ez határozza meg a módszereket is. A gyerekeket a pedagógusok partnernek tekintik. Nemcsak véleményt mondhatnak az órákról, hanem alakítói is azoknak, ötletekkel, kérdésekkel. Hiszen a tanulás ott kezdődik, hogy a gyerekeknek *van már* motivációja, *már akar* tanulni – csak nem feltétlen azt, amit mi akarunk tanítani. Ezt mindannyian tudjuk. Ám az ő ötleteiken és kérdéseiken keresztül mégis el tudunk oda jutni, aminek megtanításában felelőségünk van.

A felelőséget itt nem csak a pedagógus viseli. Elég sokat adnak át belőle a diákoknak. Osztályzás csak hetedik-nyolcadikban van, a szöveges, személyre szóló értékelési rendszer pedig nagyon alaposan kidolgozott; egyfajta elbeszélés a végeredménye egy-egy gyerek esetében – az ő iskolai életéről.

kívülről nem nagyon lehet ennek az intézménynek megmondani, hogyan működjék, mert alapvetően belülről építkezik

Tanulásnak tekintik itt a szociális készségek fejlődését is. Hiszen leginkább ez határozza meg a felnőttkorban való boldogulást. Hogy szociális téren hogyan tudunk működni, egy közösségben különböző

szerepeknek megfelelni, jól beilleszkedni egy csoportban. Hogy milyen az önismeretünk, önértékelésünk, tudjuk-e, mire vagyunk képesek, és ennek megfelelően döntünk-e az életünkben.

Az iskola tanrendje is ennek figyelembe vételével épül fel, a hagyományos tárgyak mellett a fentiek is megjelennek.

Átalakult a szülő-pedagógus kapcsolat is. Főleg a szöveges értékelés miatt – mert nálunk is megkérdezik a szülők, hogy „ez hányas”. De nem fordítják le nekik, helyette beszélgetnek velük. A szülői értekezlet is beszélgetés. Saját közösségi kapcsolataikról, arról, hogy hol tartanak a tanulásban, és mivel tudják támogatni egymást. Sokszor kiderül, hogy ezek a beszélgetések kihatnak a szülő-gyerek kapcsolatra is, és van, aki ezt a szülők közül kevésbé szereti.

A szülők fontos résztvevői az iskolai ünnepeknek. Tarthatnak szakkört, foglalkozást, szervezhetnek kirándulásokat. Sokféle jártasságuk hasznosulhat az iskolában. Vannak kiemelt szerepű szülők is, ők az iskolafórum résztvevői. Az osztályok képviselőiként „elviszik” a problémát – és megoldásait, vállalásait is – a pedagógusokhoz.

A sokféle szakértelem a fenntartó szintjén, a kuratóriumban is érvényesül. Az intézmény fenntartója a Rogers Személyközpontú Iskola Alapítvány, amely öttagú. A testületet lényegében régi és új szülők alkotják. Az alapító már nem

dolgozik az iskolában, tanácsadóként van jelen, de a kuratórium egyik fontos tagja, nagyon szoros kapcsolata van a tantestület minden egyes tagjával, a tantestülettel mint közösséggel és a szülőkkel is. Az in-

formációk iskola és fenntartó közötti áramlásának középpontjában áll. Ha van olyan, hogy önkormányzatiság, akkor ez olyasmi. A közös döntéseket a kuratórium nem

szavazással, hanem konszenzussal hozza. Tehát addig beszélgetnek a tagok, amíg egyet nem tudnak érteni. Fontos garancia ez a jó működésre.

Egy alapítványi iskolának vajon hol a helye a mai magyar oktatási rendszerben? – tette föl a kérdést az előadó. A köznevelési törvény és minden végrehajtási törvény érvényes az iskolára. Csakhogy ezek egy része sok gondot okoz az iskolának. A tanfelügyeletnek például csak nehezen, nyögvenyelősen tudnak megfelelni. Az

önértékelés és az állami értékelés kritériumrendszere nem igazán érvényes rájuk. „Még cipőkanállal is nehezen tudjuk beleszusakolni magunkat ezekbe az elgondolásokba” – mondta *Lipták Erika*. Valahogy mégis muszáj, persze.

De a belülről fakadó nehézségekkel is meg kell küzdeni. Az igazgató ugyan teljes joggal felel az iskola működéséért, de a döntéseket nem egyedül hozza. Ez a részvételi, bevonó attitűd sem a gyorsaságot nem segíti elő, sem a hatékonyságot. A tantestület minden hétfőn összeül délután 4-től 6-ig, és ebben a *műhely*ben közösen döntenek a szakmai – időnként pedig a működést érintő – kérdésekről.

A tantestület és a fenntartó együttműködésére jellemző, hogy időről-időre a

tanulásnak tekintik itt a szociális készségek fejlődését is

a tanfelügyeletnek például csak nehezen, nyögvenyelősen tudnak megfelelni

kuratórium és a tantestület együtt helyzetértékelést végez, tervezésbe fog, stratégiát alakít ki. A legutolsó ilyen nagy megbeszélés 2011-ben volt, amikor a köznevelés alapos átalakulás előtt állt. Látszott akkor, hogy a létrejövő törvényi keretek nagyon szűkek lesznek az iskolának – szükségessé vált egy alternatív kerettantervet írni. Ez 2013-ban elkészült, négy másik iskolával közösen (az egyikük egyébként állami fenntartású), és természetesen azóta is módosul a különböző tapasztalatoknak (és törvényi változásoknak) megfelelően.

Akkreditált intézményként az iskola állami támogatásban részesül a létszámalapú pedagógus-béretámogatás mértékében, de ez a költségvetés kisebb részét teszi ki. A szülők hozzájárulása nélkül az iskola nem működhetne.

„BEHÚZNI A SZÍVÜNKBE AZ ISKOLÁT” – FENNTARTÓI FELADATOK A WALDORF-INTÉZMÉNYEKBE

Az utolsó előadó *Jörg Rudolf*, a budapesti IV. kerületi Göllner Mária Regionális Waldorf Gimnázium gazdasági vezetője volt. Korábban osztálytanítónak dolgozott, ma is tanít a diákoknak gazdaságtant. Előadásában a Waldorf-intézmények különböző fenntartói modelljeiről és saját iskolájának működéséről beszélt.

A Waldorf Szövetség engedélyével világszerte működnek bölcsődék, óvodák, iskolák (a 12 évet alsó, közép- és felső tagozatra osztva), felsőoktatási intézmények és jó néhány öregek otthona is. Utóbbi két intézménytípusuk Magyarországon nincs jelen. Magyarországi Waldorf-intézményekben jelenleg körülbelül 8100–8150 diák tanul. Ez 40 iskolát jelent, ebből 12 kö-

zépiskola is. 50 felett van az óvodák száma. A Waldorf-intézmények fizetősek, még ha esetenként van is szociális engedmény. (Az állami normatíva a Göllner Mária Gimnázium költségvetésének mindössze 45–52%-át teszi ki.)

A Waldorf-intézmények fenntartói modellje nem egységes. Van ugyan egy közös ernyőszervezet, a fent említett Waldorf Szövetség, amely mint szakmai szolgáltató tanácsadással segíti az intézményeket, és közvetít az állam felé, de egyébként nem

szól bele az egyes intézmények életébe. Van egy a parlament által elfogadott kerettanterv, amely – az első, nemsokára 100 éves, mindössze tíz oldalas Waldorf-tantervhez képest – elég vaskos könyvecske;

400 oldal, a kívülről jövő dokumentálási elvárások miatt. Ez azonban így is csak egy keretrendszer – a tanárok nagymértékben szabadok. Az intézményeket nem ellenőrzik külső szakmai fórumok, mert ez a Waldorf Szövetség névvédelmi bizottságának feladata.

Saját életútjából fakadóan minden egyes Waldorf-intézmény kialakít egy saját működési struktúrát. Szervezeti ábrájuk is más és más. A fenntartói szerkezet két végpont között mozoghat: az egyik esetben a tanárok viszik a hátukon az egészet, és van, hogy a szülőknek még annál is több feladata van, mint amit a köznevelési törvény a fenntartónak előír. Ahogy a gyermekek életútja nagyon különböző, úgy egy-egy iskolánál is meghatározó, hogy milyen a *fogantatása*, *kik* azok, akik kezdeményezik, *kiknek* szeretnék az iskolát, milyen *lehetőségekkel*, *kompetenciákkal* bírnak, milyen adott *helyen*. Általában a szülők az első lépés, tanárokat hívnak, közösen gondolkodnak. A kihordási fázis 1–4 év, aztán megszületik az intézmény.

saját életútjából fakadóan minden egyes Waldorf-intézmény kialakít egy saját működési struktúrát

A Waldorf-pedagógia alapítója, Rudolf Steiner hasonlata nyomán: ahogy az ember életútjából, az iskoláéból is sok mindent ki lehet olvasni arról, hogy miért is vált olyanná, amilyen. A különböző egységek pedig, amelyek működtetik az iskolát, az emberi test szerveivel rokoníthatók. A tanári kollégium az iskola szíve, a hetenkénti tanári konferencia pedig a szív lüktetése. És így tovább. Minden szereplő elgondolkodhat ezen a módon arról, hogy mi az ő szerepe az iskolában vagy az iskola ügyeiben. Inkább a külvilággal tartja-e a kapcsolatot, küzd az állami szervekkel, az önkormányzattal (ez a tüdő funkciója), vagy inkább nála gyűlnek fel a nehézségek, ő méregtelenít (ez a máj funkciója).

A magyarországi Waldorf-iskolák alapítványi vagy egyesületi fenntartásúak. Ennek vannak előnyei és hátrányai. Az alapítvány 3–4 emberből áll, az alapítás gyors, a döntés hatékony, a működésük átlátható – viszont ha 15 év után még mindig ott ülnek az alapítók, akkor nem biztos, hogy ez jól tesz az iskola fejlődésének – pláne akkor, ha túlzottan is szívéükön viselik az iskola sorsát – márpedig ez így szokott történni –, hiszen ők maguk lehetnek esetleg akadályai a fejlődésnek. Egészen más, ha egyesület az alapító és a fenntartó: ez esetben könnyebb változtatni a vezetőség összetételén. A hátránya viszont az, hogy könnyen kiüresedhet a kapcsolat, például ha nincs elég lelkes, szabad energiával rendelkező szülő, vagy úgy érzik, hogy nincs feladatuk. A Göllner Mária Gimnáziumot – hosszú fejtörés után – egy meglévő egyesület által létrehozott alapítvány alapította, nem magánszemély. Az egyesület így lényegében csupán az intézmény szellemi őre, kurátorokat nevezett ki, és bármi-

kor visszahívhatja őket, ha elégedetlenek volnának velük a tanárok, a szülők, a diákok, ha rossz irányba kormányoznák az iskolát. Az alapítvány kuratóriuma fizetett szakértőkből áll, akik lehetnek az iskola tanárai is. Az egyesület a napi működéssel nem foglalkozik, jelen van az iskolában, érzékeli, hogyan él.

Látható, hogy egy-egy Waldorf-iskolát fenntartó szervezet működése Magyarországon a részt vevő személyektől függ. Nincs tehát utasítás és nincs végrehajtás sem. Ha a fenntartói rendszert felülről szabályozzák, akkor az intézmények a valós munka helyett színjátékra kényszerülnek egy-egy ellenőrzés

kapcsán: összekacsintani az ellenőrökkel, akik bevallják, hogy tudják, értelmetlen rendeletek végrehajtását kell ellenőrizniük, elnézést kérnek, ez a feladatuk, és hálásak, hogy az iskola pl. előre elkészített nekik egy táblázatot az étkezést érintő ellenőrizendőkről,

mert ők sem tudták, hogy pontosan mit is kell nekik ellenőrizni, és nagyon örülnek, hogy van ez a táblázat, aminek az iskola megfelel.

Képzeld el – folytatta az előadó –, hogy valaki a saját intézményét „tartja a kezében”. Érzik, hogy súlyos vagy könnyű, érzik, hogy milyen kapcsolatban van vele. Szép gyakorlat az is, ha a szívünkben keresünk helyet az iskolának. Ha belsőleg is kapcsolódni tudunk egy adott intézményhez – szülőként, vezetőként vagy fenntartóként – akkor tudunk gondoskodni róla, törődni vele, szeretve odafordulni, figyelni rá. Másképp nem.

Az előadó ezután elmesélte, gazdasági vezetőként neki mit jelent az odafordulás. Ahogy a négymillió forintos tetőjavítás betervezése után – hiszen már csöpög-

Képzeld el, hogy valaki a saját intézményét „tartja a kezében”. Érzik, hogy súlyos vagy könnyű, érzik, hogy milyen kapcsolatban van vele.

a plafon! – mint rendszeresen, aznap is megkérdezi a tanárokat: „mire van szükséged, hogy jól érezd magad itt, hogy jól tudd végezni a feladatod?” Nehéz kivenni ezt a tanárokból, mert ők ahhoz vannak hozzászokva, hogy a jég hátán is meg kell élni. Először többnyire azt mondják, hogy több fizetést szeretnének. Akkor viszont mindenkinek kell emelni – és annyi nincs. „Akkor nem tudom, akkor mindegy” – válaszolják. Pedig nem mindegy nekik sem. Csak sokszor kevés a pénz a Waldorf-iskolákban is, ezért a tanárok hozzászoktak az improvizációhoz, a „kéznél lévő” dolgok, tárgyak pedagógiai használatához. Hosszas faggatózásra azonban előbb-utóbb elkezdik megfogalmazni – és ezzel egy időben tudatosítani magukban is –, hogy mire volna szükségük. Ezeket az igényeket már össze lehet gyűjteni, le lehet jegyezni, nemcsak tőlük, hanem a takarítóktól, a portástól, a karbantartótól is. Kell ez, kell az, és kialakul egy prioritási lista, amit a gazdasági vezető bemutat a tanároknak, és kikéri együttes véleményüket róla. A tanári beszélgetésekből például kiderül, hogy néhányuk nagyon szívesen elmenne kéthetente egy-egy masszázusra, de nincs rá ideje, és drága is. A másikuk szívesen elmenne konditerembe futni, de nagyon drága egy bérlet. Akkor vesz az iskola egy futópádot, meghív egy masszórt az iskolába kéthetente, ahová bejelentkezhetnek a tanárok. Hihetetlen erők szabadulnak fel ettől – fogalmazott az előadó. Van egy kis tétel a gimnázium költségvetésében, a „tanári jólét-keret”. Ebbe sok apróság belefér, amit oktatási keretből nem lehetne beszerezni – virág az asztalra vagy egy másik függöny. Ez a keret *csak* arra való, hogy a tanárok ettől jobban érezzék magukat az iskolában.

Akkor a négymillió forintot igénylő tetőjavítás már nem is olyan fontos. Persze

300.000 forintot félreraknak, elkezdenek gyűjteni erre is. De fontosabb *ténylegesen megtudni*, hogy az embereknek mire van szükségük.

Ugyanígy a diákokkal. A diákönkormányzatnak például törvények előírta véleményezési joga van mindenféle jogi szövegekről, és ezek ellenjegyzését fentről ellenőrzik. Pedig ez nem fontos. A fontos az, hogy leüljünk a diákokkal, és megkérdezzük őket, mire lenne szükségük. Ha ezzel a kérdéssel mennek be az osztályukba, akkor kiderül, hogy az egyikbe kéne még egy konnektor, a harmadikban egy mikró, a hozott teákat melegíteni. Ennek az éves kerete a Göllner Mária Gimnáziumban például 200.000 forint, ezt ilyesmikre költhetik el a diákok. És sok-sok hasonló keretre bomlik még egy-egy tétel a költségvetésben. Szerintem ez az igazi fenntartói feladat – összegezte *Jörg Rudolf*. Hogyan lehetne távolról meghatározni, mire van és lehet szüksége egy iskolának?¹¹

Lapzártánk előtt megkérdeztük Fábri István polgármestert a fórum utóéletéről és az „iskolaper” fejleményeiről. A polgármester válaszában elmondta: nagyon sok pozitív visszajelzést kaptak a résztvevőktől és érdeklődőktől, de ami talán a legfontosabb: a helyi és környékbeli szülők kifejezetten kérték, hogy legyenek hasonló fórumok a jövőben a településen.

Csömör és az állam perét illetően az Alkotmánybíróság III/60/2018. számú, május 29-i határozatában az iskolai ingatlanok kérdésében nagyrészt helyben hagyta a törvényi rendelkezéseket, vagyis az államnak a köznevelési feladat ellátási idejére ingyenesen biztosított vagyonkezelési jogát. Igaz, kimondta, hogy az ezen kívüli időben (tehát az esti órákban, hétvégén és

¹¹ Az eseményről 40 perces videó-összeállítást készített a Csömör TV. Megtekinthető ezen a linken: https://www.youtube.com/watch?v=lv-K_JOOCnI

a tanítási szünetekben) az önkormányzat teljes tulajdonosi joggal használhatja épületeit. A csömöri kereset által legfontosabbnak vélt kérdésben, vagyis hogy a települési önkormányzatok tarthatnak-e fenn iskolákat, az Alkotmánybíróság nem látta indokát az alaptörvény-ellenesség lehetősége vizsgálatának. Csömörön azonban szeretnék elérni, hogy változzon meg a köznevelési törvény azon passzusa, amely a települési önkormányzatokat kizárja

a lehetséges fenntartók köréből, hiszen – ahogy a polgármester érvelt – ezek az önkormányzatok több évtizedig több ezer iskolát működtettek az országban, és ők rendelkeznek az iskolai ingatlanok döntő többségével is.

Csömör ez év novemberére nemzetközi oktatási fórumot készül összehívni. Itt elősorsban külföldi iskolák vezetői mutatnák majd be saját intézményi működésüket és pedagógiai módszereiket.



Gyermekek, szülők az orfűi alternatív könnyűzenei fesztiválon



BALOGH BRIGITTA

Egész-volt a tökéletlenségben

Az egészség nem-mechanikus felfogása, a szellem fogalma és a konduktív pedagógia¹

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Gyakorlói és ismerői gyakran hangsúlyozzák, hogy a konduktív pedagógia nemcsak módszer, hanem rendszer is, azaz átfogó, koherens elképzelés, amely alapvetően meghatározza alkalmazóinak szemléletmódját. Meggyőződésem szerint ezért érdemes mélyebben foglalkozni azzal, milyen is az a szellemi alapállás, amely Pető András pedagógiai rendszerét egyáltalán lehetővé teszi, és hogy milyen fogalmi háló segítségével írható le a lehető legpontosabban, azaz leginkább megközelítve a konduktív gyakorlat valóságát. Egy ilyen fogalmi építkezés természetesen sok forrásból meríthet; a továbbiakban mindazonáltal arra szorítokozom, hogy felvázoljam, mennyiben lehet termékeny az egyik lehetséges forrás, nevezetesen a hegeli szellemértelmezés alkalmazása a konduktív pedagógia elméleti háttérének leírásában.

A következőkben először vázolom a hegeli szellemfogalom helyét az emberről, az életről és az egészségről való újkori gondolkodásban, majd kifejtem a gondolatmenet gerincét képező elméletet, különös tekintettel az emberi állapot, illetve az egészség értelmezését illető következményeire. Végül megkísérlem kimutatni, mennyiben adekvát az ily módon feltárt fogalmi háló használata a konduktív pedagógia vonatkozásában.

Kulcsszavak: *mechanikus vs. organikus szemlélet, ember mint szellemi lény, egészség, konduktív pedagógia, G. W. F. Hegel, Pető András*

AZ ÉLŐLÉNYEK, VALAMINT EGÉSZSÉGÜK „MECHANIKUS”, ILLETVE „ORGANIKUS” SZEMLÉLETE

Első látásra kérdésesnek tűnhet, mennyiben érdemes ma szembeállítani egymással

az élőlények, illetve az egészség mechanikus, illetve organikus felfogását, még akkor is, ha egy történeti visszatekintés keretében tesszük ezt. Hiszen nyilvánvalóan és egyértelműnek tűnik, hogy ha élőlényekről beszélünk, akkor az organicitás körén belül kell mozognunk, hisz épp ez az

¹ A tanulmány tudományelméleti megfontolásai az MTA „Domus Hungarica Scientiarum et Artium” programjának támogatásával 2016-17-ben lefolytatott, *Hálózatos tudás és plurális racionalitás* című kutatás eredményeire épülnek.

a fogalmi elem, amellyel az élő az élettelenről megkülönböztetjük.

Csak hogy a helyzet korántsem ennyire egyértelmű, hiszen a modern értelemben vett természettudományok születése számára a 17. században nemcsak a tudományosan vizsgálható jelenségek matematizálhatóságára vonatkozó meggyőződés bizonyult irányadónak, hanem az ún. „mechanikus szemlélet” is, amelynek lényege, hogy a vizsgált folyamatokban egyirányú ok-okozati kapcsolatokat, illetve szükségszerűséget feltételezünk: ha bizonyos feltételek adóttak, akkor szükségképpen ennek és ennek kell történnie. Nem véletlen, hogy a kora-újkori természettudomány filozófiai alapjának számító kartezianizmus mindkét meggyőződést egyértelműen képviseli (*Descartes*, 1994, 1993), teret nyitva ezzel mind a determinizmus különböző változatainak (*Spinoza*, 1997; *Leibniz*, 1986), mind annak az antropológiai elképzelésnek, amely *La Mettrie* azonos című munkája nyomán „az ember-gép” néven híresült el. Ez utóbbi szerint az emberi szervezet egy tökéletesen kidolgozott gépezethez hasonlítható, amely olyannyira képes önmagában működni, hogy külső szemlélő számára egész egyszerűen eldönthetetlen, hogy jól megszerkesztett automatával vagy élőlényvel van-e dolga (lásd pl. *Descartes*, 1993).

A későbbi, a 18. és a 19. század fordulóján született természetfilozófiák egyik legfőbb kihívását éppen az jelentette, hogyan lehet elméleti szinten meghaladni ezt a mechanisztikus világméretet, amelyet a gyakorlat szintjén több tudományos fejlemény is megcáfolni látszott. Tudományos kidolgozottságát tekintve a legjelentősebb ezek közül minden bizonnyal a newtoni fizika, amely megjelenésének idején nem kevés

vitát eredményezett azáltal, hogy a fizikai jelenségek magyarázatában a gravitáció képeben a fizikai testek távolba hatására hivatkozott, amely a kortárs tudományosság főárama szemében „qualitas occulta”-nak, afféle középkori babonaságnak számított. Egészen *A tiszta ész kritikájáig* (*Kant*, 2003a) nem is született olyan filozófiai mű, amely elméleti értelemben megnyugtató módon alá tudta volna támasztani a newtoni fizika által képviselt szemléletváltást.

A másik tudományos fejlemény, amely a mechanisztikus szemlélet meghaladásának szükségességét mutatta, az élet

jelenségeinek tanulmányozása felől érkezett. Ugyancsak *Kant* az, aki egy filozófiai rendszer keretein belül az újkorban először mutat rá az élő szervezet sajátosságaira, illetve arra, miért visszavezethetetlen az élő szervezet működése a mechanikus okságra, és miért kell az élő szervezet esetében valamilyen módon számot vetni a célszerűséggel (*Kant*, 2003b).

A célszerűség fogalmával talán az újkori tudományelmélet egyik legkényesebb pontjához érkeztünk. A mechanikus világméret szempontjából ugyanis megbocsáthatatlan antropomorfizmusnak számított, ha az ember a természeti folyamatokban valamiféle célszerűséget feltételezett (lásd például *Spinoza*, 1997). Mégis, az élő szervezet tulajdonságai arra késztették az elméletalkotókat, hogy rehabilitálják a célszerűség eszméjét a természeti folyamatok értelmezésében: „a természet szerves alkotása az, amelyben minden cél és kölcsönösen eszköz is” (*Kant*, 2003b), s úgy tűnik, részben emiatt sikerült meghaladni testnek és léleknek, anyagnak és szellemnek az európai kultúrában régóta rögzítettnek számító dualizmusát is a 19. elejének nagy, elsősorban német filozófiai rendszereiben

miért visszavezethetetlen az élő szervezet működése a mechanikus okságra

(Schelling, 1983; Hegel, 1979a, 1979b, 1981).

Így tehát a mechanikus szemlélettel szemben, amely minden természeti folyamatban egyirányú okságot, a természet egészében pedig determinizmust feltételez, miközben az élőlényeket a gépek mintájára értelmezi, újra megjelenik az európai gondolkodásban az organikus szemlélet, amely szerint az élő szervezetek esetén az egész több, mint a részek összege, az élő folyamatokban pedig az okság nem egyirányú, hanem kölcsönhatásokról, visszahatásokról, funkcionális célszerűségről

és önszerveződésről beszélhetünk. Teljesen jogos itt e szemlélet visszatéréséről, nem pedig megszületéséről beszélni, hiszen az arisztotelészi filozófiában mindezek a belátások az ókor

óta rendelkezésünkre állnak (Arisztotelész, 1988), csak épp az újkori tudományosság-nak a középkori arisztotelizmussal folytatott szabadságharca egy időre ezeket a gondolatokat is maguk alá temette, egészen 19. századi reneszánszukig.

Mégsem állíthatnánk, hogy az európai kultúra maga meghaladta volna az élő szervezet mechanisztikus szemléletét, főleg abban a formájában nem, mely az anyagi létezők (beleértve az élő szervezetek) gép-szerűségét, passzivitását továbbra is a test és a lélek/szellem közötti valamiféle dualizmus keretében gondolja el, nem ritkán a pszichikai folyamatokra is rávetítve a testszemlélet mechanikusságát. Erre utalnak részben a 20. századelő azon filozófiai törekvései, amelyek úgy kénytelenek küzdeni a mechanikus szemlélet egyeduralma ellen, mintha a 19. század természetfilozófiai nem is léteztek volna (lásd például Bergson, 1987, 1990), de erre utal az ún. pozitivisták szemlélet tartósan fennálló sikere nemcsak a természettudományok, de

a pszichológia, sőt a pedagógia területén is (Németh, 2015), vagy a szintén a 20. század elejét jellemző azon reformmozgalmak, amelyek egyik hangsúlyos programpontja volt a „test és lélek”, „test és szellem” hagyományos szembeállításával való szakítás (Németh, Mikonya és Skiera, 2005). Ha pedig ráadásképpen mai, mindennapi életünkben nézünk körül, egyáltalán nem lehetünk biztosak abban sem, hogy saját emberi működésünkre igen gyakran nem az ember-gép perspektíváján keresztül nézünk-e. Jó eséllyel ez történik ugyanis ak-

kor, amikor az életünket megkönnyíteni hivatott technikai eszközökre és szakértelmen alapuló emberi jártasságokra úgy tekintünk, mint amelyek úgyszólván a saját közreműködésünk nélkül fog-

ják megoldani a problémáinkat.

Összességében elmondhatjuk tehát, hogy a mechanikus és az organikus szemlélet küzdelme emberértelmezésünk terén korántsem dőlt el egyértelműen, még akkor sem, ha kulturális és mindennapi szinten jelentkező ez irányú problémáinkra évszázadok óta rendelkezésünkre állnak bizonyos megfontolásra érdemes fogalmi modellek. Ezek egyike volna Hegel rendszerének emberértelmezése, amelynek egyik alapvető jelentőségű mozzanata és termékenységének egyik kulcsa a szellem fogalma. A fogalom szoros kapcsolatban áll az ember mint élőlény organikus szemléletével (vö. Hegel, 1979a), ugyanakkor egy annál jóval komplexebb fogalmi háló kulcselemét képezi, amennyiben az élőlény-mivolton túl az emberi mivolt megkülönböztető jegyére is vonatkozik. Ez utóbbit – ami tehát az embert minden más élőlénytől megkülönbözteti – az európai kultúra hagyományosan az eszes mivoltban ragadja meg. A szellemfogalom fényében

a „test és lélek”, „test és szellem” hagyományos szembeállításával való szakítás

értelmezett ész azonban ezúttal olyan képesség, amely nem a biológiai létezéssel szemben, hanem a biológiai létezést is magában foglaló szerveződés-ként kerül meghatározásra (Hegel, 1979a, 1981).

AZ EMBER MINT SZELLEM: A HEGELI MODELL

Amikor az emberi állapot, illetve az emberi „lényeg” értelmezéséhez a szellem fogalmát választja kiindulópontul, Hegel bizonyos értelemben ősrégi hagyományt folytat, más értelemben azonban teljesen új utakon indul el. Régi hagyományt követ annyiban, amennyiben szellemfogalma egyaránt ősei között tudhatja az ógörög *nousz* és *pneuma*, a latin *spiritus* és a héber *ruah* fogalmakat, amelyek részben kozmikus, az egyéni értelemnél magasabb státusú intelligenciát, részben az isteni teremtőerőt és a teremtést átlekkesítő elvet jelentik az antik filozófiai hagyományban, illetve a zsidó-keresztény vallási hagyományban. Új hagyományt teremt ugyanakkor, amennyiben ezt a fogalmat elődeinél sokkal komplexebbé, az eredeti jelentéstartományok „alatti” szinteket is magában foglalóvá teszi, főként pedig amennyiben olyasmire tesz kísérletet a segítségével, amire az európai filozófia történetében azelőtt nem volt példa: az emberfogalom dinamizálásával és interszjektív értelmezésével. Hegelnél ugyanis az emberi mivolt nem eleve adott, statikus lényeg, hanem tapasztalás, önreflexió és interakciók által alakuló, történeti entitás, amely ugyanakkor nem pusztán elszenvedője saját történetének, hanem cselekvően visszahat arra (Balogh, 2009a).

Az ember mint „szellemi” lény leírásában két utat választhatunk. Az egyik út az, amikor az öntapasztalás fonalán indulunk el, és így tárjuk fel lépésről lépésre azokat a szinteket, illetve rétegeket, amelyeket az ember önmagából tapasztal. Ezt az utat követi Hegel *A szellem fenomenológiájában*, ahol is a tudat jelenségtörésköréből kiindulva tárja fel az emberi mivolt egyre komplexebb rétegeit (Hegel, 1979b). A másik út – ezt választja Hegel a rendszere kifejtését tartalmazó *Enciklopédiában* – az, ha ezt a feltáró munkát nem a szellem önfelfedezésének logikája szerint, hanem az emberről rendelkezésünkre álló tudás összességének logikája szerint végezzük el, elindulva az embertől mint természeti lénytől, és eljutva az emberig mint kultúraalkotó történeti lényig (Hegel, 1981).

az emberfogalom
dinamizálásával
és interszjektív
értelmezésével

Az első út alapján az ember önmagáról való legközvetlenebb tudásának az bizonyul Hegel szerint, hogy egyfelől tudat – s ennyiben az észleléstől

az értelemig terjedő skálán jellemzően „nem önmagánál”, hanem az észlelt, illetve elgondolt tárgynál tartózkodik –, másfelől pedig öntudat, aki nem utolsó sorban a másokkal való interakció által tud magáról. Ez utóbbi pont jelentőségét aligha lehetséges eltúloznunk. Hegel ugyanis nemcsak arra jön rá százötven évvel a szimbolikus interakcionizmus megszületése előtt, hogy öntudatunk, illetve identitásunk mindig egy potenciálisan társas térben, a másokkal való interakcióink függvényében is alakul, hanem arra is, hogy a másokkal megosztott, lényegileg emberi világban nincsenek sem egyirányú viszonyok, sem közvetlennek tekinthető jelenségek: minden, ami történik, elismertségre törekvő öntudatok oda- és visszahatásain keresztül törté-

nik, akik folyamatosan újraértelmezik és felülírják saját és egymás szerepeit, illetve minden, ami történik, már eleve más történések – előzmények, nézőpontok, értelmezési hálók, előzetes tapasztalatok, történeti előfeltételek – által közvetített (lásd ehhez *Balogh*, 2009a).

A szellem önfelfedezésének következő lépése az első útnak nevezett folyamatban az lesz, amikor az egyrészt értelmes tudatként, másrészt társas térben létező öntudatként magára ismerő ember *eszesként* ismeri fel magát, ami *Hegel* értelmezésében elsősorban azt jelenti, hogy képes önmagát és mindazt, ami hozzá képest másnak tűnik, valamiféle *egészé* integrálni, amelyben az ember és világa nem különül el élesen egymástól, hanem az ember egyrészt a megismerés által egy hasonló szerveződésű rendet ismer fel a világban, mint ami benne magában is működik, másrészt cselekvésében olyan abszolút törvényeket ismer el önmaga fölött, amelyekre egyszersmind saját szabadsága alapján mond igent. Az ész tehát – amely *Hegelnél* korántsem azonosítható azzal a pusztán instrumentális ésszel, amelyet *Max Weber* és *Habermas* nyomán nem egészen megalapozottan szokás azonosítani a modern racionalitás-fogalom egészével – *egyszerre* elméleti és gyakorlati: egyszerre meggyőződése, hogy a világ megismerése során „önmagával van dolga”, és hogy *annak dacára* szabad, hogy feltétlen erkölcsi törvényeket ismer el önmaga fölött (*Hegel*, 1979b, *Balogh*, 2009a). Hogy ez utóbbi hogyan lehetséges, arra *Hegel* szerint nem lehet az elvont fogalmak légüres terében válaszolni, mert nem logikai és nem tudományos kérdés, hanem egyszersmind lelkület, érzület és – ma így mondanánk – életvilág kérdése is. Az emberi életnek ezt a mozzanatát csak a

annak dacára szabad,
hogy feltétlen erkölcsi
törvényeket ismer el
önmaga fölött

nem-elméleti hagyományokat is magában foglaló emlékezetünk, az erkölcsiségünket meghatározó kulturális tudás segítségével lehet megérteni, amely azonban lényege szerint történeti *is*. Ettől a ponttól áll előttünk az emberről mint szellemről való voltaképpeni tudás, amelyben szellemen azt a megértő és cselekvő, racionális valóságot értjük, amelynek *története* van. (*Hegel*, 1979; *Hyppolite*, 1946). Ez az a pont egyszersmind, ahol az emberi valóságot már nem csak az egyén szintjén működő észlelési, mentális, érzelmi és magatartásbeli mintázatok alapján lehet értelmezni, hanem úgy is, mint kultúrafüggő és kultúraalkotó közösségek történetileg kibontakozó valóságát, amely a mindenkorai erkölcsökben, intézményekben, műalkotásokban, vallási képzetekben és persze tudományos elméletekben és filozófiai rendszerekben testesül meg (*Hegel*, 1979b, 1981).

Ha a szellem szintjeinek felfedezésében a második utat, az emberről rendelkezésünkre álló tudás összességének logikáját követjük, akkor az imént felvázolt többszintű modellhez egy további szint csatlakozik, nevezetesen az embernek természeti lényként való meghatározottsága. Ez a szint a maga során az emberi létezés további alrétegeire bontható. Először is, élőlényként az ember egy olyan természeti egész része, mely nemcsak környezetét és életfeltételeit adja, hanem amellyel állandó kölcsönhatásban is él. Ezen felül az emberi működésnek vannak olyan dimenziói, amelyek csak akkor értelmezhetők adekvátan, ha az embert természeti lénynek tekintjük a többi természeti lény között: ilyenek létezésünk élettani rétegei, érzelmi életünk egy jelentős része, illetve a környezettel és a többi élőlényvel való

kapcsolatunk olyan módozatai, amelyek nem „racionálisak” ugyan – abban az értelemben, hogy nem föltétlenül tudatosulnak, illetve nem diszkurzív jellegűek –, de funkcionálisak. Ennyiben tehát a természeti létezés az emberi lényeknek egyszerre előfeltétele, eredete és terepe is, abban az értelemben, hogy a szellemnek a természetiséget meghaladó rétegei nem egyszerűen ráépülnek a természeti adottságokra, nem hagyják azokat változatlanul, hanem vissza is hatnak azokra: a természetiség és a pusztta természetiség meghaladása ugyanolyan oda-vissza ható kölcsönviszonyban áll egymással, mint a szellem történeti életében egymásra ható mindenkori adottságok és szabad cselekvések (vö. *La-barrière*, 1968).

Az adottságok és a cselekvések eme oda-vissza egymásra ható dinamikája alól végezetül a világunkat és önmagunkat leírni hivatott fogalmi hálók sem kivételek. A fogalmak és hálózataik ugyanis úgy születnek, hogy valamilyen – elméleti vagy gyakorlati, a megértésben vagy a cselekvésben vagy mindkettőben jelentkező – problémát akarunk megoldani általuk, ám ha az új fogalom vagy fogalmi háló működképes, visszahat arra a valóságra, amire vonatkozik, és az eredeti konstellációt megváltoztatva részben maga is új problémákat szül, részben maga is adottsággá rögzül, amelynek fellazítása és termékennyé tétele újabb fogalmak és fogalmi hálók feladata marad² (vö. *Höfle*, 1998, *Siep*, 2000).

a természeti létezés az emberi lényeknek egyszerre előfeltétele, eredete és terepe is

A SZELLEMI LÉNYKÉNT ÉRTETT EMBER ÉS AZ „EGÉSZ”-SÉG

Az elmondottak alapján tehát megállapíthatjuk, hogy az ember szellemi lényként való értelmezése *Hegelnél* nem a természeti adottságokkal szemben kerül meghatározásra, hanem a szellemi mivolt épp azt jelenti, hogy az ember olyan lény, aki természeti (és – hozzátehetjük – történeti) adottságaihoz cselekvő módon viszonyuló, azokra visszaható lény, akinek leginkább

meghatározó tulajdonságát abban az integrálóképességben kell keresnünk, amely lehetővé teszi, hogy létezésének különböző rétegeit dinamikus módon értelmes egészzé szervezze. Ezt az

integrálóképességet nevezi *Hegel* észnek, és ennek az integrálóképességnek a cselekvő és történetileg is megnyilvánuló oldalát emeljük ki akkor, amikor az emberről mint szellemi lényről beszélünk.

Összefoglalva és kiegészítve az eddigieket, az ember mint szellemi lény legfontosabb vonásait a következőkben összegezhethetjük:

1. Az ember mint szellemi lény esetében a cselekvés és az önértelmezés soha nem független egymástól: az, hogy kik vagyunk, a cselekvéseinkben nyilvánul meg, ugyanakkor az, aki vagyunk, a cselekvéseinkből születik.³ Különösen világosan mutatkozik meg ez a dialektikus viszony az emberi beszéddel

² Ezért is jelenti *Hegel* filozófiájának durva félreértését, ha az „abszolút tudást” rögzítettnek és befejezettnek tekintjük, az olyan metaforákat pedig, mint „a történelem vége” vagy „a művészet vége”, szó szerint vesszük. Bővebben lásd erről *Balogh*, 2009.

³ Fontos kiegészítése ennek a gondolatnak, hogy *Hegel* értelmezésében a közösen alakított valóság szempontjából az ún. nem-cselekvés, a cselekvéstől való látszólagos tartózkodás is cselekvésnek számít, amennyiben a szabad tett elutasítása maga is szabad tett, amely ugyanúgy befolyással van a közös valóságra, mint a cselekvés-voltát nyíltan mutató vállalat. Más kérdés, hogy az egyén oldaláról a cselekvésre való képtelenség olyan deficitnek mutatkozhat, amelyet látszólag lehetetlen meghaladni. A cselekvésképtelenség mögött meghúzódó potenciális cselekvőképesség pszichikai problémájához lásd *Frankl*, 1997.

kapcsolatos jelenségek tartományában, amennyiben a beszéd egyszerre képes megnyilvánítani is, elfedni is, és egyszerre teremtménye, teremtője és körülménye is az emberi világnak (lásd *Balogh*, 2009a, 133–163. o.).

2. Sem a cselekvés, sem az önértelmezés nem magányos vállalkozás, amennyiben mindkettő társas térben működik, amelyben az aktorok megnyilvánulásai kölcsönösen visszahatnak egymásra és a közös tér működési szabályaira is. Különösen fontos szerepe van ebben a tekintetben az elismerésre való emberi törekvésnek, amely egyrészt az emberi cselekvés egyik legerősebb motívumát képezi, másrészt pedig egyúttal a társas viszonyok és a velük kapcsolatban álló emberi önértelmezés rejtett törvényszerűségeit is meghatározza (lásd ehhez *Balogh*, 2010).
3. A cselekvés definíció szerint *szabad* tett, nem abban az értelemben, hogy a mindenkori adottságok ne határoznák meg, hanem abban az értelemben, hogy az adottságokon kívül az adottságok adottságmódjára is képes reflektálni, és ezáltal képes cselekvően visszahatni az adottságokra, vagyis alakítani azokat. A szellem élete így az adottság és a szabad cselekvés dinamikus kölcsönhatásában alakul (vö. *Schaffhauser*, 2000).
4. A szellemként értett ember (ön)szerveződésében a „magasabb” – komplexebb – szintek nem egyszerűen ráépülnek az „alacsonyabbakra” – egyszerűbbekre –, hanem vissza is hatnak azokra, magát az egészet változtatva meg.
5. Az embert mint szellemi lényt kitüntetett „eszesség” esetében az észről nem mint a kozmikus rendet passzív módon leképező képességről (*Platón*, 2014; *Arisztote-*

lész, 1992, 1997; *Szent Ágoston*, 1989), nem is mint a mindenkori célok elérése számára hatékony módozatokat biztosító „egyetemes eszköztől” (*Descartes*, 1993), nem is mint a mindenkori tapasztalatok mögötti/fölötti egységet és a cselekvés egyetemes törvényeit önmagában kereső képességről (*Kant*, 2003) beszélünk, hanem mint arról a képességről, hogy létezésünk és cselekvésünk mozzanatait értelmes egésszé tudjuk integrálni (vö. *Schaffhauser*, 2000, különösen 148. o.). Ha azonban az ember meghatározó jelleme ez az integrálóképesség, akkor az emberi egészesség – akár fizikai, akár pszi-

sem a cselekvés, sem az önértelmezés nem magányos vállalkozás, amennyiben mindkettő társas térben működik

chikai, akár elvontabb szellemi értelemben – azon fog múlni, mennyire sikerül ezt a képességet aktualizálnia, vagyis ténylegesen gyakorolnia. Ugyanakkor nem lesznek előre adott mércéink arra nézve, pontosan milyen-

nek kellene lennie annak az egésznek, amelynek nevében és amely érdekében az integráció történik. A mindenkori adottságokkal való számvetés ugyanis épp azt jelenti, hogy a szellem egészség-szervező erejének mindig *az éppen adott-hoz* képest kell megnyilvánulnia, és hogy az „egész-ség” sem fizikai, sem pszichikai, sem kulturális értelemben nem egy elvont mérce megvalósítása, hanem *a számunkra cselekvés által elérhető legjobb állapot*. Ha beszélhetünk mércéről egyáltalán, akkor az az integrálóképesség mércéje lesz, az egészség kritériuma pedig az, hogy az adott egyén vagy csoport mennyiben képes kommunikációba hozni egymással létezésének különböző aspektusait (vö. *Balogh*, 2009a, 114–133. o.). Ellentéte, a „betegség” pedig az a fajta dezintegráció lesz, amely *nem* attól dezintegrált, hogy ellen-

tétes erők, motívumok, törekvések és értelmezési lehetőségek működnek benne – ez ugyanis *Hegel* szerint minden létezés alapvető velejárója, ráadásul minél komplexebb a létforma, annál kevésbé sematikus a konfliktuskezelési potenciálja –, hanem attól, ha a részek elveszítik egymással a kapcsolatot, és elkezdnek úgy viselkedni, mintha *egymástól függetlenül* is meglehetnének. *Hegel* szemében ez utóbbi a *par excellence* metafizikai illúzió, hisz *Spinozához* hasonlóan a létezés olyasfajta kontinuitásában hisz,

amelyben az elkülönülés lehet ugyan valóságos, de abszolút semmiképp. Ebből a perspektívából szemlélve az egészség relatív fogalom: senki nincs közöttünk, aki akár fizikai, akár pszichikai tekintetben „tökéle-

tesen” egészséges volna; mindössze többkevesebb sikerrel tudjuk értelmes egészé formálni azt, amivé adottságaink és cselekvéseink kölcsönhatásának folyományaképpen leszünk. Ezáltal *Hegel* mintegy kétszáz évvel megelőzi a francia episztemológiának az egészség, illetve a „normalitás” élettani, illetve patológiai fogalmaira vonatkozó belátásait (lásd pl. *Olay–Ullmann*, 2011), emellett pedig teret nyit a gyógyítás olyan felfogása számára, melynek fogalmi alapját nem a „megjavítás”, hanem a cselekedni-tanítás, illetve a cselekvés újratanítása és -tanulása képezi.⁴

A KONDUKTÍV PEDAGÓGIA EMBERKÉPE

Feltehetőleg minden valamirevaló pedagógiai rendszerről elmondható, hogy valamiféleképpen az egész embert célozza. Hatalmas különbségeket találunk ugyanakkor, ha azt nézzük, egy-egy pedagógiai felfogás mit ért „egész” ember alatt. Ha ebből a szempontból vizsgáljuk őket, azt fogjuk találni, hogy sokuk hajlamos kiemelni az ember valamelyik vonását a többivel szem-

ben (például az értelmi, az érzelmi vagy a fizikai fejlődést), mások statikus emberképpel dolgoznak, megint mások dinamikusul ugyan, de eleve adott célok feltételezésével, és olyanok is vannak, amelyek az ember lényegi

meghatározatlanságából és meghatározhatatlanságából indulnak ki. Csakhogy minden ilyen választás egyoldalúsághoz vezet: az egyik emberi dimenzió kiemelése elnyomja a többit, a statikus vagy rögzített célokat feltételező emberkép a kreativitás és a megújulás ellenében hat, míg a meghatározatlanságra hivatkozó szemlélet orientációt próbál nyújtani az orientációs pontok legitimitásának elismerése nélkül.

A konduktív pedagógia sikerrel kerüli ki mindezeket az egyoldalúságokat. Az emberi élet dimenziói tekintetében nem tünteti ki egymással szemben sem az értelmi, sem az érzelmi, sem a fizikai oldalt, sőt, voltaképpen ezek egymással való viszo-

⁴ Ennek a szemléletmódnak az egyik legszebb példája *Hegelnél* az örület értelmezése, amelyet nem „az ész elvesztésének” tekint, hanem az érzelmi élet olyan zavarának, amelynek lényege valamilyen vonzalom vagy averzió megrogzódése és önállósulása a személy többi komponensével szemben. Annak a „pszichikai” kezelésnek a kulcsa, amelyet *Hegel* ilyen esetben ajánl, épp annak az „eszességnek”, azaz integrálóképességnek a feltételezése, amelynek a beteg aktuálisan nem adja tanújelét, de amelynek a felélesztéséhez egyedül – a kezelés során a másik ember viszonyulása által lehetővé tett – önálló cselekvés képes kezdőlökést nyújtani. Részletesebben lásd *Balogh*, 2009b, ill. vö. *Frankl*, 1997, *Schaffhauser*, 2000.

nyára sem ad választ. Az emberi egész-volt mibenlétét pedig úgy hagyja meghatározatlanul, hogy közben mégis sikerül orientálnia annak dinamikus szerveződését. Hogyan lehetséges ez? Tézisem szerint egy olyan emberképeknek köszönhetően, amely lényegi rokonságot mutat a szellemi lényként tekintett ember fentebb bemutatott hegeli felfogásával.

Ebből a szempontból egyáltalán nem mellékes, hogy *Pető András* rendszere elméleti szempontból látszólag meglehetősen aluldeterminált. Ha az elmélet és a gyakorlat szembeállításának paradigmája szerint gondolkodunk, ezt az aluldetermináltságot indokolhatjuk azzal, hogy a konduktív pedagógia esetében a tapasztalati alapon kifejlesztett gyakorlati tudás rendszerezéséről van szó, nem pedig tudományos kutatás eredményeképp

előállt rendszerről. Ez az értelmezés azonban két oldalról is megkérdőjelezhető.

Egyfelől: számos érv szól amellet, hogy az elmélet és a gyakorlat szembeállításának paradigmája, még

ha egy ideig jó szolgálatot tett is a tudományos kutatás fejlődésének, mára inkább hátráltató tényezőnek tekinthető, mintsem termékeny hozzáállásnak, akár a természettudományok területén is, de a neveléstudományban különösen (*Oakley, 2003; Oancea és Furlong, 2007*). Másfelől: az az elméleti aluldetermináltság, amely rövid távon a kortárs tudományok diskurzusa-ihoz való laza kapcsolódást jelez, hosszú távon az elméleti rugalmasság jegyeit mutatja, ismét csak a hegeli alapon rekonstruálható szellemfogalom értelmében.

Mit jelent ez? Röviden azt, hogy a fogalmi rendszerek történeti képződmények, s mint ilyenek, soha nem „a” valóságot képezik le, hanem mindig csak azt, ahogyan a valóság az adott paradigmán keresztül

számunkra artikulálódik. Igaz, ez *Hegel* számára nem azt jelenti, hogy az artikulált valóság „mögött” volna egy „valódi” is, hanem azt, hogy amikor saját artikulált valóságunkról gondolkodunk, számolnunk kell annak múlandóságával. Így tehát egyetlen rögzített fogalomrendszer sem tarthat igényt a térbeli, időbeli, illetve szociális kontextustól való függetlenségre, amiből az következik, hogy ha egy pedagógiai rendszer az éppen érvényben lévő fogalmi hálón túlmutató *emberit* célozza meg, akkor alapfogalmainak olyanoknak kell lenniük, amelyek rögzített elméleti paradigmáktól relatíve függetlenül képesek az adott gyakorlat továbbörökítésére (a gyakorlat fogalmához lásd *MacIntyre, 1999*). Így képes a rendszer kikerülni azokat a tévkövetkeztetéseket, amelyeket a tudományos

fogalmak „inerciája”

(*Hári és Ákos, 1971, 56–60. o.;* vö. *Kuhn, 1984*) képes előidézni.

A fogalmak inerciája alatt a konduktív pedagógia elméleti összefoglalását jegyző *Hári–Ákos*

szerzőpáros a tudományos fogalmaknak azt a jellegzetességét érti, hogy ha nagyon beágyazódtak egy tudományos paradigma fogalomkészletébe – ma úgy mondanánk: sok kapcsolattal rendelkeznek egy tudományterület fogalmainak hálózatában (*Barabási, 2003*) –, akkor *annak ellenére* képesek sokáig fennmaradni és érvényesnek számítani, hogy újabb kutatási eredmények rendre megkérdőjelezhetnék jogosságukat, *ha* a kutatók hajlandók lennének ezt a lehetőséget figyelembe venni. Ez a jelenség jól illeszkedik a kuhni tudománymodellbe, amennyiben a paradigmaváltásokat általában olyan szakaszok előzik meg, amikor is bizonyos eredmények megkérdőjelezik az épp érvényben lévő paradigma egyes elemeit. Ugyanakkor

ha egy pedagógiai rendszer az éppen érvényben lévő fogalmi hálón túlmutató *emberit* célozza meg

a fogalmak *Hári* és *Ákos* által leírt inerciája nemcsak paradigmaváltásokat megelőző inkonzisztenciákra vonatkozik, hanem olyan esetekre is, amikor a fogalmak pontatlansága nem föltétlenül veszélyezteti a fennálló paradigma érvényességét, mindössze szükségtelenül korlátozza a tudományos szempontból elfogadhatónak számító magyarázatok körét.

De nem kell tudományelméleti elemzéseket végeznünk ahhoz, hogy megértsük a fogalmak inerciájának pedagógiai jelentőségét. Korábban említettük például, hogy pedagógiai rendszerek, noha szándékuk szerint az egész emberre vonatkoznának, gyakran önkéntelenül kiemelik a többi közül az emberi lény valamelyik dimenzióját – az értelmet, az érzelmet, vagy ritkább esetben a fizikait –, és arra építik a nevelési folyamatot. Lényünk efféle, dimenziókra való felosztását természetesnek gondoljuk; természetesnek vesszük, hogy az értelmi működések, az érzelmei és a fizikai folyamatok, noha összefüggnek egymással, *végző soron* mégiscsak egymástól független entitások. Automatikusan feltételezzük tehát, hogy fogalmainknak megfelel valami valóságos, vagyis hogy ténylegesen *léteznek* egymástól elkülöníthető kognitív, érzelmi és fizikai folyamatok. De gondoljunk csak bele: „önmagában” megfigyelhető ezek közül közvetlenül bármi is? Ha erre azt válaszoljuk, hogy igen, végül is a neurofiziológiai folyamatok egyre pontosabban megfigyelhetők, akkor tegyük fel újra a kérdést: neurofiziológiai alapon el lehet egymástól különíteni az „ismeretet” és az „érzelmet”, vagy mindkettő az információfeldolgozás és a neurobiológiai kommunikáció formájának bizonyul? Másfelől pedig: amit ily módon megfigyeltünk, leírható egyáltalán adekvát módon a „fizikai”

jelzővel, vagy lehet, hogy némileg leegyszerűsítjük, ha „pusztán” fizikaiként írjuk le?

Ezeket a csapdákat kerüli el a konduktív pedagógia akkor, amikor funkcionális megközelítést gyakorol, abban a klasszikus arisztotelészi értelemben (*Arisztotelész*, 1988, 1992), hogy a „dolog” lényegét, mibenlétét a funkciójából (*téloszából*) kiindulva érti meg. Amikor pedig orthofunkcióról és diszfunkcióról beszél, nem kell állást foglalnia abban a kérdésben, hogy az orthofunkció pontosan milyen képességek összjátékának eredménye, valamely diszfunkció

gondoljunk csak
bele: „önmagában”
megfigyelhető ezek közül
közvetlenül bármi is?

pedig pontosan milyen tényezők diszfunkciója az éppen érvényesnek számító tudományos vagy pedagógiai paradigmák szerint, hanem abból indul ki, hogy mennyiben képes az ember megfelelni azoknak a követelményeknek, amelyeket a társadalom, amelyben él, tagjaival szemben általában támaszt (*Hári* és *Ákos*, 1971, 122. o.). Az orthofunkció és a diszfunkció ily módon annak függvényében állapítható meg, hogy mennyire képes mozgósítani az ember az adottságait és a képességeit az elérendőnek tartott célok érdekében, más szóval, mennyiben képes munkába állítani azt az integrálóképességet, amelyről fentebb az ember mint szellemi lény kitüntetett jellemzőjeként beszéltünk.

A funkcionális megközelítés további, eléggé nem hangsúlyozható jelentőségű következménye, hogy a *puszta* cselekvést (pl. bizonyos mozdulatok elvégzése izomfejlesztés vagy idegpályák aktivizálása céljából) értelmes cselekvésekkel (hogyan tudom elérni, hogy segítség nélkül vagy egyre kevesebb segítséggel megtehessek valamit) váltja fel, s ezáltal az embert érdekeltté teszi saját „gyógyulásában”, illetve fejlődésében.

A „páciensből” „ágens”, az „elszenvedőből” „cselekvő” lesz, abban az értelemben is, hogy a konduktív pedagógia soha nem írja elő, mi egy feladat „helyes” megoldása. Mivel a feladat mindig „életfeladat” abban az értelemben, hogy nem mesterségesen előregyártott feladatokat, hanem a saját életemben valóságosan előforduló feladatokat kell megoldanom, az lesz a jó megoldás, amely számomra eredményre vezet: „Az orthofunctio és a dysfunctio [...] a követelmények bizonyos normálszintjét tartalmazza, de nem jelöli meg az egyes konkrét feladatokat, sem azok megoldási módját.” (Hári és Ákos, 1971, 122. o.)

Különösen sajátos módja a cselekvésnek az, amikor a nevelt azáltal tanul meg egy bizonyos cselekvést vagy cselekvéssort elvégezni, illetve azáltal tudja a megtanultakat előhívni, hogy *maga hoz létre* olyan környezetet, amely a cselekvést elősegíti, s ily módon – mintegy a konduktor facilitáló szerepét átvéve – maga is a saját cselekvésének facilitátorává válik. A ritmikus intendálás módszere ilyen, amely „a tevékenység akaratlanságára tételét” kifejező szóbeli megnyilvánulást kapcsolja össze a ritmussal, amit a csoport egésze hoz létre számolás, ének, ritmikus szövegmondás vagy más, mindenki számára elvégezhető mozgás segítségével. (Hári és Ákos, 1971, 175. o.) Ami ebben a történetben az idegi folyamatokon túl lejátszódik, az a „belső” és a „külső” olyan dialektikája, amely teljes mélységében mutatja az adottság és a cselekvés fentebb bővebben kifejtett odavissza hatását: a számára nehéznek számító cselekvés előidézése érdekében olyasmint cselekszik, amit egyfelől könnyebben meg tud tenni (részben a verbalitás, részben a ritmusképzés szintjén), másfelől azonban kihelyezi ezt a cselekvést egy, a többiekkel

közös térbe, ahol ez a maguk-létrehozta valóság elkezd (energetizáló és facilitáló – vö. uo.) *környezetként* működni számára, és mintegy kívülről visszahatva elősegíti azt a cselekvést, amelyet önmagában nem tudott volna elvégezni. Létrehozni azt a valóságot, amely azután adottságként hat vissza ránk, miközben cselekvésünket külsővé tesszük egy közös térben – Hegel filozófiája szerint ez a pillanat a valóságossá, felismerhetővé váló szellem születése. Ez által – a külsővé (kimondottá) vált belső (szándék), majd újra belsővé (saját cselekvéssé) váló külső (energetizáló közös ritmus) által – *tanul meg* a nevelt megtenni olyasmint, amiről addig úgy tudta, hogy nem képes rá, il-

letve ezáltal tanulja meg előhívni azt, amit már „megtanult”, de még nem működik magától: „A (re)habilitáció lényege tehát rávezetés a tanulásra [...]” (Hári és Ákos, 1971, 181.)

A tanulás tehát az a mód, ahogyan a diszfunkcióval küzdő „szervezet” – nemcsak mint biológiai szervezet, hanem az ember mint komplex szerveződés – elnyerheti vagy visszanyerheti a funkciók integrálásának azt a képességét, amelyet fentebb orientatív értelemben egészségként határoztunk meg. De épp mivel a meghatározás orientatív – azaz nem adja meg az „egészség” objektív jegyeit, hanem „csak” a mindenkor konkrét eset megítélésének irányát –, ebből a perspektívából az egészség és a betegség végül nem állapotnak, hanem folyamatnak mutatkozik, amelyek közül az egyik a funkciók integrációja, a másik pedig azok dezintegrációja felé mutat. Ebben az értelemben a rehabilitáció és a gyógyulás végső soron egymás szinonimái, hisz mindkettő abban áll, hogy a szervezet – akár biológiailag értjük, akár akként a komplex szerveződés-ként, aki az ember – megtanulja vagy újra-

a saját életemben
valóságosan előforduló
feladatokat kell
megoldanom

tanulja a relatív önszervezés és önirányítás különböző szintű módozatait.

KONKLÚZIÓ

Tanulmányunk célja az volt, hogy a hegeli szellemfilozófia bizonyos elemeinek aktualizálása útján hozzájáruljunk a konduktív pedagógia szemléletmódjának leírására képes fogalmi háló gazdagításához. A hegeli szellemfogalom jelentőségét a mechanikus és az organikus szemlélet 18-19. századi tudományelméleti konfliktusának kontextusában értelmeztük, hangsúlyozva a konfliktus látens továbbélését egészen napjainkig. Vizsgálódásaink során az embernek mint szellemi lénynek ez az értelmezése olyan, ma is követésre érdemes modellnek bizonyult, amelynek egyik fő erőssége az, hogy nem pusztán számol az adottságok és a cselekvések dinamikus egymásra hatásának specifikusan emberi jelenségével, hanem kifejezetten azt tartja alapvetőnek az emberi mivolt megértése szempontjából.

Az emberre mint szellemi lényre vonatkozó hegeli felfogás fő vonásait a következőkben állapítottuk meg: 1) a cselekvés és az önértelmezés dinamikus kölcsönhatásban áll egymással, az emberi nyelvnek, illetve beszédnek pedig egyaránt vannak cselekvés-, illetve adottság-aspektusai is; 2) a cselekvés és az önértelmezés lényege szerint interszubbjektív, társas közegben megy végbe, amelyben az elismerési folyamatok konstitutív szerepet játszanak; 3) a szabadság részben a meghatározottságainkkal szembeni relatív függetlenség, részben azonban az adottságainkra való aktív visszahatás terminusaiban írható le;

megtanulja vagy újratanulja a relatív önszervezés és önirányítás különböző szintű módozatait

4) az emberi lény (ön)szerveződése folyamán a komplexebb szintek nem egyszerűen ráépülnek az egyszerűbbekre, hanem vissza is hatnak azokra; 5) az emberi racionalitás lényege az a képesség, hogy létezésünk és cselekvésünk különböző mozzanatait értelmes (noha nem föltétlenül konfliktusmentes) egészszé tudjuk integrálni. A vázolt modell fényében az emberi egészség maga is egyfajta integrálóképességnek, ugyanakkor relatív fogalomnak bizonyult, abban az értelemben, hogy egyrészt nem határozható meg „objektív” kritériumok segítségével, másrészt pedig mindig a konkrét ember konkrét adottságaihoz viszonyított marad (vö. az arisztotelészi „mértani közép” fogalmával; *Arisztotelész*, 1997).

A konduktív pedagógia emberképének vizsgálata során nem törekedtünk kimerítő tárgyalásra, ehelyett néhány olyan lényeges mozzanatra

szorítottunk, amelyek részben a rendszer elméleti státusának, részben pedig gyakorlatának szempontjából bírnak kitüntetett jelentőséggel. Ennek során a konduktív pedagógiához tartozó tudományelméleti, fogalmi és gyakorlati kérdések sorából emeltünk ki egy-egy elemet, sorrendben „a fogalmak inerciájától” való függés kiküszöbölésének problémáját, az orthofunkció–diszfunkció fogalom-pár jelentőségét és a ritmikus intendálás módszerének értelmezését. Vizsgálódásaink során kitűnt, hogy a hegeli szellemfogalom aktualizálása során vázolt emberértelmezés nemcsak, hogy alkalmas a konduktív pedagógiát kitüntetett szemléleti jellemzők pontos artikulálására, de olyan árnyalatait és lényeges jegyeit is képes fogalmilag kifejezni, amelyek egy kevésbé komplex megközelítés keretében könnyen elsikkadhatnak.

Vizsgálódásaink azonban további következtetésekhez is elvezethetnek. A tanulásként értelmezett rehabilitáció fogalma ugyanis egyrészt a tanulásként értelmezett gyógyulás fogalmához vezetett tovább, másrészt pedig a folyamatként értett egészséghez mint a relatív önszervezés és önirányítás meg- és újratanulásához, illetve gyakorlásához. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a konduktív pedagógia szemléletmódját nemcsak gyógypedagógiai, hanem általános pedagógiai, sőt, talán általános egészségügyi szempontból is érdemes lenne továbbgondolni. Napjaink egyik legégetőbb, immár átfogó kulturális kihívásként jelentkező problémája, hogy saját életünkhöz egyre inkább technikai szempontból viszonyulunk, ráadásul a probléma felismerése jellemzően nem annak megoldásával, hanem reprodukálásával jár együtt. „Technikai” szemléleten itt részben azt a viszonyulást értem, amikor valamit, ami önmagában értékes, valamilyen más cél eszközeként értelmezünk, részben pedig azt a mentalitást, amikor egy probléma megoldását nem annak a rendszernek az újraszabályozásában keressük, ahol jelentkezett, hanem a rendszeren kívülről hozunk be olyan elemeket, amelyektől a teljes rendszer korrekcióját várjuk.

Ebben az értelemben a „technikai” szemléletmód hátrányaival küzdenek az oktatási rendszerek akkor, amikor azzal szembesülnek, hogy a vélt munkaerőpiaci igények kiszolgálása (a „technikai” szemlé-

azokat a problémákat, amelyeket a technikai szemléletmód egyeduralkodóvá válása okoz, nem lehet technikai úton megoldani

let első értelme) hosszabb távon az igények kiszolgálására való képtelenséghez vezet, illetve ezzel küzdenek az egészségügyi rendszerek akkor, amikor annak következményeit próbálják meg finanszírozni, hogy a gyógyításra sok esetben már nem a szervezet önszabályozó képességének visszaállításaként, hanem a diszfunkciók külső szabályozással történő kiiktatásaként, súlyosabb esetekben kordában tartásaként gondolunk (a „technikai” szemlélet második értelme; vö. *Fenyves, Dienes és Dienes*, 2016, 122. o.). Márpedig azokat a problémákat, amelyeket a technikai szemléletmód egyeduralkodóvá válása okoz, nem lehet technikai úton megoldani.

Mindez arra utal, hogy érdemes lenne újragondolni és újraértékelni a *tekhné* antik fogalmát, amely éppenséggel fordított utat jár be a technikai szemléletnek az előzőekben bemutatott gondolkodásmódjához képest: a probléma értelmezését, illetve megoldását épp hogy nem annak jelentkezési helyén kívülre, hanem az annak közvetlen kontextusát jelentő közegbe helyezi, célja pedig épp e közeg újraszervezése, illetve cselekvő megváltoztatása, ami feltételezi az értelmes változás tanulását és újratanulását, s ebben az értelemben rokon a *gyakorlat* kortárs fogalmával (*MacIntyre*, 1999). Úgy tűnik, a konduktív pedagógia szemléletmódja felbecsülhetetlen segítséget tud nyújtani a kortárs pedagógiának abban, hogy maga is újratanulja a *tekhné*, illetve a *gyakorlat* e konstruktív értelmét.

IRODALOM

- Arisztotelész (1988): A lélek. In uő: *Lélektudományi írások*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Arisztotelész (1992): *Metafizika*. Hatágú Síp Alapítvány, Budapest.
- Arisztotelész (1997): *Nikomakhoszi Etika*. Európa Kiadó, Budapest.
- Barabási Albert-László (2003): *Behálózva. A hálózatok új tudománya*. Magyar Könyvklub, Budapest.
- Balogh Brigitta (2009a): *A szellem és az idő. Identitás, cselekvés és temporalitás Hegelnél* A szellem fenomenológiájában. ELTE BTK Filozófiai Intézet – L'Harmattan Kiadó – Magyar Filozófiai Társaság, Budapest.
- Balogh Brigitta (2009b): *Tálpalatinnyi univerzum. Tanulmányok Kant és Hegel gyakorlati filozófiájáról*. Pro Philosophia Kiadó, Kolozsvár.
- Balogh Brigitta (2010): Paradigmaváltás a filozófiában: az elismerés hegeli elmélete. *Különbőség*, XI. 1. sz. 43–58.
- Bergson, Henri (1987): *Téremtő fejlődés*. MTA, Budapest.
- Bergson, Henri (1990): *Idő és szabadság. Tanulmány eszméletünk közvetlen adatairól*. Univerzum Kiadó, Szeged.
- Descartes, René (1994): *Elmélkedések az első filozófiáról*. Atlantisz, Budapest.
- Descartes, René (1993): *Értekezés a módszerről*. Ikon Kiadó, Budapest.
- Frankl, Viktor E. (1997): *Orvosi lélekgondozás. A logoterápia és az egzisztencia-analízis alapjai*. UR Könyvkiadó, Budapest.
- Fenyves Márk, Dr. Dienes Valéria és Dr. Dienes Gedeon (2016): *A Tánc reformja – „a mozdulatművészet vonzásában”*. Orkesztika Alapítvány, Budapest.
- Hári Mária és Ákos Károly (1971): *Konduktív pedagógia I*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1979a): *A filozófiai tudományok enciklopédiájának alapvonalai. Második rész. A természetfilozófia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1979b): *A szellem fenomenológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1981): *A filozófiai tudományok enciklopédiájának alapvonalai. Harmadik rész. A szellem filozófiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hösle, Vittorio (1998): *Hegels System. Der Idealismus der Subjektivität und das Problem der Intersubjektivität*. Felix Meiner Verlag, Hamburg.
- Hyppolite, Jean (1946): *Génèse et structure de la Phénoménologie de l'Esprit de Hegel*. Aubier, Éditions Montaigne, Paris.
- Kant, Immanuel (2003): *A tiszta ész kritikája*. Atlantisz, Budapest.
- Kant, Immanuel (2003b): *Az ítélőerő kritikája*. Osiris – Gond-Cura Alapítvány, Budapest.
- Kuhn, Thomas S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Labarrière, Pierre-Jean (1968): *Structures et mouvement dialectique dans la Phénoménologie de l'Esprit de Hegel*. Aubier-Montaigne, Paris.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1986): *Válogatott filozófiai írások*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- MacIntyre, Alasdair (1999): *Az erény nyomában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (2015): A neveléstudomány nemzetközi modelljei és tudományos irányzatai. *Magyar pedagógia*, 115. 3. sz. 255–294.
- Németh András, Mikonya György és Skiera, Ehrenhard (2005, szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Oakley, Ann (2003): Research Evidence, Knowledge Management and Educational Practice: early lessons from a systematic approach. *London Review of Education*, 1. No. 1.
- Oancea, Alis és Furlong, John (2007): Expressions of Excellence and the Assessment of Applied and Practice-based Research. *Research Papers in Education*, 22. 2. 119–137.
- Olay Csaba és Ullmann Tamás (2011): *Kontinentális filozófia a XX. században*. L'Harmattan, Budapest.
- Platón (2014): *Állam*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

Schaffhauser Franz (2000): *A nevelés alanyi feltételei*. Telosz Kiadó, Budapest.

Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph (1983): *A transzcendentális idealizmus rendszere*. Gondolat Kiadó, h. n. (Budapest).

Siep, Ludwig (2000): *Der Weg der »Phänomenologie des Geistes«. Ein einführender Kommentar zu Hegels »Differenzschrift« und zur »Phänomenologie des Geistes«*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Spinoza, Benedictus (1997): *Etika*. Osiris Kiadó, Budapest.

Szent Ágoston (1989): A szabad akaratról. In: uő: *A boldog életről. A szabad akaratról*. Európa Könyvkiadó, Budapest. 55–265.



Gyermekek, szülők az orfűi alternatív könnyűzenei fesztiválon

NAGY-CZIROK LÁSZLÓNÉ

Tévképzetek és fogalmi váltások – Hogyan változik a tanulók természettudomá- nyos világképe?

ÖSSZEFOGLALÓ

Tanulmányunk létrejöttét a természettudományos tévképzetekről szóló fizikai és tudománytörténeti elemzések, illetve a tanulók szemléletét feltáró kutatások inspirálták. Tévképzetek előfordulásának gyakoriságát vizsgáltuk 2167 fő 9–16 éves tanuló körében az életkorral, az induktív gondolkodással és a matematika tantárgyi eredményességgel való összefüggésben. Kérdőívünk első tizenhat kérdését – az összehasonlíthatóság céljából – korábban már közzétett magyar kutatási eredményekre alapoztuk, további kilencet pedig az ismeretterjesztésben és a köznapi beszédben gyakran hallott vélekedésekből származtatunk. Az adatfelvételt 2017-ben végeztük.

A megkérdezetteknek a 25 kérdésre adott válaszai közül átlagosan 12 volt helytelen. Nyolc alapvető kérdésre már a 4–5. osztályosoknak is csak kevesebb, mint fele adott hibás választ. Néhány kérdésnél először a 8. vagy a 10. évfolyamon tapasztalható a tévképzetek gyengülése, de van, ahol még akkor sem. Olyan kérdést is találunk, amelynek esetében a tévképzetek gyakorisága az idővel megnő. Megállapítottuk, hogy a tévképzetek előfordulása az év végi matematikaosztályzatokkal negatív korrelációt ($r=-0,94$, $p<0,01$) mutat. Összességében a tévképzetek arányában a legjelentősebb mértékű csökkenést a 8. évfolyamon figyeltünk meg.

Eredményeink szerint gyakran az húzódhat a helytelen elképzelések mögött, hogy a hétköznapi szóhasználat a tudomány nyelvétől jelentősen eltér. Ezzel kapcsolatban a pedagógusok felelősségéről is beszélünk. Érvelünk amellet is, hogy nem minden esetben kell elbizonytalanítani a gyerekeket a saját világmagyarázataik tekintetében – pontosabban: nem mindenkit ugyanabban az életkorban. Megmutatjuk, hogy nem mindegyik hibát nevezhetjük jogosan tévképzetnek, mert vagy az előfordulási aránya, vagy az oktatásnak történő ellenállása kicsi.

Kulcsszavak: *természettudományos tévképzetek, világkép változása, szavak újraértelmezése, implicit tanulás, gondolkodási képesség, jelenségmagyarázat*

I. BEVEZETÉS: A TÉVKÉPZETEKRŐL ÉS FELTÁRÁSUK JELENTŐSÉGÉRŐL

A *tévképzet* fogalmát *Korom Erzsébet* így határozza meg: „A tévképzetek (misconceptions) a gyerekek vagy akár felnőttek tudásába tartósan beépülő hibás elképzelések, a jelenleg elfogadott tudományos nézetekkel össze nem egyeztethető fogalmak, fogalomrendszerek, a környezet egyes jelenségeiről alkotott modellek, amelyek mélyen gyökereznek, és a tanításnak is ellenállnak” (1998, 149. o.). A kötetet, amely ezt a természettudományos tévképzetekről írt tanulmányt is tartalmazza, recenzójában *Nahalka István* úgy jellemezte, hogy egy figyelemreméltó, sőt figyelmeztető könyv az iskolai tudásról. „Az egész kötetten átsüt az együtt gondolkodás, a problémák értelmezésében végzett együttes munka, a közös módszertani bázis kialakításának erős igénye” (1998, 116. o.). Ilyen módszertani bázis ma még nem elérhető, de található segítség a pedagógus; például *Nahalka István* és *Radnóti Katalin* *A fizika-tanítás pedagógiája* című kötetét (2002). Ennek *A gyermektudomány elemei a fizikában* című fejezete (Uo., 150–173. o.) a fizika és a pedagógia szempontjából is vizsgálja a gyermekek előzetes tudását. A szerzők körüljárják más gyermeki elképzelések szemléletes példáit is, és magyarázataikat követően pedagógusoknak szóló feladatokat fogalmaznak meg. Módszertani ötletekkel segít az említett szerzők *A természettudomány tanítása* című könyvének több fejezete is (2014). A 2015-ben megjelent *A természettudományi tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei* című kötet alapján pedig megismerhetjük a

természettudományos gondolkodás kognitív műveleteinek fejlődését, a természettudományos tudásalkalmazás fejlesztésének lehetőségeit (*Csapó* és mtsai, 2015). A kötetben a feltárást segítő feladatokat is találunk különböző tartalmi területek szerinti, valamint 1–2., 3–4. és 5–6. évfolyamos bontásban.

A korai konstruktivista szakirodalom a témában gyakran alkalmazta a 'tévhitiek' kifejezést, de ma már inkább úgy gondoljuk, hogy a gyerekek éppen ezekkel a sajátos gondolkodási sémákkal tudják az ő szintjükön a legjobban megmagyarázni az egyes jelenségeket. „Ezek a struktúrák igenis alkalmasak a feladataik

a kevésbé ítélező hangú tévképzet kifejezés alkalmazása mellett döntöttünk

ellátására, adaptívak.” (*Radnóti* és *Nahalka*, 2002. 152. o.) Mi a kevésbé ítélező hangú *tévképzet* kifejezés alkalmazása mellett döntöttünk.

A tudásváltozásra ugyanakkor természetesen szükség van. *Korom Erzsébet* arról ír, hogy az iskolából kikerülő diákok jelentős hányada az évszázadokkal ezelőtt élt tudósokhoz hasonlóan – például az arisztotelészi mozgáselmélet szellemében – vélekedik. Innen jut el a kérdéshez: „Vajon sikerül-e a magyar iskolának tökéletesen ellátnia azt a feladatát, hogy felkészítse a diákokat a mindennapi élet természettudományos ismereteket igénylő helyzeteire?” (1998, 150. o.) *Korom* ugyanitt más szerzőkre is utalva indokolja a kérdés fontosságát, a gyakorlati alkalmazást hangsúlyozó vizsgálatokban ugyanis a magyar tanulók nem nyújtottak kiemelkedő teljesítményt; a tanulók többsége elbizonytalanodik, amikor az iskolában tanultakat hétköznapi jelenségek magyarázatához kellene felhasználnia; a hétköznapi tapasztalatokon alapuló, gyakran a tudományos nézeteknek ellentmondó, hibás ismereteiket használják

az iskolában szerzett tudásuk helyett. *Malmos és Revákné* (2015) szóasszociációs módszerrel igazolták a tévképzeteknek a tanulási folyamatot akadályozó szerepét. *Sójáné és Tóth* (2017) szintén szóasszociációs módszert alkalmazott a tanulók levegőszennyezéssel kapcsolatos tudásszerkezetének vizsgálata során, s ők is kimutatják a tévképzeteket.

A KÁOKSZI Mérési Központja a „Tudomány a mindennapokban” tudás-szintmérő diagnosztikus teszt segítségével életszerű szituációkban alkalmazható, a természettudományos világnézetet formáló tudást, természettudományos műveltséget mért; a tesztet a PISA vizsgálat feladataihoz hasonló kérdések alkották. Ezt a tesztet 2002 májusában közel 7000 nyolcadik és tizedik évfolyamos tanuló oldotta meg. Az eredményeket bemutató szerző következtetéseit nem lehet figyelmen kívül hagynunk: „Ha elfogadjuk, hogy a nemzetközi szakértők által legitimált PISA 2000 tesztekkel vizsgált természettudományos műveltség feltétele a társadalmi beilleszkedéshez szükséges tudás megszerzésének, és a »Tudomány a mindennapokban« teszt ahhoz hasonló tudást mér, elmondható, hogy a vizsgált tanulók jórészének kis esélye van erre. [...] Úgy tűnik, hogy a hétköznapi helyzetek sikeres kezelését lehetővé tevő tudás leggyengébben ható láncszemei az iskolában tanult ismeretek” (*B. Németh*, 2003, 523. o.).

Visszatérve Korom Erzsébet fent idézett felvetésére: gyanítható, hogy a magyar oktatás nem látja el jól a fenti kérdésben jelzett feladatát. Fontos adalék, hogy „a tanárok általában nem tudnak a diákok előzetes ismereteiről, naiv elméleteiről, vagy feltételezik, hogy a gyerekek már meglévő ismeretei helyesek, amit korábban

megtanultak, azt tudják is” (*Korom*, 1997, 193. o.). 1998-ban pedig *Csapó Benő* így ír: „Tévképzetek [...] nemcsak az iskolai képzés előtt, a naiv elméletekben szülehetnek, hanem megjelenésüket az oktatás is segítheti, ha nincs összhang a már meglévő és az új információ között” (1998, 153. o.). Másfél évtizeddel később, a PISA és a TIMSS felmérésekre utalva arról számol be a szerző, hogy tanulóink a legutóbbi adatfelvételeken gyengébben teljesítettek, mint több mint egy évtizeddel korábban (*Csapó*, 2015, 13. o.).

Fontos megállapítás az is, hogy a kognitív készségekben a legnagyobb mértékű fejlődés 8. osztály környékén történik. Ezt kutatási eredmények és hétköznapi tapasztalataink is alátámasztják. Ennek említése azonban, mint alább látni fogjuk, nem önmagában, hanem az explicit és implicit tanulás különbsége tekintetében érdekes. Az explicit tanulás a hétköznapi

a kognitív készségekben a legnagyobb mértékű fejlődés 8. osztály környékén történik

értelemben vett tanulást jelenti, amikor az egyén adott ismeretanyagot tudatosan sajátít el, míg az implicit tanulás során az ismeretekre nem tudatosan, konkrét instrukciók nélkül teszünk szert. Az explicit tanulás tudatosan kontrollált, az implicit tanulás automatikus. Pontosan emiatt jelentős a következő megállapítás: „Az implicit szekvencia-tanulás gyermekkorban, 12 éves kor környékén mutatja a legjobb eredményeket, utána a teljesítmény gyengébb ebben az alapvető tanulási folyamatban” (*Janacsek, Fiser és Németh* tanulmányát idézi *Juhász*, 2015, 119. o.). Feltételezzük, hogy ebben annak is szerepe lehet, hogy a középiskolai fizikaoktatás nagyobb hangsúlyt helyez a számításhoz kapcsolódó feladatok megoldására, mint a jelenség-magyarzatokra. Megerősíti ezt, hogy kutatásunk során csupán két feladatot találtunk, melyre a

9. évfolyam hozott erősebb javulást. (Az egyik „A testek ..., ha erő hat rájuk.” hiányos mondat kiegészítése, a másik az „Ahol nincs levegő, ott súlytalanság lép fel” mondathoz tartozó igaz/hamis állítás kiválasztása.) Ezzel szemben feltűnő például, hogy a vákuum szívóhatásáról tudni vélők száma az évek múltával még növekszik is, a jég és a víz belső energiájának különbségére vonatkozó tévképzetek mennyisége pedig szinte változatlan.

Azt, hogy az induktív gondolkodás fejlődésének mértéke az általános iskolás időszak végére jelentősen méréséklődik, *Molnár és Csapó* (2003) is alátámasztja. Elemzésünkben harmadik osztályosok arányfeladat-megoldásainak közel 0%-os eredménye tizenegyedik osztályra úgy javul 62%-ra, hogy a kilencedik és a tizedik osztály között ütembeli törés mutatkozik.

A tanulói tévképzetek feltárásának fontossága tehát pedagógiai és szaktudományos szempontból is elvitathatatlan. Ugyanis amiről a diákok valamiért nem rendelkezik(nek) tudással, arról inkább *elhiszik* a számukra ugyan nem érthető, de tudományosnak *tűnő* magyarázatokat.

II. A VIZSGÁLAT

II. 1. Céljaink és fő kérdéseink

2017 őszén – két nyolcadikos tanítványom közreműködésével – 4-10. osztályos diákokra (és mellettük felnőttekre) jellemző, a fizikatudást érintő naiv elképzeléseket vizsgáltunk. A kutatás távlati célja az volt,

hogy segítse a megoldások keresését a tanulók természettudományos gondolkodásának fejlesztésére. Az alábbi tanulmányban bemutatott vizsgálatok során a következő kérdésekre kerestünk választ:

- Hogyan változik az életkorral a vonatkozó és elérhető tanulmányokban szereplő, illetve további, általunk válogatott tévképzetek előfordulása?
- Milyen kapcsolatot mutatnak ezek a változások az induktív gondolkodási képességekkel, illetve az év végi matematika-osztályzatokkal?
 - A hibás válaszok közt mennyi a definíció szerinti valódi tévképzet (amely az oktatásnak annyira ellenáll, hogy még a 10. évfolyamon is a diákok közel felénél előfordul)?
- Milyen pedagógiai lehetőségeink vannak arra, hogy segítsük a diákok fogalmi változásait?

A kérdezésnél abból indultunk ki, hogy a természettudományokat tanító tanárok számára néhány jelenség esetében gyakorlati és elméleti pedagógiai dilemmát jelent, hogy miként ítélik meg a gyermeki gondolkodást tükröző magyarázatokat. Van-e ezek között, amelyeket tévképzetnek hiszünk, pedig nem felelnek meg a tévképzet fentebb idézett definíciójának. Így pedig nehéz a döntés, hogy melyik szempontot (és mikor) részesítsük előnyben: a tudományos pontosságot, vagy a tanulók komplex és szabad világmagyarázatának jogát, szabadságát. Az iskola természetesen szolgálja az egzakt, jól funkcionáló tudás ügyét, a szabadság ugyanakkor a gyereket önállóbbá teszi, s így ellenállóbbá azon tévképzetek ellen, melyek valódi problémát jelenthetnek. Úgy gondoljuk tehát, a két

miként ítélik meg
a gyermeki gondolkodást
tükröző
magyarázatokat

szempontot egyeztetve kell elgondolkodunk egyes gyermeki tévképzetek hasznáról és káráról – vagyis ezek pedagógiai felhasználhatóságáról.

Vizsgálatunk elején utánanéztünk, hogy a szakirodalomban mely természettudományos területeken azonosítottak a tudományostól eltérő gyermeki, tanulói világképet, jelenségmagyarázatokat. Ezután célunk volt választ kapni arra, hogyan változik előfordulásuk gyakorisága a 4. osztályt kezdőktől a felnőttekig. Kíváncsiak voltunk, megállapításaink hasonlítanak-e majd a „Tudomány a mindennapokban” teszt eredményeihez. (Például ahhoz, hogy nyolcadiktól tizedik osztályig a tévképzetek terén alig történik elmozdulás.)

Radnóti és Nahalka (2002) felsorol néhány tudományos elméletet, amelyeket, vagy amelyekhez nagyon hasonlókat a gyerekek is megkonstruálnak magukban. Ezek indokolják a szakirodalom által már lejegyzett, s kérdőívünkben is szereplő tizenhat alapvető kérdés feltevését:

- „Arisztotelész mozgáselmélete,
- Arisztotelész tanítása a könnyű és nehéz dolgok felfelé és lefelé ’törekvéséről’,
- hőanyagelmélet,
- a vákuum szívóhatása,
- az elektromos fluiduum,
- ptolemaioszi világkép.”¹ (153. o.)

További kilenc kérdést is beépítettünk a kérdőívbe. Ezek az ismeretterjesztésben

és a köznapi beszédben gyakran hallott tartalmak értelmezéséhez kapcsolódnak. Ebben a tanulmányban közülük ötnek az eredményeit mutatjuk majd be.² A *Radnóti és Nahalka* (2002) valamint *Csapó és mtsai* (2015) alapján vizsgált tizenhat, illetve a további öt tévképzet előfordulásának gyakoriságát felmérjük, és bemutatjuk, hogy 10 és 16 éves kor között (4–10. évfolyamon)

hol és mennyire tér el a természetes gyermeki gondolkodás a tudományostól. A 7–11. évfolyamokat célzó „Tudomány a mindennapokban” teszt-nél tehát valamivel szélesebb körben gyűjtöttünk válaszokat; felnőttektől is. A diákok esetében év végi matematikajegyekkel

és induktívteszt-eredményekkel való összefüggést is vizsgálunk. Érdekel minket, hogy magyarázható-e alaptantervünkkel a tévképzetek továbbélése, ezért magyar nyelven tanuló, határainkon kívüli tanulók körében felvett adatokat is elemzünk.

utánanéztünk, hogy a szakirodalomban mely természettudományos területeken azonosítottak a tudományostól eltérő gyermeki, tanulói világképet

II. 2 A KUTATÁS MÓDSZERE

II. 2. 1. A minta bemutatása

2167 személytől gyűjtöttünk válaszokat (*I. táblázat*). A tanulók közül 234 határon túli (erdélyi, vajdasági, felvidéki) magyar. A hazaiak között városokban és kistelepüléseken élők egyaránt szerepelnek.

¹ A tizenhat alapvető feladat felsorolását lásd a III. fejezet elején, a 2. ábrán.

² Az öt további feladat – illetve a téves válaszok – felsorolását lásd a III. fejezet végén, a 3. ábrán.

1. TÁBLÁZAT

A megkérdezettek megoszlása iskolatípus/munkahely, illetve életkor szerint

Az iskolatípus vagy munkahely	Életkor	Létszám
Általános iskolába vagy gimnáziumba járó tanulók	4-6. évfolyamosok	784
	7-8. évfolyamosok	662
Gimnáziumba, szakgimnáziumba vagy szakközépiskolába járó tanulók	9-10. évfolyamosok	647
Érettségi utáni szakképzésben részt vevők és pedagógusok	Felnőttek	74

Életkori csoportok a vizgálathoz	Létszám
4. és 5. évfolyamosok	508
6. és 7. évfolyamosok	579
8. és 9. évfolyamosok	712
10. évfolyamosok	294
Felnőttek	74

Az adatfelvétel idején 4. és 5. tanévet kezdő tanulók a megelőző évben környezetismeret tantárgyat tanultak, a 6. vagy 7. tanévüket kezdők természetismeretet, a 8 és 9. tanévüket kezdők fizikát, a 10. osztályosok pedig már középiskolai fizikát. Az elemzéseket ezek szerint az életkori csoportok szerint végeztük.

II. 2. 2. Az adatfelvétel módja

Az adatsorokat a 2017/2018. tanév elején vettük fel. Google-úrlapon helyeztük el az összesen 25 kérdést. A feladatok feleletválasztó típusúak voltak, egy részük olyan állítást tartalmazott, melynek igaz-hamis voltáról kellett döntenet, más részük megkezdett állítást, melyet a hozzá megadott három lehetőséggel kellett be-

fejezni. A válaszok összegyűjtésében fizika szakos pedagógus kollégák és intézményvezetők segítettek. A link birtokában a kitöltetés osztályok tanóráin vagy napközis foglalkozásokon történt. Ezekből iskolák szerinti adatbázisokat hoztunk létre, melyeket a kapcsolattartók megkaptak (mindenki a sajátját), további tetszőleges használatra. A válaszok teljes mintára vonatkozó összegzését szintén megkapták, hogy saját csoportjuk eredményét azzal össze tudják hasonlítani.

II. 2. 3. Az adatelemzés módja

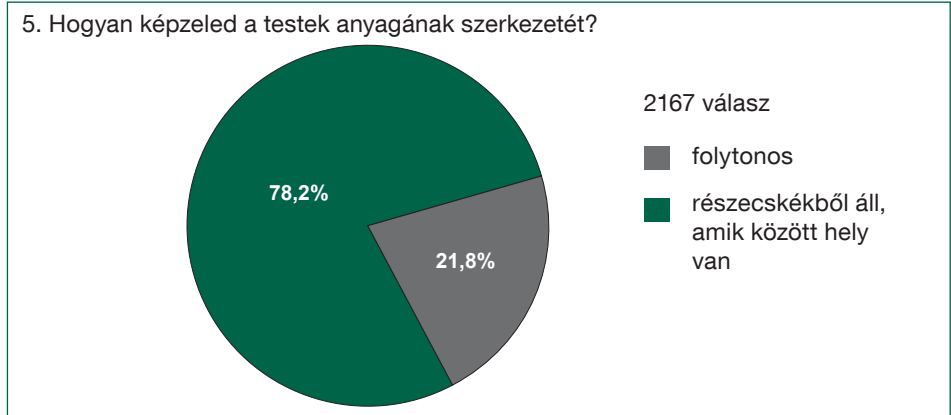
A diagramokat először a Google szolgáltatással készítettük el (egy példát az 1. ábra mutat). Ezek első benyomást adtak ugyan, de az elemzéshez Excel-táblázatokba men-

tettük az adatokat, majd életkor, év végi matematikajegy, induktív gondolkodás

szintje és lakóhely szerint szűréseket végeztünk.

1. ÁBRA

Vélemények az anyagszerkezetről (egy a Google-diagramok közül)



FORRÁS: Google Forms

Korcsopontonként gyakoriságot szemléltető diagramokon és táblázatokban jelenítettük meg a téves válaszokat; két évfolyamonként; év végi matematikajegyek szerint; határon belüli és kívüli tanulók csoportjában. Az elemzésekben nyolcadikos tanulók segítettek, akik kutatási eredményükről megyei diákszimpóziumon számoltak be.

III. EREDMÉNYEK – A MEGKÉRDEZETTEK TUDÁSÁNAK VÁLTOZÁSA

III. 1. A szakirodalomban már lejegyzett tizenhat kérdésre adott válaszok összefoglalása³

1. A kő azért süllyed el a tóban, mert nehezebb a tó vizénél. (I/H)

- Az energia ... (keletkezik és „felhasználódik” / **nem keletkezik, és nem fogy el, csak átalakul**)
- Az egyforma méretű és alakú testek ... gyorsabban esnek le. (közül a nehezebbek / közül a könnyebbek / **egyik állítás sem igaz, mert egyszerre esnek le**)
- Ahol nincs levegő, ott súlytalanság lép fel. (I/H)
- A testek ..., ha erő hat rájuk. (csak akkor mozognak / **sebessége csak akkor változik / mindkét állítás igaz**)
- A gázoknak nincs súlyuk, így a levegőnek se. (I/H)
- Minek van nagyobb belső energiája, 1 kg 0°C-os víznek, vagy 1 kg 0°C-os jégnek? (**a víznek / a jégnek**)
- A lufi azért emelkedik fel, mert ... a levegőnél. (könnyebb / **kisebb sűrűségű**)
- Mit mérünk a mérleggel? (**tömeget / súlyt**)

³ A sorszámok nem a kérdőív kérdéssorrendjét tükrözik. A válaszlehetőségek közül a helyes választ félkövérrel jelöltük.

10. Összeöntünk 20 fokos és 50 fokos vizet. A hőmérsékletük biztosan ...*(70 fok / 35 fok / 20 és 50 fok között lesz)*
11. Az elektromos áram egy anyag, ami a vezetékben folyik. (I/H)
12. Az oltóanyag a fecskendőbe ... miatt jut be. *(vákuum / légnomás)*
13. A fénynek van sebessége? (I/H)
14. Hogyan képezed el a testek anyagának szerkezetét? *(részecskékből áll, amik között hely van / folytonos)*
15. A Nap a Föld körül kering. (I/H)
16. Ha 5 fokos kinti hőmérsékletben kinyitjuk a 20 fokra fűtött épület ajtaját, akkor 25 fokra is változhat bent a levegő. (I/H)

Alább a diákok összes tévképzeteinek arányát szemléltetjük a tizenhat alapvető kérdésben, tanítási szakaszokra bontva (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT

A tizenhat alapvető fizika-kérdésre adható összes téves válasz előfordulási aránya (%) a diákok körében, a legfiatalabbakhoz tartozó adat szerinti csökkenő sorrendben

	4-5. évfolyamosok	6-7. évfolyamosok	8-9. évfolyamosok	10. évfolyamosok	felnttek
1.	80,31	74,27	56,46	48,98	40,54
2.	76,77	72,71	57,16	48,30	54,05
3.	75,98	75,65	65,45	57,82	62,16
4.	72,44	65,28	56,74	45,58	39,19
5.	70,47	71,68	72,75	64,63	45,95
6.	62,20	52,68	35,25	25,85	28,38
7.	61,02	62,52	61,94	62,59	66,22
8.	59,06	41,11	29,21	23,81	36,49
9.	58,66	54,58	43,40	39,80	36,49
10.	49,80	26,25	11,80	6,80	24,32
11.	48,03	40,07	30,06	22,79	16,22
12.	41,93	47,67	60,67	70,41	74,32
13.	39,57	30,22	14,75	13,27	5,40
14.	38,39	25,91	14,33	7,14	5,40
15.	36,61	28,32	17,98	10,88	18,92
16.	32,28	25,22	12,92	9,86	2,70

FORRÁS: Saját szerkesztés

Egy gyors előzetes pillantást vetve az eredményekre, látható, hogy a tizenhat kérdés között kilenc olyan szerepel, melyre a megkérdezett 3. vagy 4. évfolyamos végzett gyermekek több, mint fele a tudó-

mányos gondolkodás szempontjából helytelen választ adott. Hét esetben azonban a kisgyermekek kevesebb, mint fele választott helytelenül. A kérdések többségénél a 7–8. évfolyamokon csökken a legnagyobb

mértékben a téves magyarázatok aránya. Ám olyan kérdést is találtunk, melyről szinte azonos a tanulók véleménye 4. osztálytól 10. osztályig. („Minek van nagyobb belső energiája, 1 kg 0°C-os víznek, vagy 1 kg 0°C-os jégnek?” Mind a hazai, mind a határon túli diákok jellemzően azt a hibás választ adják, hogy a jégnek.) Hat olyan kérdésünk van, amelyre még a 10. évfolyamot kezdőknek is körülbelül a fele helytelen választ adott.

III. 2. A közbeszédben gyakran előforduló kérdésekre adott válaszok

Második lépésben kilenc olyan feltett kérdés eredményeit mutatjuk be, amelyek megválaszolásához a fizikát nem elég középiskolás fokon tudni, ugyanakkor rendszeresen (téves) véleményt formálnak róluk a közbeszédben.⁴

17. „A földet a káros kozmikus sugaraktól az ózónréteg védi meg.” (I/H)
18. „Milyen irányban örvénylik a lefolyóban a víz?” (Az északi féltekén az óramutató járásával megegyező irányban / Az északi és déli féltekén ellentétes irányban a Coriolis-erő miatt / **A lefolyó vízének forgásirányát más hatások, véletlenszerűen alakítják**)
19. Miért nem célszerű déli napsütésben a növényeket locsolni? (**Mert a nagy melegben gyorsan elpárolog a kilocsolt víz, ami csökkenti a víz hasznosulását** / Mert a növényeken megtapadó vízcseppek nagytölcseként összegyűjtik a napfényt, ami kiegészíti a leveleket / A hi-

deg víz fagyáshoz hasonló sérüléseket okoz a melegben fölhevült növényeken)

20. Lehet-e kölcsönhatás az elektromos töltéssel rendelkező és a semleges testek között? (**Igen, vonzás; Nem; Igen, tasztítás**)
21. Miért csúszik jól a korcsolya a jégen? (**Mert olyan keskeny a korcsolya éle, hogy alig hat rá a jég súrlódása** / A vékony korcsolyaél alatt létrejövő nagy nyomás miatt mindig megolvad a jég, s az így keletkező vízfílmén könnyű a csúszás / A korcsolya éle és a jég közti súrlódási hő megolvasztja a jeget, s az így keletkező vízfílmén könnyű a csúszás)
22. El bírnál vinni egy bőrröndöt, ha arannyal lenne teli? (**Igen; Nem**)
23. Melyik a nagyobb mértékegység, a kg/m³, vagy a g/cm³? (**A g/cm³ nagyobb; Azonos a két mértékegység; A kg/m³ nagyobb**)
24. Melyik test gyorsabb, az 1 km/h, vagy az 1 m/s sebességű? (**Az 1 m/s sebességű; Azonos a két sebesség; Az 1 km/h sebességű**)
25. Sorba kapcsoltunk két fogyasztót. Több ponton mértük az áramerősséget. Mi a véleményed, mennyit mutattak egymáshoz képest? (**Az első fogyasztó előtti a legnagyobb; Mindhárom érték ugyanakkora; A második fogyasztó utáni a legnagyobb**)

Alább a diákok összes tévképzeteinek arányát szemlétetjük a kilenc, közbeszédben gyakran előforduló kérdésben, tanítási szakaszokra bontva (3. táblázat).

⁴ A sorszámok nem a kérdőv kérdéssorrendjét tükrözik. A válaszlehetőségek közül a helyes választ félkövérrel jelöltük.

3. TÁBLÁZAT

A kilenc, közbeszédben gyakran előforduló fizika-kérdésre adható összes téves válasz előfordulási aránya (%)

	4-5. évfolyamosok	6-7. évfolyamosok	8-9. évfolyamosok	10. évfolyamosok	Felnőttek
17.	79,53	87,39	88,62	87,07	93,24
18.	68,11	60,62	57,3	63,95	75,68
19.	34,45	41,59	51,9	56,07	68,92
20.	34,25	36,1	49,02	52,04	62,16
21.	23,03	21,42	16,08	22,5	29,73
22.	27,36	27,46	29,92	37,07	32,43
23.	77,95	87,05	79,92	74,49	81,08
24.	66,93	65,63	43,12	35,71	33,78
25.	70,28	69,78	55,06	53,4	28,38

FORRÁS: Saját szerkesztés

IV. AZ EREDMÉNYEK ÉRTÉKELÉSE

Vajon a fent bemutatott helytelen válaszok mindannyian eleget tesznek-e a tévképzet fent idézett definíciójának (Korom, 1998., 149. oldal)? A tekintetben feltétlenül, hogy legtöbbször „ellenáll a tanításnak”. (Gondoljuk csak meg: hat olyan kérdésünk van, amelyre még a 10. évfolyamot kezdőknek is körülbelül a fele helytelen választ adott.) Ugyanakkor az, hogy ezek is – és más hibás válaszok is – „a jelenleg elfogadott tudományos nézetekkel össze nem egyeztethető” fogalmakra épülnének, nem olyan bizonyos. Vizsgáljuk most meg a kérdést, kezdve a leggyakoribbnak mutatkozó, a tudományostól eltérő gyermeki nézetekkel!

IV. 1. Tévképzetek-e a leggyakoribb hibás válaszok?

A 16 kérdés között kilencet találtunk, amelyekkel kapcsolatban a 4–5. osztályt végzett megkérdezetteknek több mint a fele a tudomány szempontjából helytelen meggyőződéssel bír. (A 8. osztály végén ezek száma hat, a 9. osztály végén három.) Nézzük meg ezt a kilenc kérdést, van-e teendők velük kapcsolatban?

80 és 59%-os hibarát: sűrűség vagy tömeg?

A 4–5. osztályosok körében a legnagyobb (a 6–7. osztályosok körében pedig a leggyakoribbtól csak 1%-kal különböző) arányban előforduló tévképzet a kő vízben történő süllyedésének indoklása azzal, hogy a

víz könnyebb a kőnél. A 2167 válaszoló közül kétharmada vallja ezt (lásd 2. táblázat, 1. sor).

Sokan tehát nem mérlegelik, hogy egy kődarab tömege nemigen haladhatja meg a tóban lévő vizét. Ám, ha úgy fogalmazunk meg egy hasonló kérdést, hogy abban a felfelé emelkedés magyarázataként a *sűrűség* szó szerepel mint választható lehetőség, akkor ezt mint helyes választ a megkérdezettek (a kisebbek is) nagyobb arányban felismerik. Így pedig a hibás válasz, 59%-os rátával, a gyakorisági sorban csak a nyolcadik lesz (lásd 2. táblázat, 8. sor).

Magasabb évfolyamokon kisebb arányban fordul elő, hogy a *sűrűség* és a *súly* fogalmát nem különítik el. A felnőttek azonban ebben a kérdésben kevésbé figyelmesek, mint a diákok. Mindebből sejthető, hogy a tudomány szempontjából nem elfogadható válaszok mögött nem minden esetben a helytelen értelmezés – azaz nem minden esetben tévképzet – áll, hanem egyszerűen az, hogy megelégszik a válaszoló a hétköznapi nyelvben használt kifejezésekkel. A fenti példákat annál is kevésbé tarthatjuk a szó explicit értelmében tévképzetnek, mert a tanításnak sem állnak ellen igazán. Nem vitatjuk, hogy fontos képessé tenni a tanulókat a *sűrűség*-fogalom megfelelő alkalmazására, azonban nem tartjuk súlyos hibának, ha nem sürgetjük minden esetben a fogalmak tudományos értelemben történő elkülönítését és alkalmazását.

Hasonló hiba, hasonló okok – tömeg vagy súly?

A fentihez hasonló oka lehet a sok hibának a „Mit mérünk a mérleggel?” kérdés esetében (lásd 2. táblázat, 9. sor). Ezért említjük itt, bár a 16 kérdésre adott téves válaszok gyakorisági sorában a 9. helyet foglalja el. A válaszlehetőségek ezek voltak: *a) tömeget b) súlyt*. Az előbbit tartjuk helyesnek. Radnóti és Nahalka (2002) is megállapítja: a diákok „nem értik a tömeg és a súly mennyiségek közötti különbséget és kapcsolatot.” (249. o.). Nehezíti az életüket, hogy a két fogalmat szinonimaként emlegeti a köznyelv. Még az iskolaorvosnál is azt hallják a mérlegre állva, hogy a „súlyukat” mérik, kilogrammban. A helytelen kifejezés használatának előfordulása azonban a 4. osztálytól a 10.-ig folyamatosan csökken.

Hogy valóban a következtelen nyelvhasználat húzódik-e a téves válaszok mögött, arra ez esetben a határon kívüli magyar diákok eredményeiből kívántunk következtetni (4. táblázat). A határon túli tanulók körében később, a 10. osztályra különült el a tömeg és a súly fogalma, de akkor eredményesebben, mint a hazaiak körében. Mivel nyelvhasználatuk és tanterveik is eltérnek a hazaitól, ezért nem tudjuk, melyik okozta az eltérést. 10. osztályra mindenesetre kevesebbet (előtte pedig jellemzően többet) hibáznak, mint a hazai diákok, de az ingadozás olyan nagy, hogy ez további tantervi fókuszú elemzést igényelne.

4. TÁBLÁZAT

A hazai és a határon túli magyar diákok hibás válaszainak aránya (%) a „Mit mérünk a mérleggel?” kérdésnél

	4-5. évf.	6-7. évf.	8-9. évf.	10. évf.
hazai diákok	56,18	54,60	41,93	40,98
határon túli diákok	72,15	53,85	70,27	28,57

Tegyük fel a kérdést: mikor és hogyan avatkozzon be a pedagógus? *Radnóti és Nabalka* (2002) szerint „Sok-sok példával, gyakorlati esettel 'hozhatjuk középpontba' a gyerekek intuitív tömegfogalmát” (261. o.). Hozzáteszem: sok-sok *változatos megközelítésű* példával. A sínen rugóval szétlökhető és terhelhető kiskocsik megfigyelése, karos mérleggel és rugós erőmérővel történő mérések végzése és elemzése, a holdra szálláskor készült filmfelvételek közös értelmezése vezethet a fogalmi váltáshoz. Mindennek később, a 10. osztály környékén jön el az ideje. Addig kár a tömegfogalmat sulykolni, inkább csak annak kialakítását segítjük megfigyelésekkel és ellentmondásmentes magyarázatokkal. Ez nem akadályozza, hogy a mérőeszközét és a mértékegységét alkalmazzuk. A *tömeg* és a *súly* szavak következetes használatának problémáját még komplexebbé teszi, ha tudatosítjuk: nem csak a fizika szempontjából kell fogalmi váltásnak bekövetkeznie a gyermek fejében, hisz a történelem vagy az irodalomórán, más kontextusban ismét mást kell értenie alattuk.

77%-os hibaráta: az energia „keletkezése” és „felhasználása”

A kérdőív egyik feleletválasztós feladata az energia fogalmáról szólt. (A hibás válaszok arányát lásd a 2. táblázat 2. sorában.) A gyerekek az energiáról úgy gondolkodnak, hogy az képes termelődni, átadódni, tárolódni, áramlani, felhasználódni.” (*Csapó és mtsai*, 2015, 216. o.) Pedig közülük sokan talán még el is tudják mondani az energiamegmaradás törvényét. Ismeretszinten tudják, hogy csak egyik formájából másikba átalakul, de az *energia* szóval a fizikaórán kívül – és néha lehet, hogy azon belül is – szinte csak olyan szövegekben találkozunk, ami a fent

idézett hiedelemben erősíti meg őket. Azt hallják, hogy az energiát „termelik”.

Ha azt hiszik a diákok, hogy energiát lehet (úgymond a semmiből) előállítani, akkor a fenntartható fejlődést szolgáló, energiatakarékos megoldásokat kereső, felelős szemléletet nehezebb kialakítani. Ezért fontosnak tartjuk olyan folyamatok elemzését, amelyekben az energiamegmaradás törvényét *energiaátalakulások* sorozatában figyelhetjük meg. Így, gyakorlati, illetve projektfeladatok végzése során a diákok eljuthatnak az ismeretszintről a megértés és az alkalmazás szintjein keresztül az elemzésig, az értékelésig. *Ebben a kérdésben minden helyzetben fontosnak tartjuk a helyes szemlélet kialakulásának megsegítését.*

76%-os hibaráta: a szabadesés értelmezése

„Nagyon sokan (iskolai végzettségtől függetlenül kb. az emberek negyötöde) azt mondják, a nehezebb esik le hamarabb.” (*Radnóti és Nabalka*, 2002, 171. o.) A diákokat tekintve „Az egyforma méretű és alakú testek ... esnek le előbb.” hiányos mondat kiegészítése során a 4–5. évfolyamosok körében mutattunk ki hasonló, 76%-os hibarátat, azaz csak 24%-uk vélte úgy, hogy azonos sebességgel esnek az azonos súlyú testek. Két téves válaszlehetőséget adtuk meg. A „közül a nehezebbek” kifejezést a 10. osztályosok közül ugyanannyian választották, mint a 4–5. osztályosok közül. A vélekedés az 5–6. évfolyamon gyakoribbá vált, majd csökkent. (Az általunk megkérdezettek körében pedig a felnőttek 59,46%-a állította ezt.) Az összes téves válaszok arányának csökkenését nem az okozta, hogy 10. osztályban kevesebben állítanak a nehezebb testek gyorsabb esését, hanem az, hogy a könnyebb testek gyorsabb esését évről évre kevesebben hiszik (5. táblázat).

5. TÁBLÁZAT

A hibás válaszok, aránya (%) „Az egyforma méretű és alakú testek ... esnek le előbb” feladatnál

	4-5. évfolyamosok	6-7. évfolyamosok	8-9. évfolyamosok	10. évfolyamosok	felnőttek
„a nehezebbek esnek le gyorsabban”	51,38	61,14	56,04	51,70	59,46%
„a könnyebbek esnek le gyorsabban”	24,61	14,51	9,41	6,12	2,70%
téves válaszok összesen	75,98	75,65	65,45	57,82	62,16

FORRÁS: Saját szerkesztés

Galilei ejtési kísérletét 7. osztályban mindig megbeszéljük, bemutatjuk. Megállapítjuk, hogy súlyuktól függetlenül, azonos gyorsulással esnek a tárgyak, mégis ilyen sokan válaszolják később is azt, hogy a súlyosabbak gyorsabban esnek. A helyes válasz tartalmától eltérő tapasztalat lehet a téves válasz oka: a közegellenállási erőé. Az implicit tanulás időszakában a tapasztalatokból vonja le a gyermek a következtetéseket. Tehát, hogy tapasztalatait gazdagítsuk, irányítanunk kell a megfigyeléseit. Ne csak papírlap esését hasonlítsa össze a radírjával, hanem egy papírgalacsinét is. A kutatási készségek kialakításánál is fontos annak tudatosítása, hogy mindig csak egy feltételt változtathatunk. A radír nehezebb a papírlapnál, de az alakja és keresztmetszete is más. *Tegyük tehát a két tárgyat egyformává* – gyűrjük radír méretűvé a lapot –, így már csak a súlyuk tér el, s egyszerre esnek le. Bemutatjuk, elmagyarázzuk, megismételgetjük, erővektorokkal lerajzoljuk, gyakran felidézgetjük, s bekövetkezik a

fogalmi váltás, kialakul a szabadesés fogalma, melyben a közegellenállás nem játszik szerepet. Később, az absztrakció magasabb szintjén szimbólumokkal, matematikai megközelítéssel is belátják az összefüggést.

72%-os hibarátá: a súlytalanság és a levegő összekapcsolása

Mintánkban még a tizedikeseknek is több mint fele véli, hogy igaz a következő állítás: „Ahol nincs levegő, ott nincs gravitáció, súlytalanság lép fel.” (lásd 2. táblázat, 4. sor). *Radnóti és Nahalka* is így tapasztalta (2002, 153. o.). Pedig attól, hogy kiszivattyúzzuk valahonnan a levegőt, nem válnak súlytalanná a testek. Az elvont gondolkodás képességének ki kell alakulnia ahhoz, hogy az ok-okozat következtést megtegyék a diákok. *Fontos, hogy olyan felvételeket is mutassunk, ahol nincs levegő, de a testek súlya érzékelhető* (akár átlátszó búra alatt légritkított térben). Itt a szemléltető eszközök és a tapasztalati úton megfigyelhető példák sokat segíthetnek.

70% hibaráta: a testek mozgásának „oka”

Még a megkérdezett tizedikeseknek is több, mint fele állítja, hogy a testek akkor mozognak, ha erő hat rájuk. Körükben ez a második leggyakoribb téves válasz (lásd 2. táblázat, 5. sor). „A gyerekek a testek mozgásáról Arisztotelész fizikája szerint gondolkodnak: a mozgásnak mindig oka van, ha nincs mozgást fenntartó tényező, akkor a test megáll.” (Csapó és mtsai, 2015. 249.o.)

A tudományos gondolkodás kialakítása érdekében komolyan kell vennünk: „A mozgásfolyamatok értelmezése kapcsán a közoktatás évfolyamain éppen az a lényeg, hogy a tanulók megértsék, a testek nem hatásra mozognak, hanem a hatás a mozgásállapot megváltoztatásához kell.” (Radnóti és Nahalka, 2002, 270.o.) Ugyanakkor felteszik a kérdést: „Miért tekintjük a gyerekek mozgásokkal kapcsolatos naiv elméletét tévhitnek, amikor szinte teljesen megegyezik azzal, ami az arisztotelészi fizika mondanivalója?” (152. o.) A diákok tapasztalata más, mint amit a tehetetlenség törvénye állít. A súrlódás miatt csak akkor láttak állandó sebességgel mozogni egy testet, ha erő hatott rá. Így a kérdésre választ keresve olyan megfigyelésből indul ki a diák, melyben a testre már hatott egy erő (leggyakrabban a súrlódás). Erre a feltevésre építve már helyes a többség által választott kiegészítés: „csak akkor mozognak”, ha (egy további) erő (is) hat rájuk, ami legyőzi azt. Meg kell értenünk, hogy a diák más vonatkoztatási rendszerben fogalmazza meg állításait. *15 éves kora környékén már képes lehet elvonatkoztatni a gyakorlati megfigyeléseitől.* Addig azonban türelemre intjük a tanárokat.

62%-kal a hatodik leggyakoribb hiba – a gázoknak nincs súlyuk

„A gázoknak nincs súlyuk, így a levegőnek se.” Elég sokan gondolják ezt igaznak. Még a hetedikes gyerekek egy részének is problémát okoz a gázokhoz tömeget rendelni” (Csapó és mtsai, 2015, 205. o.). Radnóti és Nahalka (2002) szerint: „A levegő tömegével, illetve súlyával kapcsolatban a fejlődés lassúnak tekinthető. A levegő súlyát sokáig a térfogatával arányosnak tekintik a gyerekek, továbbá háromnegyedük még 12 éves korában is negatív súlyúnak vagy súlytalannak képzei a levegőt.” Mi 2017-ben ennél lényegesen kevesebb hibát tapasztaltunk (lásd 2. táblázat, 6. sor).

Mint látható, a hibaarány folyamatosan csökken, ám a 10. osztályosok negyede még ugyanígy *biszi*, hogy a gázoknak nincs súlyuk. *Egyszerű mérésekkel alacsonyabb évfolyamokon előkészíthetnénk ennek a tévképzetnek az eloszlását.*

IV. 2. AHOL AZ ISKOLAÉVEK NEM HOZNAK VÁLTOZÁST

A legfiatalabbak körében a hibaarányt tekintve (61%) a hetedik leggyakoribb – „Minek van nagyobb belső energiája, 1 kg 0°C-os víznek, vagy 1 kg 0°C-os jégnek?” – kérdésben nem csökken a tévképzetek aránya a magasabb évfolyamokon. A diákok közel 2/3-a úgy gondolja, hogy a jég belső energiája nagyobb, pedig a vízé az. (A felnőttek még többen tudják rosszul.) Pedig elég csak arra gondolni, hogyan lesz a jégből víz: energiát vesz fel a környezetétől. A tévképzetek közül mégis ez bizonyult a legmakacsabbnak. Előfordulásának aránya is magas. A matematikában eltérő mértékben sikeres tanulók válaszaik közt igen kicsi a szórás, s határainkon túl se jobb a helyzet (6. táblázat).

6. TÁBLÁZAT

Téves válaszok aránya (%) a „Minek van nagyobb belső energiája, 1 kg 0°C-os víznek, vagy 1 kg 0°C-os jégnek?” kérdésnél életkor, év végi matematikajegyek és lakóhely szerint

4-5. évfolyamosok	6-7. évfolyamosok	8-9. évfolyamosok	10. évfolyamosok	Felnőttek
61,02	62,52	61,94	62,59	66,22
elégtelen	elégéses	közepes	jó	jeles
60,00	62,28	62,91	66,55	56,13
	4-5. évf.	6-7. évf.	8-9. évf.	10. évf.
hazai diákok	60,30	61,15	62,81	62,41
határon túli diákok	64,56	69,23	45,895	64,29

FORRÁS: Saját szerkesztés

Radnóti és Nahalka (2002., 153. o.) körvonalazták a tanulók téves nézetét: „a szilárd anyagok nagyobb energiával rendelkeznek, mint a folyadékok vagy a gázneműek”. Másrészt a diákok a hétköznapi életben azt tapasztalják, hogy a jég készítéséhez energiát szoktak felhasználni. Ha az energiát változtató képességként értelmezik, akkor abban igazuk van, hogy egy 0°C fokos jégkocka nagyobb mértékű hőmérséklet-változást tud létrehozni egy pohár italtban, mint a 0°C fokos víz. Csak a változás irányára nincsenek tekintettel a téves választ adók; azaz arra, hogy az ital energiáját nem növeli a jég. Ennek tudatosítását fontosnak tartjuk – az energia fogalmának kialakításával együtt, amelyről már esett szó. Tapasztalati úton, megfigyelésekkel és mérésekkel megalapozni minél korábban, majd az elmélet segítségével.

Itt értünk végére a tizenhat kérdés közül azon kilenc elemzésének, melyekre a 4-5. osztályos gyerekek több mint fele a tudományostól eltérő választ adott. A további

7-ben a gyermekek többsége a tudományossal megegyező naiv hittel rendelkezik, de közülük eggyel foglalkoznunk kell. Azért, mert esetében egyre nő a tévképzetek előfordulási aránya.

IV. 3. AMIKOR AZ ISKOLAÉVEK ALATT NŐ A TÉVES VÁLASZOK ARÁNYA

Az évek múltával folyamatosan, 42-ről 70%-ra nő „Az oltóanyag a fecskendőbe ... miatt jut be” nyitott mondat kiegészítésére a „a vákuum szívóhatása” kifejezést „a külső levegő nyomása” helyett választók aránya (7. táblázat). Pedig semmivel sem könnyebb így magyarázni az oltóanyag fecskendőbe jutását, és tanulják, hogy a folyadékok és a gázok mindig a kisebb nyomású hely felé mozdulnak el. A köznyelv azonban gyakran a vákuummal magyaráz, s erre az évek múlásával a diákok egyre nyitottabbak, még a matematikából jól teljesítők is.

7. TÁBLÁZAT

A vákuum szívóhatásában hívők aránya (%) életkor, év végi matematikajegyek, valamint életkor és lakóhely szerint

4-5. évf.	6-7. évf.	8-9. évf.	10. évf.	felnttek
41,93	47,67	60,67	70,41	74,3
elégtelen	elégséges	közepes	jó	jeles
60,00	41,67	47,16	61,39	57,82
	4-5. évf.	6-7. évf.	8-9. évf.	10. évf.
hazai diákok	41,03	48,26	60,59	71,80
határon túli diákok	46,84	43,96	62,16	57,14

FORRÁS: Saját szerkesztés

Radnóti és Nabalka (2002) így írnak: „A nyomáskülönbségekkel összefüggésben még 16 éves korban is nagy arányban található gyerekek, akik a vákuum szívó hatásában hisznek. A külső légnyomás hatásának figyelembe vétele lassan alakul ki, 16 éves korukra is csak harmadukban” (168. o.). A mi felmérésünk szerint nemcsak jelen van 16 éves korban a tévképzet, hanem jelentős mértékben nő (a hazai diákok körében folyamatosan). Úgy tűnik, nincs más választásunk, mint alkalmazkodni a kognitív képességek érési folyamatához.

IV. 4. AHOL AZ ÉVEK MÚLTÁVAL A LEGJELENTŐSEBB A FEJLŐDÉS

A fejlődés mértékének csökkenő sorrendjében soroljuk most fel azokat a feladatokat, ahol az iskolaévek alatt már a 6. évfolyam

kezdetére jelentősen nő a helyes válaszok aránya (8. táblázat).

A következő három kérdés hibatája csak a 8. évfolyam kezdetére, vagy csak 10. évfolyam kezdetére csökken (9. táblázat).

Eredményünk hasonlóságot mutat a természettudományos műveltséget mérő „Tudomány a mindennapokban” teszt eredményeivel. A különbség kicsi a 8. és 10. évfolyam közt. „[A] nyolcadikosok 55 és a tizedikesek 58 százalékpontos összteljesítményéről első közelítésben csupán annyit állapíthatunk meg, hogy azok a 100 százalékpontos maximumhoz viszonyítva nem túl magasak.” (B. Németh, 2003, 514. o.) „Szembetűnő, hogy a teljesítmények a 8. és a 10. évfolyamok között mindhárom vizsgált szinten alig fejlődnek.” (Uo., 516. o.) A mi mintánkban is nagyobb a változás a 7–8. osztályban.

8. TÁBLÁZAT

Kérdések, ahol már 12 éves korra csökken a téves válaszok aránya (%), a 10. osztályra elért fejlődés mértékének csökkenő sorrendjében

	4. és 5. évf.	6. és 7. évf.	8. és 9. évf.	10. évf.	A változás mértéke (%)
„Összeöntünk 20 fokos és 50 fokos vizet. A hőmérsékletük biztosan ...”	49,8	26,25	11,8	6,8	-43
„A gázoknak nincs súlyuk, így a levegőnek se.”	62,2	52,68	35,25	25,85	-36,35
„A lufi azért emelkedik fel, mert ... a levegőnél.”	59,06	41,11	29,21	23,81	-35,24
„A fénynek van sebessége?”	39,57	30,22	14,75	13,27	-34,16
„Hogyan képzeled el a testek anyagának szerkezetét?”	38,39	25,91	14,33	7,14	-31,25
„A kő azért süllyed el a tóban, mert nehezebb a tó vizénél.”	80,31	74,27	56,46	48,98	-30,33
„A Nap a Föld körül kering.”	36,61	28,32	17,98	10,88	-25,73
„Az elektromos áram egy anyag, ami a vezetékekben folyik.”	48,03	40,07	30,06	22,79	-25,24
„Ahol nincs levegő, ott súlytalanság lép fel.”	72,44	65,28	56,74	45,58	-24,86
„Ha 5°C fokban kinyitjuk a 20 fokra fűtött épület ajtaját, akkor 25 fok is lehet bent a levegő.”	32,28	25,22	12,92	9,86	-22,42

FORRÁS: Saját szerkesztés

9. TÁBLÁZAT

Kérdések, ahol csak 14, illetve 16 éves korra kezd csökkenni a téves válaszok aránya (%), a fejlődés mértékének csökkenő sorrendjében

	4. és 5. évf.	6. és 7. évf.	8. és 9. évf.	10. évf.	A változás mértéke (%)
„Az egyforma méretű és alakú testek ... esnek le.”	75,98	75,65	65,45	57,82	17,83
„Az elektromos áram egy anyag, ami a vezetékben folyik.”	70,28	69,78	55,06	53,4	15,38
„A testek ..., ha erő hat rájuk.”	70,47	71,68	72,75	64,63	5,84

FORRÁS: Saját szerkesztés

IV. 5. NEHEZEBB, DE A KÖZBESZÉDBEN GYAKRAN ELŐFORDULÓ FIZIKAKÉRDÉSEK EREDMÉNYEIRŐL

A 2. ábrán a kérdőívünkben feltett kilenc „hétköznapi” kérdés közül ötten kapcsolatban mutatjuk egy-egy tévhit előfordulásának arányát.

Ahol 10. osztályra meg nő a hibaarány

Nagymértékben nőtt a hibás válaszok aránya a 10. osztály végére a diákok körében a „Miért nem célszerű déli napsütésben a növényeket locsolni?”, a „Lehet-e kölcsönhatás az elektromos töltéssel rendelkező és a semleges testek között?” és „A földet a káros kozmikus sugaraktól az ózonréteg védi meg.” feladatoknál. Nem számítottunk arra, hogy magasabb évfolyamon jelenik meg több tévképzet. A tévképzetek arányának növekvő tendenciája ezeknél a feladatoknál a felnőttek körében is folytatódik (2. ábra).

a lányok műszálás szoknyája a harisnyás lábukhoz tapad

Egyre inkább hisznek a diákok abban, hogy a vízcseppek nagyítóként működve égési sérüléseket tudnak okozni. Talán „elégé tudományosnak” hangzik számukra a magyarázat, s a fénytannal, ezen belül a nagyítólencsével megismerkedve tovább erősödik a hit.

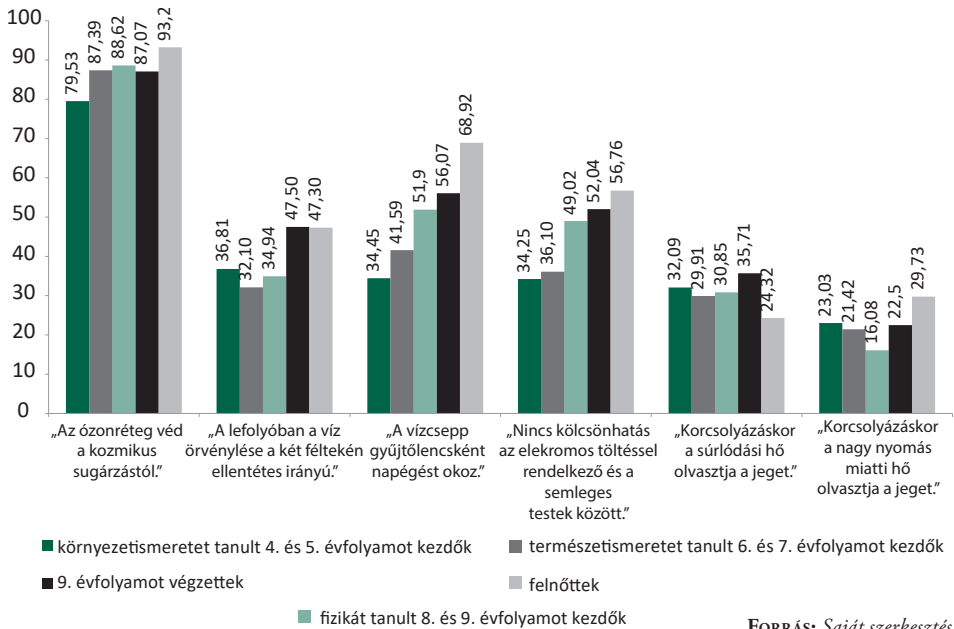
Az elektrosztatikus vonzást a diákok tapasztalják, amikor megdörzsölt vonalzójukkal haját vagy papírt emelnek. Akkor is, amikor a lányok műszálás szoknyája a harisnyás lábukhoz tapad. Mégis, minél magasabb életkor-

ban tettük fel a kérdést, annál nagyobb arányban nyilatkoztak úgy, hogy nem lehet kölcsönhatás az elektromos töltéssel rendelkező és a semleges testek között. Pedig 8. osztályban bemutatjuk és értelmezzük az elektrosztatikus jelenségeket. Ilyenkor felidézhetnék régebbi, implicit tanulás során szerzett tapasztalataikat is!

A kozmikus sugárzás jelentésének leszűkítése az ultraibolya sugárzásra is egyre gyakoribb a magasabb évfolyamokon.

2. ÁBRA

Egyes tévképzetek előfordulási aránya (%) öt gyakori fizika-kérdésre adott válaszokban, a legfiatalabbak tévedéseinek előfordulási aránya szerint csökkenő sorrendben



FORRÁS: Saját szerkesztés

Pedig az elektromágneses spektrummal már a 8. osztályos fénytán bevezetésekor ismerkedni kezdünk.

Ahol először csökken, majd nő a hibaarány

Lépünk tovább. A 6. és a 8. osztályra folyamatosan csökken a „Milyen irányban örvénylik a lefolyóban a víz?” kérdésben a tévképzetek aránya – majd a 10. évfolyam kezdetére ismét nő. Hasonló a trend a „Miért csúszik jól a korcsolya a jégen?” kérdésben. (lásd 2. ábra).

A felső tagozatosok kevesebbet hibáznak. Úgy gondoljuk, hogy azért, mert az ennél magasabb évfolyamra járó tanulók a tudományosabbnak tűnő magyarázatokra nyitottabbak – a felnőttek pedig még inkább. Eredményeink megerősítik a már többször említett „Tudomány a minden-

napokban” teszteredmények elemzésének megállapításait arról, hogy a középiskola nem erősíti a gyakorlati alkalmazás képességét.

V. ÖSSZEFÜGGÉSEK – TÉVKÉPZETEK GYAKORISÁGÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

V.1. Összefüggés az év végi matematikaosztályzatokkal

Összesen 1879 tanuló esetében vizsgáltuk az összefüggést téves válaszaik és év végi matematikajegyük között. A határon túli diákok eredményeit nem tudtuk figyelembe venni, mivel az osztályozásuk eltér a hazaitól.

Az osztályzatok átlaga: 3,78. A hazai diákok átlagosan 12 helytelen választ adtak a 25 kérdésre.

A matematikából előző tanév végén 1-est kapott tanulók csoportlétszáma nagyon alacsony a többihez képest, ezért hozzájuk képest nem vizsgáljuk az eltéréseket. A 2-es és a 3-as tanulók válaszarányai között nem volt szignifikáns a különbség, a 4-es és az 5-ös tanulók átlagukban a náluk gyengébb eredményűeknél szignifikánsan kevesebb téves választ adtak.

Az 5-ös tanulók mindenkinél kevesebb téves választ adtak (-1 $t=0,699$; -2 $t=0,242$; -3 $t=0,195$; -4 $t=0,185$ $p<0,001$)

Az 4-es tanulók szignifikánsan kevesebb téves választ adtak, mint a 2-es ($t=0,243$); 3-as ($t=0,197$), de többet, mint az 5-ös ($t=0,185$) tanulók.

A 3-as tanulók szignifikánsan több téves választ adnak, mint a 4-es ($t=0,197$) és 5-ös tanulók ($t=0,195$ $p<0,001$).

A 2-es tanulók szignifikánsan több téves választ adnak, mint a 4-es ($t=0,243$; $p<0,05$) és az 5-ös tanulók ($t=0,242$ $p<0,001$)

A matematikából jobb eredményt elérő tanulók sikeresebben kerültek el a fizika által vizsgált jelenségekkel kapcsolatos tévképzeteket. A gondolkodási képességek szerepét vizsgálva gondoljunk ezekre az állításokra: „A Nap a Föld körül kering.” „Ha 5 fokos kinti hőmérsékletben kinyitjuk a 20 fokra fűtött épület ajtaját, akkor 25 fokra is változhat bent a levegő.” Egyszerű, gyakran megfigyelhető, tapasztalati összefüggés alapján megválaszolható feladványok. Mégis, a helyes válaszok arányát tekintve jelentős különbség van a matematikából eltérően teljesítők között (10. táblázat).

10. TÁBLÁZAT

Téves válaszok aránya (%) a matematikából eltérően teljesítőknél, egyszerűen megfigyelhető jelenségek megítélésekor

	elégtelen	elégséges	közepes	jó	jeles
A Nap kering a Föld körül?	15	36,84	28,04	16,9	10,76
Összeadódik a hőmérséklet?	40	41,23	36,87	24,56	13,11

FORRÁS: Saját szerkesztés

Vajon arról van-e szó, hogy a jobb megfigyelők és érdeklődőbbek matematikából jobban teljesítenek? Úgy véljük, igen. Tehát nem azt állítjuk, hogy a matematikában elért jobb eredmény az (egyik) oka volna a természettudományos jelenségek sikeresebb magyarázatának, hanem azt,

mindkettőhöz jó megfigyelési képesség, érdeklődés szükséges. A jó matematikai és természettudományos teljesítményhez is jó problémamegoldó képességre, absztrakt gondolkodásra és a problémák megoldásához szükséges kognitív műveletek megfelelő fejlettségi szintjére van szükség.

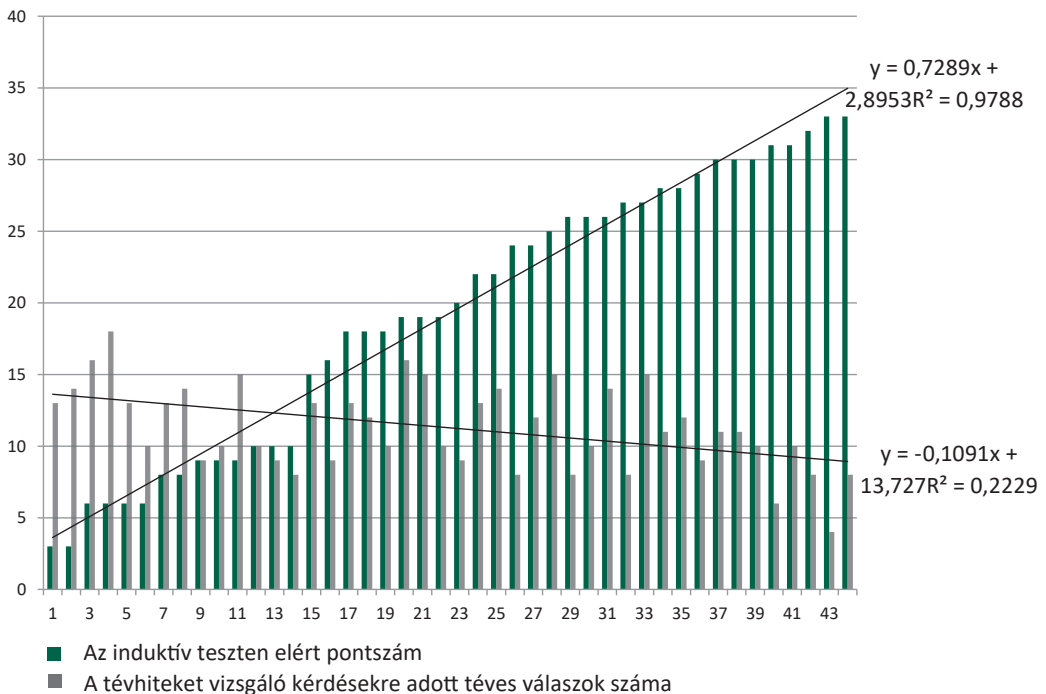
V.2. ÖSSZEFÜGGÉS AZ INDUKTÍV GONDOLKODÁS SZINTJÉVEL

Korom Erzsébet (1998, 164. o.) szerint az induktív gondolkodást mérő tesztekkel nagyon kismértékű az alkalmazást mérő tesztek eredményeinek összefüggése. Ezért választtunk arra a kérdésre is, hogy az induktív gondolkodás fejlettsége mennyire jelentős a tévképzetek továbbélésében. Ehhez a mintát 40 fő 8. osztályos tanuló szolgáltatta. Az ő induktív gondolkodásuk vizsgálatához az MTA-SZTE Képességfejlődés Csoportja Szegedi Iskolai Longitudi-

nális programjának országos reprezentatív mintájában alkalmazott tesztek használtak. A 7. évfolyam végén mértünk. Vizsgáltuk a diákok teszten elért (3 és 33 közötti) pontszámát, valamint téves válaszait (4 és 18 közt) száma közötti összefüggést. Szinte ugyanazt tapasztaltuk, mint az év végi matematikajegyek esetében (3. ábra). Tehát vizsgált mintánkra is igaz azt MTA-SZTE vizsgálatának megállapítása: „Adataink szerint azok a tanulók, akiknek az induktív gondolkodása fejlettebb, eredményesebben alkalmazzák ismereteiket a tanulási kontextustól eltérő problémakörnyezetben.” (B. Németh, 2003, 522. o.)

3. ÁBRA

Egy induktív gondolkodás-teszt eredményeinek és a téves válaszok arányának összefüggése 8. osztályos diákoknál



FORRÁS: Saját szerkesztés

A téves válaszok száma és az induktív gondolkodás teszten elért pontszám között közepes negatív irányú kapcsolat mutatkozik ($N=40$, Pearson Correlation, $r = -0,440$, $p < 0,01$). Azok adnak több téves választ, akik alacsonyabb pontszámot értek el az induktív gondolkodást mérő teszten.

VI. ÖSSZEGZÉS ÉS KONKLÚZIÓ

VI. 1. A tévképzetek tartóssága

A 4–7. osztályosok szignifikánsan több téves választ adnak, mint a 8–10. osztályosok ($t=18,445$, $p < 0,001$). Tehát miután a diákok természet-tudományos tárgyakat, köztük fizikát tanultak, szignifikánsan csökkent a téves válaszok száma. A tudományos szemléletű tanulás megjelenése mellett a természetes módon bekövetkezett érés is befolyásolta a válaszok arányát, erről se feleldekezhetünk meg.

Évfolyamonként is megvizsgáltuk a változást. A 2017–8. tanév elején válaszoltak a tanulók a kérdésekre, ennek figyelembevételével érdekes megállapítást tehetünk. A 4., a 6. és a 8. évfolyam szignifikáns javulást hozott a tanulóknak a tudományoséhoz közelítő gondolkodásában. Különösen a 8. évfolyamon bekövetkezett változás kiugró mértékű. A 13–14 éves gyermekek gondolkodása és ismeretei a várthoz képest nagyobb mértékben fejlődtek.

A 4. évfolyamosok szignifikánsan több téves választ adtak, mint az 5. évfolyamosok ($t(306)=3,582$; $p < 0,001$).

Az 5. és a 6. osztályosok között nincs szignifikáns különbség ($t(600) = -0,116$; $p > 0,05$).

A 6. évfolyamosok szignifikánsan több téves választ adtak, mint a 7. évfolyamosok ($t(656)=5,813$; $p < 0,001$).

A 7. és a 8. osztályosok között nincs szignifikáns különbség ($t(636) = 0,992$; $p > 0,05$).

A 8. évfolyamosok szignifikánsan több téves választ adtak, mint az 9. évfolyamosok ($t(682)=7,857$; $p < 0,001$).

A 9. és a 10. osztályosok között nincs szignifikáns különbség ($t(615) = -0,784$; $p > 0,05$).

Érdeemes lenne nagyobb számú mintán felvenni válaszokat, mert a páros és páratlan évfolyamokon bekövetkező változások

a páros és páratlan évfolyamokon bekövetkező változások ciklikusságát nem tudjuk magyarázni

ciklikusságát nem tudjuk magyarázni (s nem tudjuk, megjelenne-e több tanuló válaszáinak esetében is). Talán a 6. és a 8. évfolyamokon írt kompetenciamérésekre készülve következhetnek

be ezek a kiugró mértékű fejlődések. Az is lehetséges, hogy a páratlan évfolyamokon túlterhelik a diákokat a változások (5.-ben a felső tagozat, 9.-ben a középiskola hirtelen megnövekedett tananyaga más tanulási szokásokat és több időt követel).

Ezeknek a fejlődéseknek a természete kettős, hiszen egyben rávilágítanak arra is, hogy alapvetően milyen nehezen változtathatók a tévképzetek. *Korom Erzsébet* (1998) is hoz olyan példát, amely erre világít rá: „*Anderson és Smith* (1987) vizsgálatában 113 ötödikes diáknak [tettek fel egy] a fényel és a látással foglalkozó kérdést, egy öthetes, e témával foglalkozó témakör előtt és után. A téma tanulásának megkezdése előtt a diákoknak 5%-a adott helyes választ, míg az öthetes téma megtanulása

után is csak 24%” (162. o.). (Lásd még: *Dudás, Farsang és Kádár*, 2012)

A mi pedagógusi tapasztalataink is hasonlóak. Egy példa: a gravitációval ismerkedtető fizikaórán a fizikaterem 5 méter magasan lévő ablakpárkányáról ejtett le az egyik tanuló egy-egy azonos méretű, de különböző súlyú (acél és műanyag) golyót. Az osztálytársakkal az udvaron felkészülten vártuk a testek leérkezését. Mindenkinek tippelnie kellett, melyiknek a koppanását halljuk meg először. Meglepődtek, akik az acélgolyóra szavaztak. Megismételtük a megfigyelést úgy is, hogy mindenki a mobiltelefonjába épített stopperórával mérte az esés idejét (visszaszámlálásra indultak a golyók és a stopperek). Felmentünk a terembe, és feljegyeztük, hogy 5 méterről 1 másodperc volt az esési idő. Ennek ellenére *már az adott óra végén is* többen voltak azok, akik azt állították, hogy a nehezebb testek jobban gyorsulnak!

Korom Erszébet 2002-ben így ír: „nehéz eldönteni, hogy egy rosszul értelmezett fogalom mögött ténylegesen mélyen gyökerező tévképzet húzódik-e meg, és nem csak a tárgyi tudás hiányáról van szó.” Egy korábbi tanulmányában több vizsgálatra utalva megerősítette, hogy a tévképzetek stabilak, mélyen gyökereznek, és nagy részüket a hagyományos tanítás sem tudja megszüntetni (*Korom*, 1997). Izgalmas kérdésnek tartja *Csapó Benő* is, miért olyan „stabil, az oktatásnak ellenálló képződmények a tévképzetek” (1998, 166. o.).

Ugyanakkor mi olyan képzetekre is rábukkantunk, melyek 2017-ben már közel sem tűnnek annyira stabilnak, oktatásnak ellenállónak. A vizsgáltak között a négy

legkevésbé gyakorinál a hibás válaszok aránya a 4–5. osztályosok körében 40% alatt volt, 10. osztályra pedig minden esetben 15% alá csökkent. Nem sokan gondolják már, hogy „a fény nem anyagi jellegű, ezért nem is terjedhet”, nem sokan vallják a ptolemaioszi (földközéppontú) világgépet, vagy azt, hogy a hőmérséklet összeadódik, és nem kiegyenlítődik. *Csapó és mtsai* (2015) szerint: „Ebben az életkori

szakaszban még számos esetben tapasztalható a folytonos anyagkép és a részecskemodell keveredése” (269.o.). Ez a megállapítás az 5–6. osztályos tanulókról szól, a jelenség gyakorisága ebben az életkorban azon-

ban a mi adatfelvételünk szerint 26%. Az idézett műben, a 3–4. osztályosokról szóló fejezetben ezt olvashatjuk: „a gyerekek tapasztalataik alapján folytonosnak képzelik az anyagot.” A mi mintánkban ennek a képzetnek az előfordulási aránya nem éri el a 40%-ot, 10. évfolyamon pedig 14%-ra csökken. Nem neveznénk tévképzeteknek ezeket ezért sem, hisz nem állnak ellen a tanításnak. Előfordulásuk 4. és 10. osztály közt általában jelentősen – legalább a negyedével – csökken.

Határainkon túli magyar tanulók körében túlnyomórészt a hazaihoz hasonló tendenciákat tártunk fel. Ez arra utalhat, hogy nem tanterven alapul a tévképzetek megjelenése. Ugyancsak igaznak tűnik, hogy bár a gondolkodásfejlesztés nem helyettesíti a tapasztalati tanulást, segíthet az ítéletalkotásban. Erre a matematika-eredményekkel és az induktív gondolkodási szintekkel kimutatott összefüggésekből következtetünk.

a tévképzetek stabilak,
mélyen gyökereznek,
és nagy részüket a
hagyományos tanítás sem
tudja megszüntetni

VI. 2 PEDAGÓGIAI FELADATAINK

A tanulmány bevezetésében így írtunk: „amiről a diákok valamiért nem rendelkezik(nek) tudással, arról inkább *elhiszik* a számukra ugyan nem érthető, de *tudományosnak tűnő* magyarázatokat.”

Ezért kell olyan helyzeteket teremteni, amikor arra ösztönözzük a tanulókat, hogy kételkedjenek, kérdezzenek.

Ehhez először is a tananyagot közelítenünk kell a valóság jelenségeihez. Még akkor is, ha elfogadjuk *B. Németh Mária* véleményét (2002): „Valószínűsíthető, hogy a műveltségjellegű tudás jórészt iskolán kívüli tanulásból származik, és elsősorban a tapasztalatok gyarapodásával és képességek fejlődésével magyarázható.” Sőt, épp ezért. Mivel ma azt tapasztaljuk, hogy iskolán kívül egyre kevesebb jelenség-megfigyelést végeznek a tanulók, még nagyobb jelentőséggel bír az iskolai tanulás. Tegyük hozzá azt is, hogy a felnőttek segítségével megfogalmazott jelenség-magyarázatok *fejlesztő* hatásáról se győzt meg minket adatfelvételünk. *Kimutattuk, hogy a leg-alább érettségivel rendelkező felnőtteknél a tévképzetek általában gyakoribbak, mint a 10. évfolyamot kezdő diákoknál.*

A tévképzetek feloldódását – a már meglévő és az új információ közötti összhang kialakulását – gátolja a hétköznapi nyelv és az oktatás nyelvhasználata közötti eltérés. A tanároktól hallott és tankönyvekben szereplő megfogalmazások is nehezíthetik a tudományos modelleknek megfelelő elképzelések és meggyőződések kialakulását. A tankönyvírást vállalók felelőssége emiatt is jelentős. Ügyelnie kell minden pedagógusnak is, hogy helyes kifejezéseket használjon. Bár

a tévedések, hibák pedagógiai folyamatban való tudatos kihasználására ösztönöz

egyétértünk *Hanczár Gergellyel* és *Blum Szilárd*dal, amikor arról írnak: tekintetbe kell venni, mennyire mást jelent néhány szó – energia, fény, rezgés stb. – a tudomány és – mondjuk – az ezotéria számára. Utóbbi világtérképezése során más jelentést rendel ezekhez a szavakhoz, s az abban a rendszerben megfogalmazott következtetések és a jelenleg érvényes tudomány állításai között már nem biztos, hogy épp akkora az ellentmondás: „nyitottnak kell lenni a szavakat újraértelmezni.”

(*Hanczár és Blum, 2010, 32. o.*) Tudatosítsuk hát a gyerekekben a hétköznapi és a tudományos nyelvhasználat eltéréseit!

Fentebb a kételkedés, kérdésességességéről beszéltünk. *Radnóti* és

Nahalka (2002) ezzel kapcsolatban figyelmeztet: ha a gyerekek ahhoz szoknak hozzá, hogy tévedéseik, hibáik valamiféle megtorlást vonnak maguk után, akkor egy idő után már meg sem fogalmazzák gondolataikat. A konstruktív pedagógia ezzel összefüggésben is a tévedések, hibák pedagógiai folyamatban való tudatos kihasználására ösztönöz. A gyerekeket úgy tudjuk hozzásegíteni a megértés szempontjából alapvető gondolkodási rendszerük megváltoztatásához, ha bátran megfogalmazhatják elképzeléseiket, és konkrét problémákat vitatnak meg együtt. Ennek jó kerete a tanár által irányított beszélgetés. Téves tanulói értelmezés esetén pedig érdemes valahogy így reagálni: „örülök a válaszodnak, mert ez alapján meg tudjuk beszélni, hogy is van ez”. A pedagógusok minősítési kézikönyve elvárásként fogalmazza meg ugyanezt (3.9 indikátor): „A gyermekek, a tanulók hibázásait, tévesztéseit a tanulási folyamat szerves részeinek tekinti, és a megértést elősegítő módon reagál rájuk.” (Útmutató, 2013)

Az élményalapú, tevékenykedtető *tantárgyközi projektek* hasznosak, és lehetőséget adnak arra (sőt, elkerülhetetlenné teszik), hogy a tanárok egymástól tanuljanak. Kiderülhet például, hogy azért kell annyit küzdeni a súrlódási erőnek a felület nagyságától való függetlenségével, mert technikaórán a tőle való függését tanítják a diákoknak. A *szemléltetésnek* intenzívebbé kell válnia: a víznek a jéghez képest több belső energiáját akár animációkkal, akár egyszerű, a változás irányát is megjelenítő rajzos ábrákkal mutatni érdemes. Ennél is meggyőzőbb lehet további érzékszerveket bevonni a tapasztalásba.

Például a jégkockát a diákok bőréhez érintve tudatosítani, hogy épp testüktől kerül energia a vízzé való jéghez. Így szó szerint a saját bőrükön tapasztalják meg a jelenséget. A *Malmos és Revákné* (2015), valamint a *Sójáné és Tóth* (2017)

által bemutatott szóasszociációs elemzéssel pedig „megállapíthatjuk a tanulók hibás elképzeléseinek jellegét, felfedhetjük a hibák forrását, így a módszer a tévképzetek korrigálásában is nagy segítséget jelenthet”.

A tanulás segítése és a tanítás módszertana mellett figyelmet igényel a tanulók értékelése. Ma „a tanulói tudás iskolai minősítésében nem szempont az életszerű problémák sikeres kezelését biztosító műveltségjellegű tudás” – állapítja meg *B. Németh Mária* (2002, 140–142. o.). Ma sem magas azoknak a tanároknak a száma, akik teljes értékű jeggyel értékelnek gyakorlati feladatot vagy természettudományos tapasztalatokat leíró tanulói portfóliót.

Korom Erzsébet következtetése a diákokról szól: „Tanulási kedvük és tudásuk minősége is javulhatna, ha tudományos

igényű, de a gyakorlathoz kissé közelebb, hétköznapokhoz könnyebben kapcsolható lenne a természettudományos tananyag” (1998., 173. o.). *Hanczár Gergely* (2007) pedig így ír a tanár szerepéről: „Ha a tanáraink nem egy lezárt, befejezett, minden kétséget eloszlatott tudományként adnák át a fizika vagy matematika általunk eddig megismert törvényszerűségeit, akkor talán más lenne a tudományképe az embereknek.” Mindkettő komoly kritika a jelenlegi helyzetre, ugyanakkor ne ostorozzuk magunkat, oktatási rendszerünket vagy módszereinket a tévképzetek tartóssága

miatt. Gondoljunk arra, hogy 1687 óta kevésnek bizonyultak az évszázadok ahhoz, hogy Newton I., a tehetetlenségről szóló törvénye bekerüljön a köztudatba, pedig hány tanterv és módszertan szolgálta a tudományos magyarázatok megismertetését!

Mélyen gyökerező oka van annak, hogy a kérdezettek majdnem háromnegyede gondolja úgy, hogy erőre a mozgásnak nem (csak) a megváltoztatásához van szükség, hanem a fenntartásához (is).

Agyi képalkotó eljárások révén kapott eredmények is alátámasztják, hogy „a 12 év alatti gyermekeknél valószínűleg hatékonyabb lenne az implicit, nem tudatos tanulásra alapozva oktatni” (*Juhász*, 2015, 122. o.). Sőt, magasabb évfolyamokban is – tehetnének hozzá –, hisz a tévképzeteket illetően jelentős a szórás az azonos életkorú gyerekek közt. S ne felejtjük el: az implicit tanulásra bizonyos mértékben már most is jól építünk – ezt igazolja, hogy 12–13 éves korban csökken legnagyobb mértékben a tévképzetek aránya.

a gyakorlathoz kissé közelebb, hétköznapokhoz könnyebben kapcsolható lenne a természettudományos tananyag

⁵ Felmérésünk adatait fizika-tantárgypedagógiai szempontból is elemeztük, s az eredményeket a Fizikai Szemlében a fizikát tanítókkal megosztjuk (a szöveg megjelenés előtt áll).

Azt reméljük, hogy a tanulást segítő pedagógiai megközelítésekről való gondolkodáshoz is hozzájárultunk.⁵ Elgondolkodtunk azon, hogy mely tévképzeteket kell eloszlatni, és milyen módon. Hogy melyek azok a nézetek, modellek, melyekhez bizonyos életkorban inkább ne nyúljon a

tanár. S hogy hasznosabb-e, ha nem csak a bevált (esetleg túlhaladott) modelleket közvetítjük, hanem azok érvényességének kereteiről is meg akarunk győződni. Ideértve nemcsak a vizsgált természettudományos, hanem a pedagógiai és módszertani modelleket is.

IRODALOM

- Bessenyei György (1953): Magyarország [1778]. In: *Bessenyei György válogatott művei*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- B. Németh Mária (2003): A természettudományos műveltség mérése. *Magyar Pedagógia*, **103**. 4. sz., 499–526.
- Csapó Benő, Korom Erzsébet és Molnár Gyöngyvér (2015): *A természettudományi tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest.
Letöltés: http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/2015_Termesztudomany_framework.pdf (2018. 01. 08.)
- Csapó Benő (1998): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Hanczár Gergely (2007): Tudomány-ezetéria-áltudomány tengely (blogbejegyzés).
Letöltés: http://oktatásfilozofia.blog.hu/2007/12/28/tudomany_ezeteria_altudomany_tengely (2018. 01. 20.)
- Hanczár Gergely és Blum Szilárd (2010): *Tudomány-ezetéria-áltudomány tengely*. Magánkiadás – Underground Kiadó, Budapest.
- Dudás Edit, Farsang Andrea és Kádár Anett (2012): Mégis forog a Föld? – Tévképzetek a földrajzban. *A Földrajz Tanítása*, **20**. 3. sz., 8–20.
- Juhász Dóra (2015): Melyik életkorban a leghatékonyabb az implicit tanulás? *Iskolakultúra*, **25**. 7-8. sz., 117–124.
- Korom Erzsébet (1997): Naiv elméletek és tévképzetek a természettudományos fogalmak tanulásakor. *Magyar Pedagógia*, **97**. 1. sz., 19–40.
- Korom Erzsébet (1998): Az iskolai tudás és a hétköznapi tapasztalat ellentmondásai. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris Kiadó.
Letöltés: http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11931/1/CsBeno_Iskolai_tudas_2002.pdf (2018. 01. 08.)
- Malmos Edina és Revákné Markóczi Ibolya (2015): Biológia fogalmakhoz kapcsolódó tévképzetek vizsgálata szóasszociációs módszerrel. *Iskolakultúra*, **25**. 5–6. sz., 190–199.
- Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2003): A képességek fejlődésének logisztikus modellje. *Iskolakultúra*, **13**. 2. sz., 57–69. Letöltés: <http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/LogModell.pdf> (2018. 04. 08.)
- Nahalka István (1998): Egy figyelemreméltó, sőt figyelmeztető könyv az iskolai tudásról. *Iskolakultúra*, **8**. 8. sz., 109–116.
- Nahalka István (2013): Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*, **1**. 4. sz., 21–33.
- Radnóti Katalin és Nahalka István (szerk., 2002): *A fizikatanítás pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Radnóti Katalin és Nahalka István (szerk., 2014): *A természettudomány tanítása*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Sójtáné Gajdos Gabriella és Tóth Zoltán (2017): Általános iskolai és gimnáziumi tanulók levegőszennyezéssel kapcsolatos tudástervezetének vizsgálata szóasszociációs módszerrel. *Magyar Kémikusok Lapja*, **72**. 2. sz., 44–49.
Letöltés: http://epa.oszk.hu/03000/03005/00013/pdf/EPA03005_MKL_2017_02_044-049.pdf (2018. 04. 08.)
- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Negyedik, javított változat. Letöltés: https://www.oktatás.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszerben_4jav.pdf (2018. 04. 08.)



JUHÁSZ VALÉRIA

A szövegértés-fejlesztési stratégiák hatékonyságáról

MŰHELY

FISHER, DOUGLAS, FREY, NANCY, HATTIE JOHN 2016. VISIBLE LEARNING FOR LITERACY. IMPLEMENTING THE PRACTICES THAT WORK BEST TO ACCELERATE STUDENT LEARNING. GRADES K-12. CORWIN LITERACY. CALIFORNIA (LÁTHATÓ TANULÁS A LITERÁCIÓS FEJLŐDÉSÉRT. A DIÁKOK TANULÁSÁT LEGHATÉKONYABBAN FEJLESZTŐ GYAKORLATOK.)

„Every student deserves a great teacher, not by chance, but by design.”
(„Minden diák megérdemel egy jó tanárt, és ez ne a véletlennek legyen köszönhető.”)
(Fisher és mtsai, 2016)

A HATTIE-FÉLE KUTATÁSOK ÉRTELMEZÉSÉHEZ SZÜKSÉGES ÖSSZETEVŐK

Amikor szóba kerül az oktatás, különösen a széles nyilvánosság előtt, leggyakrabban csak olyan kérdésekről esik szó, amelyek az infrastruktúrát, az erőforrásokat, finanszírozást, a fizetéseket, az osztálylétszámot (hardver), a tananyagot (NAT), az értékelési módokat (szoftver) érintik, azonban ritkán esik szó olyan kérdésekről, amelyek ténylegesen, láthatóan hozzájárulnak a tanulás sikerességéhez (processzor) (Hattie, 2012). Hattie 2008-ban megjelent könyve

a látható tanulásról (*Visible learning*) egy több mint 50.000 tanulmányra épülő (240 millió tanulót magában foglaló), 800, tanulási eredményességről szóló metaanalízis-kutatás metaanalízisét készítette el. A folyamatosan bővülő kutatás

azon tényezőkre utal, amelyek egyértelműen tudásváltozást eredményeznek

mára már 195¹ olyan tényező hatékonyságáról számol be, amelyek többé-kevésbé hozzájárulnak a tanulás sikerességéhez (ezek sorrendjéről és háttéréről részletesen lásd *Juhász*, 2015). Hattie 'látható'

kifejezése azon tényezőkre utal, amelyek egyértelműen tudásváltozást eredményeznek a tanulóban, amelyekről mindenki (a tanár, a diák, az iskolavezetés) tudja, hogy láthatóan hatással volt a tanu-

¹ A 195 tényező listája itt található: <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>. (A tanulmány elkészültét követően a lista tovább bővült.)

lásra, illetve amikor olyan nyilvánvaló tanítás történik, amely képessé teszi a diákokat arra, hogy a saját maga tanárává válhasson. Ez megalapozza az egész életen át történő tanulását, illetve annak értékékként való fel fogását. *Hattie* 'tanulás' fogalma pedig arra utal, hogyan értelmezzük a tudást és a megértést, és mit teszünk azért, hogy a diákok tanuljon. Mit jelent tehát a 'látható tanulás'? Annak a fokozatos megértését, hogy a tanítási erőfeszítéseink (ami nemcsak a tanároknak vonatkozik, hanem a szülőknek és a tanítás egyéb szereplőire is) milyen módon növelik a tanulási hatékonyságot. A diákoknak pontosan tisztában kell lenni azzal, miért tanulják azt, amit tanulnak, mit jelent az, hogy valami megvan tanulva, vagyis mit jelent a 'jó' elsajátítás, és természetesen ennek meghatározásával a felnőtteknek is tisztában kell lenniük

(Fisher és mtsai, 2016, 2. o., *Hattie*, 2012; a látható tanulás fogalmáról lásd részletesebben *Juhász*, 2015).

Hattie tanításfogalma arra a hatásmeghatározásra helyezi a hangsúlyt, amit a diákok elérték a tanítás által a tanulásában. Az, hogy történt-e tanulás/tanítás, nem tudható meg és nem is bizonyítható csupán a tananyagok után íratott számonkérésekkel. A tényleges tanítási hatékonyság akkor tudható meg, ha a megtanítandó anyag előtt íratunk a diákokkal egy tesztet, amiből megtudjuk, honnan indulnak ki az egyes diákok, majd a tananyag után is íratunk egy tesztet, amiből látjuk, hova jutottak. Excel-tábla segítségével ki tudjuk számolni az osztály-átlagot mindkét tesztnél, majd ezekből a sztenderd eltérést (STDEV). A hatásmeghatározást (d-vel jelöljük a továbbiakban) pedig a következőképp kapjuk meg:

$$\text{hatásmeghatározás} = \frac{\text{az utómérés átlaga} - \text{az előmérés átlaga}}{\text{átlagos sztenderd eltérés}}$$

a tanítási/tanulási folyamat nagyfokú sikeressége érdekében folyamatosan monitorozni kell a munkát, és nemcsak a tanárnak, a diákoknak is

Ennek eredménye fogja megmutatni, hogy történt-e tényleges tanítás/tanulás. *Hattie* kutatásából kiderült, hogy a $d=0,40$ hatásmeghatározás az, ami átlagos fejlődést jelent évente. A $d=0,2$ kb. félévnyi fejlődéshez segíthet hozzá évente, míg a $d=1,0$ két-három évnyi fejlődés-hozzájárulást jelent egy év alatt. A *Hattie* által azonosított tanítást (pozitívan) befolyásoló tényezők fele e fölött van, tehát a $0,40$ (vagy a fölötti) hatásmeghatározású tényezők azok, amelyek látható tanulást eredményeznek (*Hattie*, 2012). Mindezek mellett előrebocsátjuk, hogy az, hogy a szövegértés-fejlesztő reciprok tanítási módszernek ($d=0,74$) például igen magas a hatékonysága, még nem jelenti azt, hogy ezt bármikor és mindenáron be kell vezetni. Ennek bevezetését a tanulási szituációs erőforrások (tanulók, tudásszint stb.), a cél és egyéb összetevők együttesen határozzák meg.

A tanítás eredményességének mérése természetesen csupán csak az egyik kulcsa annak, hogy a tanítási/tanulási folyamat nagyfokú sikeressége érdekében folyamatosan monitorozni kell a munkát, és nemcsak a tanárnak (a tanár a saját diákja is egyben), hanem a diákoknak (a diákok a saját tanára is egyben) is. Amennyiben nem arányos az erőfeszítés mértéke az eredményességgel, azonnali, intenzív beavatkozás ($d=1,07$) szükséges (a tanár mint változásügynök): a tanulási folyamat megfigyelése, kiegészítő módszerek, például metakognitív stratégiák bevonása ($d=0,53$), egyedi fejlesztés céljelöléseivel és gyakorlással ($d=0,60$), illetve szókinccsfejlesztéssel ($d=0,62$). Mindehhez nem feltétlen egy pedagógus munkájára van szükség. *Hattie* számításai alapján a tanítás eredményességének második legerősebben meghatározó tényezője

a kollektív tanári hatékonyságban rejlik ($d=1,57!$), vagyis a tanári kar összefogásán a tanítás eredménye érdekében.

Ugyanakkor a monitorozásnak az is része, hogy folyamatos visszajelzéseket, formatív, fejlesztő értékeléseket adunk ($d=0,68$), kérdésekkel ellenőrizzük, sikeres volt-e a tanítás, ilyenek például a kilépőkártyák (Bárdossy, 2012, 347. o.) is. Mindközben rendszeres lehetőséget kell biztosítani a diákoknak az önértékelésre, hogyan haladt a tanulásban, illetve a társai által való visszajelzésekre. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy folyamatosan dolgozatokat íratunk a gyerekekkel, és hogy osztályzatokat adunk nekik.

HATTIE KUTATÁSAINAK IMPLEMENTÁLÁSA, FÓKUSZBAN A SZÖVEGÉRTÉS-FEJLESZTÉSEL

Fisher, Frey és Hattie 2016-ban napvilágot látott könyve, a *Visible learning for literacy* azokról a tanulási, tanítási összetevőkről számol be, amelyek elsődlegesen a különböző szövegértés-fejlesztési és -fejlesztési stratégiák hatékonyságát elemzik.

A szövegértés-fejlesztési stratégiák mellett kitérnek azokra az egyéb iskolai összetevőkre is, amelyek a motiváció oldaláról járulnak hozzá ahhoz, hogy az olvasó elkezdjen foglalkozni a szövegek jelentésfeltáráásával. Ilyen összetevők még például a diák önértékelése, hogy mit vár magától ($d=1,33$), a tanár hitelessége ($d=0,90$), ami magában foglalja a bizalmat, a kompetenciát, a dinamizmust és a jelenlétet, az azonnali cselekvéslehetőséget; a tanár egyértelműsége ($d=0,75$), aki érthetően elmagyarázza, mit miért tanulnak, és hogy miből tudni, hogy

valaki sikeresen megtanulta az anyagot, azaz melyek az elsajátítás kritériumai. A tanulási eredményességhez jelentősen hozzájárulnak még a megfelelő visszajelzések ($d=0,73$), a tanár-diák kapcsolat ($d=0,52$), az a szinte szülői figyelem, amivel a tanár a diák fejlődését kíséri, ahogy elismeri azt a közösség előtt (osztályirányítás: $d=0,52$).

Mára már mindannyiunk számára jól ismertek azok a kutatások, hogy társadalmi szinten a magas fokú literációs ismeretek megléte hogyan vezet egy adott közösség jó(l)létéhez mind gazdaságilag, mind egészségileg, mind szociálisan, nem is beszélve az egyén boldogulási lehetőségeiről. Nyilvánvaló tehát, hogy a literációs ismeretek valutaként működnek más tudások megszerzéséhez, a tanulás egyéb lehetőségeihez (Fisher és mtsai, 2016, 3. o.).

A szerzők alapvető nézőpontja az, hogy nem a tananyag vagy egyéb külső tényezők, hanem az egyéni, illetve a csoportos tanulás fázisai határozzák meg azt, hogy mikor és hogyan lehet és kell alkalmazni a literációs ismeretekben való elmélyülés há-

az a szinte szülői figyelem,
amivel a tanár a diák
fejlődését kíséri

rom szintjéhez illeszthető tanulás-módszertani és a szövegértési technikákat, stratégiákat. Ebben a kérdésben az időzítés kulcsfontosságú. Ezek a literációs szintek a felszí-

nes (tények, adatok, fogalmak), a mély (önirányított gondolkodás, belső beszéd, kérdések feltevése) és a transzferálható tudás (konstrukciók) szintjei, amelyek egyben a célirányos fejlesztés útját is kijelölik. A felszínes szintű tudás nélkülözhetetlen ahhoz, hogy legyen mivel manipulálni, vagyis mély és transzferálható, új környezetben alkalmazható tudás (Hattie, 2008) lehessen belőle. Mind a felszínes, mind a mély szintű tanulás két alfázisból áll. Az egyik az ismeretszerzés időszaka, a másik a konsolidáció időszaka, amikor gyakorlatot

szerzünk az ismeretek alkalmazásában. Az előbbieket a gyakorlatban azt jelenti, hogy amíg nincs meg a szükséges felszínes szintű tudás ahhoz, hogy módszerként alkalmazzuk a problémaalapú ($d=0,12$) tanulást, amely már a mély és transzferálható szintű tudásalkalmazást igényelné, addig az adekvát cél és eszköz a megfelelő felszínes szintű ismeretek elsajátíttatására való törekvés. A szerzők úgy látják, hogy a problémaalapú tanulás (ahol a problémát a tudásmegszerzés előtt mutatják be, hogy az vezessen el a tudáshoz) azért ilyen csekély eredményességű, mert túl korán vezetnek be, így nincs meg hozzá a kellő ismeret, miközben már deklaratív és procedurális tudásra lenne szükség a megoldáshoz. Ugyanakkor, ha ezt összevetjük a problémamegoldó tanulással ($d=0,63$), láthatjuk, hogy ennek hatékonysága már jelentős, hiszen ekkor már a meglévő tudást kell csak mélyíteni.

A szövegértésmérő tesztek alapján kikövetkeztethető, hogy a tanárok mely szintű tudást értékelik ténylegesen. Amennyiben a tesztben nagy többségben vannak az információ- és szakkereső kérdések, akkor a hangsúly és egyben az érték is érezhetően a felszínes szintű tudásra helyeződik. Ezt találta *Bintz* és *Williams* (2005) is, amikor ötödikes-hatodikos diákok tesztjeit megvizsgálta.

A fentiek szerint nem a szövegértés-fejlesztési technika/stratégia alá kell rendelni a fejlesztési célt, hanem az adott területen meglévő literációs ismeretek szintjéhez, a tanulási fázishoz, egyébként legfeljebb csak látószólagos, de nem látható tanulást érünk el.

AZ OLVASÁSÉRTÉST/SZÖVEGÉRTÉST FEJLESZTŐ TECHNIKÁKRÓL, ILLETVE AZOK HATÉKONYSÁGÁRÓL

Jelen írásban közölt technikákat elsősorban az olvasásértés fejlesztésére használják, azonban mivel gyakran szoros kapcsolatban van az iskolai auditív szövegértés-fejlesztéssel, a hozzá kapcsolódó egyéb kommunikációs helyzetekkel is, ezért itt ez utóbbi fogalmat használom a szélesebb koncepcióba ágyazáshoz. *Stricht* és *James* (1984) kutatása alapján *Fisherék* (2016, 90. o.) hangsúlyozzák, hogy a beszélt és írott szöveg értése között a középiskola végéig lényegi különbség mutatkozik a beszéltszöveg-értés javára, ezért ezt is szem előtt kell tartanunk a szövegértésről szólóan.

Hattie 2008-as könyvében már írt az olvasási képességet fejlesztő programok hatásáról. A korábbi összefoglalóban található 138 tényező (*Juhász*, 2015) hatásmagnasága (d) az újabb tanulmányok bevonásával (már 1200

metakutatás alapján) némileg változott. *Fisher* és társai (2016) könyvében még a 150 tényező táblázat található, azonban mi már most a 195 tényező² tartalmazó listában fellelhető sorrendbeli helyezések szerint közöljük az eredetiben kifejtett olvasási képességeket befolyásoló programok hatékonyságát: a szókincsfejlesztő programok ($d=0,62$), az ismételt olvasásprogram ($d=0,60$), a vizuális percepció fejlesztése ($d=0,55$), a szövegértés-fejlesztés ($d=0,53$), a betű-fonéma kapcsolat automatizmusa ($d=0,52$), valamint a 12–20 hetes olvasásfejlesztő programok ($d=0,50$). Az eredeti

a beszélt és írott szöveg értése között a középiskola végéig lényegi különbség mutatkozik a beszéltszöveg-értés javára

² A változást is mutató 195 tényező lista: Letöltés: <https://visible-learning.org/nvd3/visualize/hattie-ranking-interactive-2009-2011-2015.html> (2017. 12. 11.)

rangsorhoz képest a vizuális percepció fejlesztése és a szövegértés-fejlesztés megelőzte a fonológiai tudatosságot. Egy korábbi összefoglalóban (Juhász, 2015) megtalálható ezen programok leírása.

ÓVODAI FEJLESZTÉSEK

Fisherék (2016, 156. o.) leírásából körvonalozódik, hogy óvodában a literációs ismeretekbe való bevezetésre (részletesebben: *Juhász*, 2017) például ujjal mutatják az olvasott szavakat, az olvasási irányt, megnézik a címet, beszélgetnek róla, hozzákötik a képes mesekönyvben lévő illusztrációkat a szöveg értelmezéséhez), használják az interaktív mesélést (Szinger, 2009), a belsőhang-technikát (Bárdossy és mtsai, 2002, 210. o., 317. o.), és már ekkor bevezetik a sight word módszert, vagyis a fonológiai tudatosság mellett a rápillantásos szófelismerést, ami azt jelenti, hogy a leggyakrabban előforduló szavakat rápillantásszerűen ismertetik meg a gyerekekkel a leggyakoribb szavakból összeállított szókészlet alapján (megjegyzendő, hogy az angol nem agglutináló, hanem izoláló nyelv, így a szóforma állandósága a jellemző – eltérően a magyartól, így a technika átvétele eredeti formájában véleményem szerint nem alkalmazható a magyar olvasástanításban (Juhász, 2018). *Fisherék* videós anyaggal is szemléltetik elképzeléseiket. Az óvodai fejlesztésről készült videójuk³ számunkra meglehetősen iskolásnak tűnhet, azonban számos, fent is említett

elemét érdemes megfontolni és a literációs tudatosság kialakításának érdekében ezt a szentitív időszakot kihasználni arra, hogy életkori és kognitív szinthez igazítottan alkalmazzuk ezeket a módszereket már az iskolakezdés előtt, otthon és köznevelési intézményben, könyvtárban egyaránt.

SZÖVEGÉRTÉSI TECHNIKÁK AZ ISKOLÁBAN

A szövegértés-fejlesztő stratégiák, technikák elsősorban nem azt célozzák meg, hogy egy jó stratégiai olvasót neveljünk a gyerekekből. Sokkal inkább arra tesznek képessé, hogy ezek automatikussá válásával a szöveg olvasása során az olvasó automatikusan kezdje mozgósítani a szövegértési képességeket, a belemerülést, belevonódást a szövegbe (vö. a jó olvasó meghatározását *Steklács*, 2013, 16. o.). A következőkben számba vesszünk ismert és kevésbé ismert technikákat, módszereket, amelyek hozzájárulnak a szövegértés fejlődéséhez. Elsők közt a szókincsről, illetve a szókincsfejlesztő programokról lesz szó részletesebben, mert a szókincs minősége és mennyisége meghatározó előrejelzője a szövegértési képességnek (*Baker* és mtsai, 1998, *Stahl* és *Fairbanks*, 1986). A szókincs önmagban természetesen még nem garantálja a szöveg megértését, annak hiánya viszont garantálja a szövegértés sikertelenségét (*Biemiller*, 2005, 223. o.).

a fonológiai tudatosság mellett a rápillantásos szófelismerést

³ Videó az óvodai szövegértés-fejlesztésről: Letöltés: http://players.brightcove.net/268012963001/default_default/index.html?videoId=4800757865001 (2017. 12. 11.)

SZÓKINCSSZÓKÉSZLET ÉS A SZÓKINCSSZÓKÉSZLET PROGRAMOK

A szókincsfejlesztő programok ($d=0,62$) *Hattie* kutatása alapján igen jelentős hatást gyakorolnak a szövegértés fejlődésére.

A művelt ember aktív szókincse pár tízezer szóra tehető, a passzív szókincse legfeljebb százezres nagyságrendű. A hétköznapi szövegek megértéséhez azonban ennek a töredéke elegendő. A kutatások azt mutatják, hogy az olvasott szöveg 95%-át kell ismerni ahhoz, hogy a szöveg megértése lehetővé váljon (*Nagy*, 2004). Az ezen felül létező 5 százaléknyi ismeretlen szó a kontextusból jórészt kikövetkeztethető. Többszöri előfordulásuk esetén megnövekedik az egyén szókincsébe való beépülésének az esélye.

Nagy (2010, 378. o.) kutatása szerint a köznyelvi szövegeink a leggyakoribb 4–5 ezer szóból variálódnak, a leggyakoribb 2000 szó a szövegszavak 88%-át teszi ki, vagyis ahhoz hogy valakiből gyakorlott olvasó válhasson, tehát az olvasási készsége optimálisan kifejlődhessen, szükséges, hogy a leggyakoribb 5000 szó ismeretével rendelkezzen. *Nagyék* (2004) mérése szerint az általános iskola 2. évfolyamának elején a tanulók olvasással átlagosan 3600 szót ismernek föl. A 4. év elejéig ez több mint 4000 szóra növekszik. Ez a 4000 szó azt jelenti, hogy a 4. évfolyam elején az országos átlagot tekintve a tanulók rendelkeznek a szövegszavak 95 százalékát kitevő szókészlettel. A 4. évfolyam után azonban a 10. évfolyam elejéig a kritikus szókészlet

a 4. évfolyam után
azonban a 10. évfolyam
elejéig a kritikus szókészlet
gyarapodása mindössze 7
százalékpont, vagyis 350
szó

gyarapodása mindössze 7 százalékpont, vagyis 350 szó.

Varga Kornél (é. n.) kutatási beszámolója szerint a Magyar Pedagógiai Társaság Szókincsháló Szakosztályának eredményei a tankönyvek szókészletéről az előzőektől némileg más megvilágításba helyezik a szókészlet/szókincs kérdését. Kilencvenkilenc általános iskolai tankönyv teljes szóanyagát vizsgálták meg a 2008-as tankönyvlistán található három kiadó kiadványaiból a fő tantárgyakból 3–8. osztályig. (Nyilvánvalóan az egy tankönyvű rendszerben némileg más a helyzet, de a lényegi mondanivalóban nincs változás, ezért idézem ezt a kutatást.)

Vargákék kutatáseredménye azt mutatja, hogy 5000-nél jóval több szóra van szükség ahhoz, hogy a tankönyvi szövegeket megértsék a diákok. Az általuk vizsgált tankönyvekben 65 000 (!) alapszót

(csak igék, főnevek – tulajdonnevek nélkül – melléknevek együttese 60 000 szó), azaz ragozás nélküli szót találtak.⁴ Kiadónként egy teljes sorozatot vizsgálva harmadiktól nyolcadik osztályig átlagosan 40 000 szó volt ezekben a tankönyvsorozatokban.

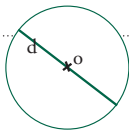
Az alábbi ábrán (*1. ábra*) látható, hogy éves lebontásban hány új szóval találkoznak a gyerekek (kék oszlop).

Egy ötödikes diák a tankönyveiben összesen 15 000 szóval találkozik, amiből kb. 8000 az új szó. Bár ahogy bevezetőmben idéztem, a szókincsismeret még önmagában nem garantálja a szövegértést, azonban annak nagymértékű hiánya egyértelműen akadályozza azt. A részletes összehasonlításokból kiindulva arra jutottak, hogy a

⁴ Fisherék (2016, 56. o.) angol nyelvterületen 88 000 szót említenek, amit nyolcadik év végéig ismerniük kellene a gyerekeknek.

2. ÁBRA

Példa a Frayer-módszer szókétyájára

szó, fogalom: átmérő	definíció megírása a tapasztaltak/tanultak alapján, pl.: <i>A kör középpontján áthaladó, a körvonal két pontját összekötő egyenes szakasz. Az átmérő a leghosszabb húr. Jele: d</i>
kép: 	antonima vagy valami, ami nem példa rá: <i>A körvonal két tetszőleges pontját összekötő egyenes szakasz.</i> ⊗ (ez a húr)

A *metakognitív stratégia* ($d=0,53$) bemutatása a szó jelentésével kapcsolatban hosszú távon hatékony, hiszen tanulási technikát tanít. A tanár bemutatja, hogyan próbál gondolkodni a szó jelentésével kapcsolatban, hogyan tapogatózik, hogy megértse a szót az előzetes ismeretekből, a szó struktúrájából és a kontextusból.

A szóbesorolási/ szókegyezéses módszer is működik, amikor a szót ortográfiája, helyesírása alapján csoportosítják: pl. a költség, barátság a szótőképző-kiejtés alapján egy kategóriába sorolható. De a fogalomkörök szerinti csoportosítás, a szócsaládok felőli szótanítás is az értelmes tanulás eszköze.

A szótanítás során tehát meg kell vizsgálni a szó tulajdonságait és annak valószínűségét, hogy a kifejezés máskor és más módon is előkerül-e. Direkt instrukciókon keresztül vagy szókétyával csak azt kell megtanítani, amit rávezetéssel nem lehet.

Azt, hogy miként függ össze a szókegyezés és az olvasási motiváció, illetve ezen keresztül a szövegértés, könnyű belátni. Az olvasástani célja az olvasási motiváció kialakítása és hosszú távú fenntartása. Az olvasási motiváció felkeltéséhez elengedhetetlen, hogy olyan szövegeket adjunk a gyerekek kezébe, amelyekben az előforduló

szavak nagymértékben ismertek számukra, hiszen e nélkül az olvasás akadozó lesz, a jelentésfeltárás lassúvá, nehézkessé, fárasztóvá, mindebből következően pedig a kialakuló/kialakítandó olvasási szokásokra nézve demotiválóvá válik. Ezért fontos lenne figyelembe venni, hogy olyan könyveket, „kötelező olvasmányokat” adjunk a gyerekek kezébe, amelyek igazodnak az egyes gyerekek olvasási életkorához.

A szókegyezés nagysága szempontjából *Guthrie és Wigfield* (2000) kutatása is igen sokatmondó. Arra jutottak ugyanis, hogy azok a gyerekek, akiknek nagyobb választási lehetősége volt abban, hogy mit olvassanak, többet és szívesebben olvastak, így természetesen a szókegyezésük is nagyobb lett, ami a teljesítményükben is jelentősen megnyilvánult (*Anderson és mtsai, 1988, Fisher és mtsai, 2016*). Éppen az ilyen kutatási eredmények motiválják a tanárokat arra, hogy az osztálytermekbe is bevigyenek életkorhoz, illetve olvasási életkorhoz illeszkedő könyveket, hogy minél könnyebbé tegyék a gyerekek számára az olvasáshoz való hozzáférést. Érdekes módon a szövegértés-fejlesztő programokkal kapcsolatban *Rowe* (1985) azt találta, hogy közvetlenül nagyobb hatása van a szókegyezés fejlődésére

szókétyával csak azt kell megtanítani, amit rávezetéssel nem lehet

($d=1,77$), mint magukra a szövegértési eredményekre ($d=0,70$), ami ugye később visszakonvertálható.

A szókincs után térjünk át egyéb olvasásértést segítő programokra, technikákra!

ISMÉTELT OLVASÁSPROGRAMOK

Az ismételt olvasóprogramot ($d=0,60$) azoknál a gyerekeknél használják, akiknek az olvasási technikája még nem éri el az életkornak/oktatási mennyiségnek megfelelő szintet. A tanár választ egy kb. 200 szóból álló rövid szöveget. Felolvassa azt a diáknak a megfelelő intonációval, hangsúlyozással. A diák magában elolvassa párszor, majd hangosan felolvassa. A cél nem a gyorsaság, inkább a hibák kijavítása, az automatizmus növelése. Az ismételt olvasásprogramok tehát azt jelentik, hogy addig olvastatnak rövid szövegeket a tanulókkal, amíg az olvasás folyamatossága el nem éri a kielégítő szintet, vagyis amíg a szódekódolási automatizmusuk, a szóforma-felismerési automatizmusuk megfelelő szintre fejlődik. Amikor az olvasási technika megfelelően fejlett, a diák figyelme az olvasásértésre fordulhat. Az automatizáltság kialakítása a célja a 12–20 hetes olvasásfejlesztő programoknak („második-harmadik esély az olvasásért” program).

Hasbrouck és Tindal (2006) az olvasásismétlő programjukhoz egy táblázatot készítenek a gyerek fejlődéséről, amibe feljegyzik, hogy hány szót olvas el a diák percenként, majd negyed év után megmutatják neki a fejlődést, ami megfelelő tréning mellett erős motiváció a gyerek

számára ahhoz, hogy tovább dolgozzon a saját olvasásfejlesztésén.

Az egyik hatékony – nem teljesen új – olvasásfejlesztési módszer a *Heckelman-féle* (1969) *neurológiai impressziós módszer* (NMI) (*Fisher és mtsai*, 152. o.):

- A tanár kiválaszt egy olyan szöveget, amely illeszkedik a diák olvasási szintjéhez.
- A tanár a diák mellé ül úgy, hogy a fülébe tudjon beszélni.
- A diák ráteszi a mutatóujját a tanár mutatóujjára, miközben együtt olvasnak.
- A tanár a kiolvasandó szavak alatt vezeti az ujját.
 - A tanár a diáknál valamivel gyorsabban olvas (előolvas), mint a diák, ezzel modellálja a kívánatos olvasási fluenciát és intonációt stb.
 - A tanár addig vezeti így az olvasást, amíg a diák már magabiztosnak nem érzi magát ebben.
- A NIM-intervenció végén a diák visszamondja a szöveget a tanárnak, és felel a szövegértést vizsgáló kérdésekre.

ELŐZETES ISMERETEK

Közismert, hogy a szövegértési sikerességet nagymértékben befolyásolják az előzetes ismeretek ($d=0,63$). Ennek alkalmazására való technikák például a szöveg címéről való beszélgetések, a TTM-technika (tudom, tudni akarom, megtanulom, pl. *Bárdossy és mtsai*, 2002, 21. o.), az INSERT-technika (*I.m.*, 2002, 172. o.), pókhálóábra (*I.m.*, 2002, 245. o.) stb.

SZÖVEGKIEMELÉS, JEGYZETKÉSZÍTÉS

A szöveg lényeges elemeinek megjegyzése kiemeléssel, aláhúzással, karikázással, illetve széljegyzetek készítésével a megértést és a *tanulási képességek* ($d=0,60$) gyakorlását erősítik, ráadásul elősegítik a tanulási folyamatba való belevonódást is. A tartós könyvek esetében ez a módszer nehezen kivitelezhető. A szövegértelmezésben segít az INSERT-technika is (*Bárdossy és mtsai*, 2002, 172. o.), ezt már több tankönyvben alkalmazták. A *jegyzetkészítés* ($d=0,59$) abban különbözik a jegyzeteléstől, hogy ez utóbbi az óra közben elhangzottak átírása, annak egyfajta átfordítása kulcsifejezésekkel, míg a jegyzetkészítés az olvasott szöveg alapján készülő kivonat. Az új ismeretek illesztése az előzőekhez: ez a fajta tudásstrukturálás a mély elsajátítás felé vezet az átalakítás és az újjászervezett tudás ($d=0,59$) révén.

MEGBESZÉLÉS ÉS KÉRDEZÉS

Az osztályszintű megbeszélések ($d=0,82!$) a kritikai gondolkodás és a mély megértés elengedhetetlen részei. *Nystrand* (2006) vizsgálata szerint azonban 14 és 52 másodperc (!) között van ennek az átlagos aránya a tanítási munka során. A megbeszéléseket a tanár provokatív, nyílt végű kérdésekkel vezeti be, amelyre kifejtendő, érvelő válaszokat kell adniuk a diákoknak. Ez a fajta módszer lehetőséget ad arra, hogy beszéltesék a diákokat, amely magával vonja a tudás konstruálását és újrakonstruálását is egyben. Ahhoz, hogy az ilyen alkalmak-

kor elkerülhető legyen a Máté-effektus, a beszédjog elosztására különös figyelmet kell fordítani. Mindenkinek ugyanannyi alkalma/ideje van beszélni. A gyakorlatból tudjuk, hogy elég nehéz betartani, hogy tényleg arányos legyen a beszédjog eloslása, azonban ennek sikeressége a szocialitás fejlődésével is együtt jár. Miközben az egyiket biztatni kell a belevonódásra (Te mit tennél hozzá?, Te hogy látod?, Te meg tudnád védeni az ő álláspontját? stb.), a másíknak addig a többiekre való figyelmet kell gyakorolni.

az osztályszintű
megbeszélések a kritikai
gondolkodás és a mély
megértés elengedhetetlen
részei

A kérdés hatékonysága is jelentős ($d=0,48$), ugyanakkor *Fisherék* (2016, 87. o.) hangsúlyozzák, hogy a felszínes/információ-visszakereső kérdésekről (pl. Hol játszódtok a cselekmény – tölcserkérdés), a tanulá-

magasabb szintjén igyekezzünk a diák figyelmét a nagyobb összpontosítást igénylő kérdések felé vezetni (pl. hogyan befolyásolta a helyszín a cselekményt). Majd ugyanígy kell a mélyebb tudás felé terelni a tanulókat a szó szerinti, a strukturális ismeretekre vonatkozó, az összefüggésmegértést kutató, és végül az értelmező kérdések felé, amelyek el is vezetnek az alapos olvasás (close reading) irányába.

ALAPOS OLVASÁS

Ez a tanítási módszer magában foglalja a szöveg, illetve annak szakaszainak újraolvasását, a gondolatok jegyzetelését, a közben felvetődő kérdések rögzítését és elemzését, és az ezt követő közös megbeszélést is. Azt is mondhatnánk, hogy a kvantitatív (lassú, többszöri) olvasás egy kvalitatív mélymegértéssé válik. A tanár folyamato-

san kérdez a szöveggel, és az abból következő állításokkal kapcsolatban, összeveteti a szöveg különböző pontjait, kapcsolatot kereset, és fokozatosan halad a tartalmi információktól az interpretációs lehetőségekig (lásd előbb kérdezéstechnika), alkalmazva a metakognitív folyamatok modellezését és gyakoroltatását a belső beszéden (self-talk), a további kutatómunkán, az íráson, és minden olyan tanulási képességet fejlesztő tevékenységen keresztül, melyet adekvátnak tart a megértéshez. Ez nyilvánvalóan azt igényli, hogy egy-egy művel – legyen az akár milyen rövid is (!) – ne csak egy órán keresztül foglalkozunk, ha olyan mélységű megértésekre vezethet, amely tudás később jól transzferálható.

METAKOGNITÍV STRATÉGIÁK

Kuhn (2000) azt írja, hogy a metakognitív gondolkodás képessége 3 éves kor körül alakul ki. Mások 3-5 éves korra (lásd *Csikós*, 2004) teszik ezt a gondolkodásbeli változást, vagyis a tudásunkról való gondolkodás képességét. A metakognitív stratégia ($d=0,53$) a szövegértés kapcsán egyfajta önmonitorozást, önszabályozást, önkérdezést jelent arra vonatkozóan, hogy mit sikerült megérteni, és mit nem. *Palincsár* (2013) 3 részét említi a metakognitív tudatosság-nak: tudás a saját tanuló énünkről, annak megértése, hogy milyen stratégiát igényel a feladat ahhoz, hogy végrehajtsuk, megold-

juk, illetve egy olyan eszköz, amely monitorozza a tanulást és az önszabályozást.

Milyen eszközökkel segíthetjük elő a metakognitív stratégiák fejlődését? Ilyen például a belső beszéd (self-verbalization) és a kérdések feltevése magunknak (self-questioning) ($d=0,64$). A gyakorlat során a tanár mintákat ad a szöveghez kötődő kérdésre, majd szakaszonként (szakaszos olvasás) időt enged a diákoknak arra, hogy ők is próbálkozzanak kérdések feltevéssel is, majd válaszolják is meg a saját kérdéseiket. (A reciproktanításnak is lényeges eleme ez a technika.) Mindezek

után megbeszélik, hogy a feltett kérdés, illetve annak megválaszolása mennyiben vitte előre a megértést.

Ehhez kapcsolódik az a kérdőív is, amit *Fischerék* közreadtak a honlapok értékelésével, valamint az ott található információk hitelességének megítélésével kapcsolatban.⁵

RECIPROKTANÍTÁS

A reciproktanítás ($d=0,74$) egy olyan kiscsoportos (4 fős – szerepekre osztott) jelentésteremtő kooperatív stratégia, amely a szöveget szakaszokra bontja, kérdéseket tesz fel vele kapcsolatban, tisztázza az olvasottak jelentését, összefoglalja a megértetteket, és ezekből jóslásokat fogalmaz meg az elkövetkezendő szövegrészek tartalmát illetően (lásd részletesen például *Bárdossy* és mtsai, 2002, 359. o.).⁶

⁵ Weboldal-értékelő lap: Letöltés: http://resources.corwin.com/sites/default/files/Website_Evaluation_Tool.pdf (2017. 12. 11.)

⁶ Reciproktanítás. Letöltés: http://players.brightcove.net/268012963001/default_default/index.html?videoid=4798763943001 (2017. 12. 11.)

A SZÖVEG ÖSSZEFOGLALÁSA

Az összefoglalás arra szolgál, hogy rendszeresse az újonnan megszerzett tudást, szilárd alapokra építse föl az új tudásstruktúrát. Az írásbeli vagy akár szóbeli összefoglaló egy olyan áttekintési, tisztázó folyamat, amelynek során az olvasó újrakonstruálja a tudásrendszerét, miközben egy olyan önellenőrzési folyamat is zajlik, amelynek során szembesülhet a saját megértési szintjével, illetve annak részleteivel.

A szövegértési technikák közül például a kilépőkártya (*Bárdossy és mtsai*, 2002, 347. o.), kockázás (*I.m.*, 2002, 348. o.), összekevert sorrend (*I.m.*, 2002, 356. o.), a rövid esszé (*I.m.*, 2002, 360. o.), a történetpiramis (*I.m.*, 2002, 367. o.), fűrtábra (*I.m.*, 2002, 322. o.) is erre szolgáló ellenőrzési módszerek.

A SZAKASZOS OLVASATÁS HATÁSA AZ ÖSSZEFÜGGÉS-MEGÉRTÉSRE

Van den Broek és társai (2001) negyedik, hetedik és tizedikes diákok inferenciális (szövegben lévő, expliciten ki nem fejtett kapcsolatok, összefüggések) szövegértését vizsgálta úgy, hogy olvasás közben, szakaszonként a szövegben leírt információ-viszakereső kérdéseket kaptak a tanulók. Tehát az összefüggés-megértő tesztbe szakaszonként információkereső kérdéseket is tettek. A kutatás arra jutott, hogy a magasabb szintű szövegértést, azaz az összefüggés-megértést a tizedikeseknél ugyan segítette a szó szerinti ismeretek megkeresését igénylő figyelemváltás, de a kisebbek, a negyedikesek és hetedikesek akkor teljesítettek jól a szövegértési teszt-

ben, ha a szöveg végén kapták a kérdéseket (*Fisher és mtsai*, 2016, 38. o.).

MULTIMODÁLIS ESZKÖZÖK A SZÖVEGÉRTÉS-FEJLESZTÉSÉRT

Sencibaugh (2005) olyan szövegértést fejlesztő programokat vizsgált, amelyek vizuális elemekkel ($d=0,94!$) segítették a jelentésteremtést, illetve amelyek auditív, nyelvi segítséget ($d=1,18!$) adtak, mint például az előolvasási, valamint utóolvasási stratégiák. Az utóbbi valamivel jobban hozzájárult a sikeres szövegértéshez.

az olvasó újrakonstruálja a tudásrendszerét

GONDOLATTÉRKÉPEK, GRAFIKUS SZERVEZŐK

A gondolattérképek ($d=0,64$), a grafikus szervezők alkalmazásának célja, hogy láthatóak legyenek a fogalmak közti kapcsolatok. Az eredendő cél szerint arra való, hogy nyilvánvalóvá válhasson a gondolkodási folyamat leképeződése, ami tulajdonképpen a gondolatok összegzésére, s e szerint azok kulcskifejezésekké történő transzformációjára szolgál. A gondolattérképek hatékonysága azonban elhanyagolható abban az esetben, amikor nem egy tényleges kognitív folyamatot tükröz, hanem egy kitöltendő ábrát jelent. Ha viszont az értelmes tanulás eszköze, akkor a tanulás során minden egyes gyereknek saját, a többiekétől némileg eltérő gondolattérképet kellene létrehoznia, ami feltárja a diák egyéni és egyedi gondolkodási folyamatát.

A grafikus szervezők, a fűrtábra, a gondolattérkép alkalmasak arra egy szöveg írásához (írásprogramok $d=0,49$) tervezésül

szolgáljanak, illetve összefoglaljanak ismereteket. *Moore és Readence* (1984) megvizsgálta a grafikus szervezők használatát szöveghez kötődően. A szövegértés előtt készített grafikus szervezők hatása a megértésre viszonylag alacsony volt ($d=0,08$), míg a szöveg után készítettéké magas ($d=0,57$). *Swansonék* (2014) kutatása külön megerősítette, hogy a tanulási nehézséggel küzdőknél segítette a tudás elmélyítését a grafikus szervező, amikor hangsúlyosan arra irányult, hogy megjelenítse, amit már megtanultak (*Fisher és mtsai*, 2016, 80. o.).

MI NEM HAT A TANULÁSRA, SZÖVEGÉRTÉS-FEJLŐDÉSRE?

A buktatás ($d=-0,17$) egyáltalán nem vezet eredményre, mert többnyire csak azt jelenti, hogy még egyszer, ugyanúgy, ugyanolyan (láthatólag már eddig sem sikeres) módszerekkel tanulja a tananyagot. Nem hatékony a rögzült, fix csoportos képességek szerinti homogén csoportosítás ($d=0,12$), a tehetséges gyerekeknél valamennyivel pozitívabb a hatás ($d=0,30$). A kisebb csoportok ($d=0,47$) önma-
gukban akkor hatékonyak, ha célzott tanítás, fejlesztés történik, és a csoport összetétele tanítási helyzetnek megfelelően rugalmas. Sok szó esik a tanulási stílusok ($d=0,23$) (auditív, vizuális, mozgásos vagy akár kognitív, affektív és perceptuális, vagy globális és analízáló stb.) szerinti tanítási módszerekről, *Hattie* kutatása azonban azt mutatja, hogy ez nem meghatározó. Újabb kutatások azt mutatják, hogy nem is

léteznek tanulási stílusok, ahogy gyanítható egyébként már a sokféle elnevezésből is – *Coffield* 29 dichotomikus elnevezést talalta erre (2012), és létezésük tudományosan nem bizonyítható. Az értelmes tanulás szempontjából nem hatékonyak a tesztírára ($d=0,27$) való tréningezések sem, miközben a tanulási képességek ($d=0,60$) hatása, vagyis az a képesség, hogy bizonyos tartalmakat hogyan tanuljunk meg, igen magas.

a tanulási nehézséggel küzdőknél segítette a tudás elmélyítését a grafikus szervező

az értelmes tanulás szempontjából nem hatékonyak a tesztírára való tréningezések sem

ZÁRÓ GONDOLATOK

Fisher, Frey és Hattie könyve a látható szövegértés-fejlesztésről azt kívánja hangsúlyozni, hogy a tanároknak azt kell megérteniük, hogy adott tanulási helyzetekhez milyen szövegértési, tanítási stratégiákat, rutinokat alkalmazzanak. A kutatások alátámasztották, hogy vannak hatékony és kevésbé eredményes módszerei a szövegértés-fejlesztésnek. Mindig a tanulási szituáció, az erőforrások (a diák megértési szintje, előzetes tudása, a tanár, tanulási környezet, infrastruktúra, eszközök stb.) és a cél dönti el, milyen módszereket alkalmazunk. Ugyanaz a módszer, szövegértés-fejlesztési stratégia még az egyes diákoknál is eltérően működhet. Ugyanakkor azt is figyelembe kell venni, hogy a fent említett stratégiákat a felszínes szintű, a mély, illetve a transzferálható tudás elérésének is alá kell rendelni. Vagyis a stratégiák, technikák pusztán eszközök a tanuláshoz, tudás

eléréséhez, és nem önmagukban jelentik a tanulást magát.

Minden diák tud hatékonyan tanulni, ha megvizsgáljuk a saját hatásfokunkat, és megteresszük a szükséges teendőket a hatásfokozás érdekében (Fisher és mtsai, 2016, 161. o.).

Guthrie és munkatársai (2007) olyan gondolkodás-központú olvasási programot vizsgáltak, amely abból indul ki, hogy az olvasó belsőleg motivált a megértésre: keresi az új ismeret és a régi közti kapcsolatot, aktívan részt vesz a megértés folyamatának irányításában. A gondolkodás-központú vagyis mély és transzferálható tudást alkalmazó program része, hogy a tanulók hangosan olvasnak, kérdéseket tesznek fel az olvasottakkal kapcsolatban, összefoglalnak, monitorozzák a megértésüket, önállóan írnak és olvasnak, illetve irányítottan végeznek olvasással kapcsolatos tevékenységeket, mint például a scaffolding, azaz részeire tagolják a szöveget, és azt mélységeiben értelmezik. Ez a gondolkodás-központú szövegértést fejlesztő program többféle típusú szövegnél eredményes (d=0,93), a történet tartalmának megértésében segít (d=0,63), és kihat az olvasási motivációra is. Ez lehet a szövegértés-fejlesztés célja is.

A fentiekben leírtakból következik, hogy szakítani kell azzal a fajta oktatáspolitikailag vezérelt elgondolással, miszerint minden órán „új anyagot” kell venni. A tudományosan igazolt, megfontolt, tervezett struktúrájú haladás sok és sokféle ismétléssel, és ezzel együtt elmélyüléssel, valamint

a tanulás folyamatjellegének hangsúlyozásával az idő kérdése a tanítás során már nem az ellenség képében fog tetszelegni, hanem türelmes, támogató barátként áll az oktatás résztvevői mellett.

Az alábbiakban sorrendben közöljük Hattie (195 tényező) kutatásaiból azokat a tényezőket, amelyek hozzájárulnak a literációs ismeretek fejlődéséhez. A rangsorbeli helyüket emeltük ki elől.

10. osztályszintű megbeszélések (d=0,82!)
13. tanár egyértelműsége (d=0,75)
14. reciprok tanítás (d=0,74)
16. fejlesztő értékelések (d=0,68)
19. kérdések feltevése magunknak (d=0,64)
20. gondolatértékek (d=0,64)
21. problémamegoldó tanulás (d=0,63)
23. előzetes ismeretek (d=0,63)
24. szókincsfejlesztő programok (d=0,62)
27. egyedi fejlesztés célkijelölésekkel és gyakorlással (d=0,60)
30. ismételt olvasásprogram (d=0,60)
31. tanulási képességek (d=0,60)
33. helyesírás-fejlesztő program (d=0,58)
39. vizuális percepció fejlesztése (d=0,55)
46. metakognitív stratégiák (d=0,53)
47. szövegértés-fejlesztés (d=0,53)
48. scaffolding (d=0,53)
52. betű-fonéma kapcsolat automatizmusa (d=0,52)
57. olvasásfejlesztő programok (d=0,50)
60. írásprogramok (d=0,49)
61. kérdés (d=0,48)
125. tesztírással való tréningezések (d=0,27)
167. problémaalapú tanulás (d=0,12)

a gondolkodás-központú szövegértést fejlesztő program többféle típusú szövegnél eredményes

IRODALOM

- Anderson, R., Wilson, P., Fielding, L. (1998): Growth in reading and how children spend their time outside school. *Reading Research Quarterly*, **23**. 285–303.
- Baker, S., Simmons, D., Kame'enui, E. (1998): *Vocabulary acquisition: Synthesis of the research*. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center. Washington DC.
- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla, Priskinné Rizner Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs–Budapest.
- Biemiller, A. (2005): Size and sequence in vocabulary development: Implication for choosing words for primary grade vocabulary instruction. In: Hiebert, E., Kamil, M. (szerk.): *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. Erlbaum. Mahwah. NJ. 223–242.
- Bintz, W., Williams, L. (2005): Questioning techniques of fifth and sixth grade reading teachers. *Middle School Journals*, **37**. 1. sz. 45–52.
- Coffield, F. (2012): Learning styles: unreliable, invalid and impractical and yet still widely used. In: Adey, P., Dillon, J. (szerk.): *Bad education: debunking myths in education*. Open University Press, Maidenhead.
- Csikós Csaba (2004): Metakogníció a tanulásban és a tanításban. *Iskolakultúra*, **2**. 3–10. Letöltés: <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00079/pdf/tan2004-2.pdf> (2017. 12. 11.)
- Fisher, D., Frey, N., Hattie, J. (2016): *Visible learning for literacy. Implementing the practices that work best to accelerate student learning. Grades K-12*. Corwin Literacy, California.
- Guthrie, J., McRae, A., Klauza, S. (2007): Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, **42**. 4. sz. 237–250.
- Guthrie, J., Wigfield, A. (2000): Engagement and motivation in reading. In: Kamil, M., Mosenthal, P., Pearson, P. Barr, R. (szerk.): *Handbook of reading research III*. Erlbaum. Mahwah, NJ. 403–424.
- Hasbrouck, J., Tindal, G. (2006): Oral reading fluency norm: A valuable assessment tool for reading teachers. *Reading Teacher*, **59**. 7. sz. 636–644.
- Hattie, J. (2008): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, New York.
- Hattie, J. (2012): *Visible learning for teachers*. Routledge, London, New York.
- Heckelmann, R. (1968): A neurological-impress method of remedial-reading instruction. *Academic Therapy*, **4**. 277–282.
- Juhász Valéria (2015): Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők: John Hattie: Visible learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. *Új Pedagógiai Szemle*, **65**. 9–10. sz. 120–135.
- Juhász Valéria (2017): A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*, **3**.
- Juhász Valéria (2018): A sight word szófelismerő módszer adaptálásának lehetőségei és korlátai a magyar olvasástanítás módszertanában. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* (megjelenőben).
- Kuhn, D. (2000): Metakognitive development. *Current Direction in Psychological Science*, **9**. 5. sz. 178–181.
- Moore, D., Readnce, J. (1984): A quantitative and qualitative review of graphic organizer research. *Journal of Educational Research*, **71**. 1. sz. 11–17.
- Nagy József (2004): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*, **104**. 2. sz. 123–142.
- Nagy József (2010): *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nystrand, M. (2006): Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the Teaching of English*, **40**. 392–412.
- Palincsar, A., Brown, A. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, **1**. 2. sz. 117–175.
- Sencibaugh, J. (2005): *Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications*. Harris-Stowe State University, St. Louis.

- Steklács János (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Kiadó, Budapest.
- Sthal, S., Fairbanks, M. (1986): The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, **56**. 1. sz. 72–110.
- Stricht, T., James, J. (1984): Listening and reading. In: Pearson, P. David, Barr, R., Kamil, Michael L., Mosenthal, Peter B. (szerk.): *Handbook of reading research*, 1. sz. 293–317. White Plains, NY: Longman.
- Swanson, E. Hairrel, A. Kent S. Ciullo S. Wanzek, J. Vaughn, S. (2014): A synthesis and meta-analysis of reading interventions using social studies content for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, **47**. 2. sz. 178–195.
- Szinger Veronika (2009): Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. *Anyanyelv-pedagógia*, **3**. Letöltés: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184> (2017. 10. 25.)
- Van den Broek, P., Tzeng, Y., Risdén, K., Trabasso, T. Basche, P. (2001): Inferential questioning: Effects on comprehension of narrative text as a function of grade and timing. *Journal of Educational Psychology*, **93**. 3. sz. 521–529.
- Varga Kornél (é. n.): *Tankönyvek szókészlete. A Szókincsháló szakosztály videós kutatási beszámolója 99 általános iskolai tankönyv szókészletéről*. Letöltés: http://www.szokincshalo.hu/video_osszefoglalo.php (2017. 08. 17.)



Gyermekek, szülők az orfűi alternatív könnyűzenei fesztiválon



HOFFMANN RITA – FLAMICH MÁRIA

Egy szemináriumi prezentáció története – Kulturális fogyatékoságtudomány és pedagógia

PEDAGÓGIAI JELENETEK

A 2017/18-as tanév őszi félévében az ELTE BGGyK három elsőéves gyógypedagógus hallgatóját a dalszerző-zenész Juhász Tomi (Vaklárma) egy Facebook-bejegyzése prezentáció készítésére inspirálta. Kiselőadásuk egy a fogyatékoságtudomány kulturális megjelenését elemző szemináriumon hangzott el. Alapjául pedig egy hosszú interjú szolgált, amelyet a résztvevők Juhász Tomival készítettek. Ennek szerkesztett változata ezen írás után olvasható.

BEVEZETÉS

Facebook-csoportok jönnek létre világszerte, hogy hasonló érdeklődésű emberek megbeszélhessék a világ dolgait. Mért éppen az oktatás lenne kivétel, tekintve, hogy a közösségi média kiapadhatatlan forrás az órai anyagok gyűjtéséhez. Egy ilyen történetet mesélünk el. Egyszerűen elének gurult, és mi úgy döntöttünk, felvesszük, továbbadjuk. Miért is ne? Egészen friss.

Alább e történet feldolgozásának tudományos keretéről (a fogyatékoságtudományt bemutató egyetemi tanegységről), majd a kulturális fogyatékoságtudományt középpontba helyező szemináriumról írunk, ezt követően pedig a szóban forgó prezentációt inspiráló Facebook-bejegyzésről, illetve az interjúkészítők szemléletéről, végül pedig a pedagógusképzés szerepéről ejtünk néhány szót.

KURZUS A FOGYATÉKOSSÁGTUDOMÁNYRÓL GYAKORLATI MEGKÖZELÍTÉSBEN

A 2017/18-as tanév őszi félévében az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán működő Fogyatékoság és Társadalmi Részvétel Intézet *A fogyatékoságtudomány alapismeretei és új irányzatai* címmel, 50 órás, 5 kreditpontos kurzust indított 120 elsőéves gyógypedagógia alapszakos, nappali képzésben részesülő hallgató részére, néhány lelkes oktató közreműködésével.¹ A tanegység 25 órás változata levelező tagozatos hallgatók számára volt elérhető a Nyíregyházi Egyetemen. Alábbi írásunk a budapesti képzésről szól.

A tanegység célja: a hallgatók ismerjék meg a fogyatékoságtudomány történeti elemeit, legfontosabb elméleteit, összefüggéseit, a fogyatékoságtudomány és a gyógypedagógia kapcsolódási pontjait;

¹ Kőnczei György, Flamich Mária, Hernádi Ilona, Hoffmann Rita, Horváth Péter László, Mikola Orsolya, Sándor Anikó és Hefty Angéla: *A fogyatékoságtudomány alapismeretei és új irányzatai. Tantárgyleírás*. Kézirat, 2017.

legyenek tájékozottak az alapvető emberi jogok és a fogyatékosügy nemzetközi és hazai jogvédelmi rendszereiben, a nemzetközi és hazai érdekképviseleti szervezetek gyakorlatában; kapjanak megerősítést a „Semmit rólunk nélkülünk” elvből² fakadó attitűdben, hogy a fogyatékosággal élő emberektől az őket érintő ügyekben mindig aktív részvételt várjanak el, és támogassák az önrendelkezés kultúrájának érvényesülését.

A kurzus első 20 órájában a hallgatók, a célokkal összhangban, az alapfogalmakkal való megismerkedéstől, például a fogyatékoság morális, medikális, szociális és emberi jogi értelmezésétől eljutottak a „posztmodell” fogalmáig, amely a nagy modellek zárt határainak megnyitására tesz kísérletet, ezzel is jelezve a fogyatékoság mint fogalom és mint megélt tapasztalat összetettségét, és összetartozásukat³. És egyebek közt foglalkoztak a fogyatékosággal élő személyekről szóló ENSZ-egyezménnyel, valamint a siketkultúrával mint egy kisebbség kultúrájával.

A további 30 óras szemináriumi foglalkozások választható témái az alábbiak voltak: a fogyatékoság irodalmi és zenei ábrázolása; nők és fogyatékoság; feminista fogyatékoságtudomány; Fogyatékoságtudományi ENSZ Egyezmény; fogyatékoság és önrendelkezés.

A tanegység értékelése egy teszt mellett a hallgatók által összeállított portfólió alapján történt. A portfólió változatai: a tanegységhez kapcsolódó, könnyen érthető, jelnyelvi formátumú fogalomtár összeállítása; hallgatói (egyéni vagy csoportos) prezentáció; szakirodalmi ismeretek feldolgozása.⁴

Mivel kutatási területünk a fogyatékoság kulturális megjelenése, az e témával foglalkozó szemináriumot ketten (*Flamich Mária és Hoffmann Rita*) vezettük.

A kettős, azaz a teoretikus és praktikus megközelítést tartottuk szem előtt a kurzus tervezése és megvalósítása során. Az

elmélet felől közelítve elmondhatjuk, hogy „a kulturális fogyatékoságtudomány a fogyatékoság számos kulturális megjelenését összefogó, feldolgozó diszciplína, amely – amellet, hogy szemléletesen bemutatja a fogyatékoságbázisokat – kritikusan reflektál rájuk, és ezzel egy időben a társadalomra. Mindemellett lehetővé teszi, hogy megismerjük az ezerféleképpen érzékelhető világot.”⁵

A szemináriumon lépésről lépésre töltöttük meg tartalommal az elméletet. Lehetőséget akartunk adni a hallgatóknak saját, a fogyatékosággal élő emberekkel kapcsolatos attitűdjük átgondolására, esetleg ártértékelésére, tekintve, hogy

a szemináriumon lépésről lépésre töltöttük meg tartalommal az elméletet

² Charlton, J.: *Nothing about Us without Us: Disability, Oppression and Empowerment*. University of California, Berkeley, 1998.

³ Hernádi Ilona: *Problémás testek; nőiség, szexualitás és anyaság testi fogyatékosággal élő magyar nők önreprezentációjában*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem, 2015. (<http://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14749/hernadi-ilona-phd-2015.pdf>)

⁴ Kőnczei György, Flamich Mária, Hernádi Ilona, Hoffmann Rita, Horváth Péter László, Mikola Orsolya, Sándor Anikó és Hefty Angéla: *A fogyatékoságtudomány alapismeretei és új irányzatai. Tantárgyleírás*. Kézirat, 2017.

⁵ Hoffmann Mária Rita: *Felkészítés az onkluzív szemléletű tanárképzésre – A kulturális fogyatékoságtudomány relevanciája és perspektívái a pedagógusképzésben*. Doktori értekezés. Kézirat, 2018., 81. o.

⁶ Hoffmann Rita és Flamich Mária: *Words for Dignity; from Budapest to Berkeley and back*. In: Bolt, D. – Penketh, C. (szerk.): *Disability, Avoidance and the Academy challenging resistance*. Routledge Taylor & Francis Group, London – New York, 2016, 79–88. o.

mindannyian magunkban hordozzuk kulturánk sztereotípiáit és előítéleteit.⁶ Ez a szembesítés egyébként is alapvetően motívál bennünket, amikor a fogyatékossgal élő embereket kulturális megjelenésükön keresztül láttató kurzus megvalósításában gondolkodunk. Elsőéves pedagógus, gyógypedagógus hallgatóinknak feltett kérdéseink: Maradhat-e tabu a fogyatékossgal annak ellenére, hogy *elvileg* már régen nem az, illetve maradhat-e még mindig misztikus lény a fogyatékossgal élő személy? Metaforikus vagy valóban fogyatékossgal élő személyek jelennek meg a szépirodalomban és filmművészetben? Milyen veszélyforrást jelentenek a metaforák? Gondolkozhatunk-e kritikusan a fogyatékossgot tematizáló társadalomról? Gondolkozhatunk-e kritikusan a fogyatékossgal élő emberek teljesítményéről?

E vezérfonalként szolgáló kérdések mentén szemléltetni kívántuk a kurzuson, hogy a múltban mi készítette az írókat arra, hogy fogyatékos hőst alkossanak, és miért alkotnak ma fogyatékos hősoket. Ezután jöttek a kérdések ismét: Mi a különbség a a régmúltban élt és a ma élő fogyatékos emberek között? Mit jelent a hallgatóknak, és mit jelent nekünk a „fogyatékos”, és mit a „hős”? E kérdések megválaszolására a szemináriumon levetített filmek, az olvasott novellák – esetenként bizonyos Facebook-bejegyzések nyújtottak lehetőséget.

A FACEBOOK-BEJEGYZÉSRŐL ÉS AZ INTERJÚRÓL

Amikor *Juhász Tomi* 2017. november 5-én a *Vaklárma* zenei projekt Facebook-oldalán közzétett egy bejegyzést, valószínűleg nem akart hegyeket megmozgatni. Feltételezhetően még a szemléletváltás előmozdítása sem motiválta – pusztán az itthon még mindig uralkodó gondolatmenet bántotta. A szöveget megosztottuk a hallgatókkal;

fogalmazzák meg kétségeiket, kritikáikat és kérdéseiket.

A bejegyzés tartalma, röviden összefoglalva, a következő: a fiatal gitáros-énekes-dalszerző egy hirdetés nyomán felhívott egy zenekart, amely

olyasféle zenei projektre készült, amire ő is vágyott. Fogadták volna is őt gitárosként, ám amikor a zenekarvezető megtudta, hogy vak, a sokféle előrevetített nehézségre hivatkozva lemondta a meghívást. *Juhász Tomi* leírja a köztük elhangzó párbeszédet, illetve a bántó – és haszontalan – skatulyázás ellen emel szót, egyáltalán nem titkolva az utóbbi – és nem a vakság! – okozta kiszolgáltatottság érzését.⁷

A szöveg nem csak a Facebookon váltott ki együttérzést, indulatokat és megdöbbenést, hanem a szemináriumon is. Hogy mennyire érzékenyen érintette a hallgatókat, az csak a szorgalmi időszak végén, a kiselőadások idején derült ki számunkra. Három hallgató – *Baksa Dorina*,

metaforikus vagy valóban
fogyatékossgal élő
személyek jelennek meg
a szépirodalomban és
filmművészetben

⁷ Nem szeretnénk – még idézet formájában sem – kipellengérezni a történet szereplőit, hiszen az ilyen esetek nem egyediek, inkább tipikusak. De a bejegyzés jelenleg is elérhető: <https://www.facebook.com/JuhaszTomiVaklarma/posts/1107692242666409> (2017. 12. 11.)

Pollák Anna és Török Izabell – ugyanis megkereste Juhász Tomit, hogy interjút készítsen vele a prezentációhoz. Kizárólag a zenéről, zenei tevékenységéről kérdezték őt – a beszélgetés mégis sokkal többről szól. Meggyőződésünk, hogy vannak tanulságai a pedagógusképzés szereplői számára is.

A hallgatók kérdései (Hogyan került az életedbe a zene? Hogyan tanultál meg így (ilyen profin) gitározni? Mennyivel ütköztél több akadályba? Mit jelent számodra a zene? Kik inspirálnak? Gitáron kívül játszol-e más hangszeren, vagy próbálkoztál-e más hangszerral? Hogyan születik egy dalod? Mik a terveid? Mik a tanácsaid azoknak, akik komolyan gondolkodnak a zenei pályán?) bármelyik zenész számára relevánsak. A kérdések közül csak egy érintette a Facebook-bejegyzésben „problémát okozó” vakságot. A zenész pedig örült, hogy nem arról kérdezik. A lejegyzett beszélgetést a hallgatók dialógusként olvasták fel a szemináriumon. Az interjúból kirajzolódott egy életút, amelyből nem maradhatott ki a vakság sem, de *pontosan olyan hangsúlyt kapott, amelyet az interjúalany neki szánt*. Ez a fogyatékoság kulturális megközelítésének egyik alapeleme. A másik ember – akár vak, akár siket, akár másféle fogyatékos – méltóságának valódi tisztelete.

A SZABAD BESZÉD JOGA

A szemináriumon a Juhász Tomiével együtt megosztottunk a hallgatókkal egy

másik Facebook-bejegyzést is, melyet a hallgatók házi feladatként olvastak el. Ez utóbbi egy Angliában tanuló vak fiatalemberről szól. Ő is szemléletbeli különbözőségekről beszélt.⁸ Mindkét bejegyzés a szemléletformálás szükségességének és lehetőségeinek problémáját érintette, lehetőséget adva a hallgatóknak arra, hogy mérlegelhessék saját szerepüket, eszközeiket, adottságaikat, elkötelezettségüket.

Erre a megközelítésre reflektált a Juhász Tomival készült interjú, egy zenész fiatalember portréja, amelyben egyúttal, épp a szabad önkifejezés következtében a zeneoktatás akadálymentesítésének lehetőségéről is sokat tanulhatunk. Az interjúból jól látható az is, hogy a 90-es években elkezdődött „érzékenyítési” hullám szinte semmit nem gyengített a sztereotípiákon és előítéleteken. Vajon következtethetünk-e ebből arra, hogy az oktatásnak, következésképp a pedagógusképzésnek kellene aktívabb részt vállalnia a szemléletformálásban? Milyen lehetőséget kínál a kulturális fogyatékoságtudomány? Mennyiben bővítik, mennyiben gátolják e diszciplína lehetőségeit az önkifejezést garantáló Facebook-

bejegyzések? Mennyiben segítik a kritikus gondolkodás fejlesztését? Ezekre a kérdésekre további kutatások adhatnak választ. Az azonban nem kérdés, hogy az oktatás szereplői helyesen teszik, ha vállalják a – közösségi médiában hatványozottan jelen lévő – kritikus diskurzusokban való részvételt, és örülnek az ebben rejlő lehetőségeknek.

a lejegyzett beszélgetést a hallgatók dialógusként olvasták fel a szemináriumon

az oktatás szereplői helyesen teszik, ha vállalják a kritikus diskurzusokban való részvételt

⁸ Belicza Dóra: *Vaksága adott életerőt az Angliában tanuló magyar vak fiúnak* (<https://24.hu/kozelet/2017/11/18/vaksaga-adott-eleterot-az-angliaban-tanulo-magyar-fiunak/>).

„Rájöttem, hogy ez nekem megy”

Interjú Juhász Tomival¹

Készítők: Baksa Dorina, Pollák Anna és Török Izabell

– *Mi leginkább a művészetéről kérdeznénk téged.*

– *Hála Istennek! Végre egyszer valaki.*

ZENÉK, TANÁROK, ISKOLÁK

Négy éves koromban találkoztam a Beatles *Please, please me* című lemezével (kazettán). Akkoriban adták a tévében *A Hard Day's Night* című Beatles-filmet is. Ezek nagyon nagy hatással voltak rám. A film vicces is, jönnek a sikoltozó lányok, jókat mondanak a Beatles-tagok, konkrétan rongyosra néztük a nővéremmel. Akkoriban már tenniszütővel a kezemben gitároztam meg úgyszólván. Eldöntöttem, hogy egyszer majd egy olyan híres zenekarban fogok játszani, mint a Beatles. Ez eddig még nem jött össze, de hátha.

Anyám a Magyar Rádióban dolgozott, és az ottani archívum vezetője gitáros-énekes volt. Őt kérte meg, hogy tanítson engem gitározni. El is kezdtük, klasszikus alapokkal, de engem nem érdekelt a klasszikus zene. Szóval gyorsan befejeztük. Aztán tíz éves koromban, a Lauder Javne

Iskolában, ahová jártam, megtudtam, hogy éppen alakulóban van egy zeneiskola, ahol van egy nagyon jó fej gitártanár. Ő hajlandó volt nekem már alapozásképp is Beatles-t tanítani. Akkor elkezdtem gitározni újra, és három-négy Beatles-dal után, fél éves gitártudással már elég felkészültnek éreztem magamat ahhoz, hogy zenekart alapítsak. Ez lett a Beatles Kommandó. Nagyon cukik voltunk, de ez sajnos nem volt elég ahhoz, hogy működjön a dolog. A

gitártanárom viszont nagyon lelkesen játszott velünk. Ő volt az egyetlen, aki tudott is gitározni, de boldogan bólogatott, hogy milyen ügyesek vagyunk. Ez lassan 20 éve történt.

Én csakis *gitározni* tanultam ekkor. Ha szolfézs és zeneelmélet is jött volna mellé, akkor lehet, hogy komolyabb gondban lettem volna. Így meg nem volt probléma. Vittem magammal egy diktafont, a gitártanár felmondta rá, hogy „az A-dúr úgy fogod le, ezt az ujjadat ide teszed, azt oda”. Feljátszotta a dalt, és mondta közben, hogy „A-dúr, E-dúr, D-dúr”. Otthon meg egyszerűen meghallgattam, hogy melyik ujjamat hova teszem. Nyilván ezt is fejből kell tudnia aztán az embernek – de

megtudtam, hogy éppen alakulóban van egy zeneiskola, ahol van egy nagyon jó fej gitártanár

¹ Juhász Tomi énekes, gitáros és dalszerző, jelenleg a *Vaklárma* projekt vezetője. A formációnak eddig egy nagylemeze (*Profil*, 2015) és egy EP-je (*Lehetne másképp*, 2017) jelent meg.

ez egyébként vakon mindig így van. Ha kottát olvasnék, akkor is meg kellene tanulnom fejből mindent, hiszen nem tudom egyszerre használni a kottát és gitározni, hacsak nem tanulok meg orral olvasni. Az ember memóriája egy idő után amúgy is fejlődik, én meg arra állítottam be az agyamat, hogy minél több mindent megjegyezsek. Mindig is utáltam tanulni, jobban mondva az, hogy leüljek magolni, és megtanuljak mindent egy ültő helyemben, nekem sosem ment. Amit lehetett, azt inkább megjegyeztem órán. A gitárral persze az embernek le kell otthon ülnie gyakorolni, de hát a gitározásban motivált voltam.

Pár éve elvégeztem az ELTE történelem szakát (kiskorom óta érdekel a történelem), utána pedig, 2013-ban, elkezdtem a Kőbányai Zenei Stúdió három éves képzését. Ott már kellett foglalkoznunk szolfézssal és zeneelmélettel is, elég bonyolult dolgokról volt szó, jazzsztenderdek is tanultam például. De akkor már a digitális technikának köszönhetően nagyon egyszerű volt a feladatom, bármit fel tudtam venni; a szolfézs-memoriterek is. Fölzongorázták nekem, fölénkelte a tanár, vagy amikor az egész osztállyal együtt gyakoroltuk az órán, fölvettem. (Akkor már mindenki így csinálta, bár nem volt szabad, csak nekem.)

Közben kialakítottam egy kottaíró módszert a számítógépen. Wordben működik, és egy normál zenetanár szívinfarktust kapna tőle. De a zenésztársaim megtanulták használni, és idővel a szolfézs-tanárom is átlátta. Nem bonyolult, csak épp minden betűvel meg számmal van leírva. Érdekes, hogy az elmúlt években a nem profi zenésztársaim voltak azok, akik bol-

dogultak ezzel. A profik nem nagyon tudtak a helyzettel mit kezdeni; megértették, amit leírtam, de inkább ártították maguknak normál kottába. Sokat gondolkoztam ezen. Lehet, hogy fontos a profizmus, de úgy tűnik, az amatőrök bizonyos előnyben vannak, mert rugalmasabbak.

SZÖVEGÍRÁS ÉS ÖNÁLLÓSÁG

2004 óta írok zenét, de szöveget sosem tudtam írni. Egyszerűen nem tudtam túl-

lépni azon, hogy „olyan szép ez a lány, mint a tavalyi nyár”. De mivel én Cseh Tamáson meg Zoránon nőttem fel, a mérce egy kicsit magasabban volt. Úgy éreztem emiatt, hogy a szövegírást nem kéne forszíroznom. Úgyis voltak zenésztársaim és

barátaim, akik megtették helyettem. Faramuci helyzet lett belőle, mert nagyjából ugyanazokat gondoltuk a világról, de egyrészt nem úgy fogalmazták meg a szövegeket, mint ahogy én tettem volna, és nem is feltétlenül arról írtak, amiről én épp szerettem volna. A dobosunk például (akivel nagyon sok évig dolgoztam együtt) nem szeretett párkapcsolati dalszövegeket írni, mert ez a téma neki nem volt olyan fontos. Inkább a társadalomkritika foglalkoztatta, és nagyon jó ilyen jellegű szövegeket írt. Én viszont szerettem volna néha egy kicsit ömlengeni. Erre ő nem volt kapható. Előállt hát egy fura feladat: nekem úgy kellett az ő dalszövegeihez zenét írnom, hogy az passzoljon a szöveghez, de mégiscsak benne legyen az én akkori életérzésem, mondanivalóm is. Egyes dalokról tehát csak én tudom, hogy nagyon

komoly párkapcsolati krízishelyzeteimről árulkodnak. Miközben a szövegük inkább társadalomkritika.

Akkoriban olvastam egy könyvet a Beatles történetéről; elemezték, hogy egy-egy dal írása idején épp milyen élethelyzetben volt Paul McCartney. Azon gondolkoztam, hogy azt még csak-csak le fogják tudni írni rólunk, hogy a szövegírónk „ekkor és ekkor erről és erről írt”, de soha nem fogják tudni, hogy „a Tomi viszont arról írt ebben a zenéjében, hogy...”

Senki nem fogja tudni, hacsak én el nem mondom neki. Ez nagyon komoly alázatot igényelt tőlem. Szöveghez zenét vagy zenéhez szöveget írni amúgy is alázatos munka. Nem az a

cél, hogy jópofa szöveggel adjunk el neki a dalt. A szöveg és a zene egységét én nagyon sokat keresgéltem, talán azért is, mert olyan alkotók lebegtek a szemem előtt, mint a Kaláka, Zorán vagy Cseh Tamás. Egy idő után elkezdtem versek megzenésítésével foglalkozni. Tudtam, hogy nem írhatok zenét *csak úgy* egy Weöres Sándor-versre, mert „jaj, eszembe jutott egy jó dallam”. Weöres Sándorhoz olyan zenét kell írni, ami passzol Weöres Sándorhoz.

2014 őszén aztán egy három éves kapcsolatomnak lett vége. Még valamivel előtte dalt akartam írni a lánynak, hogy visszacsábítsam valahogy. Az egyik szövegíró társammal együtt álltunk neki, de végül az én ötletem adta az egészet. Eddigre már annyira sokat olvastam, hogy rengeteg szöveg volt a fejemben. Azt hiszem, ez is közrejátszott, hogy egyszer csak elkezdtem *tudni* szöveget írni. Amikor az első önálló dalszövegem elkészült, akkor vállaltam, hogy „ez tök jó, milyen jót írtam, kár, hogy többet nem fogok tudni”. De aztán egy héttel később jött a következő, és

rájöttem, hogy ez nekem megy. Elképesztő méretű gát szakadt át bennem, elkezdtem ontani magamból a dalszövegeket. Háromnegyed év alatt nagyjából negyvenet. Az első néhány természetesen a szakításról szólt, meg a lányról, aztán jöttek a közéletiek, a politikaiak és a többi is, csöstitül. Az aztán már *tényleg én voltam*. Azokkal a dalokkal is tudtam azonosulni, amiket addig írtam a szövegíró társaimmal, de ezekkel végképp, hiszen ezek egy az egyben arról szóltak és úgy szóltak, ahogy én akartam.

Tulajdonképpen így „engedtem el” a zenekaromat is – nem oszlott fel, csak szépen lassan elmúlt. Óriási szabadságot éltem meg: *egyedül* tudok alkotni. Addig mindig azt érez-

tem, hogy szükségem van segítségre. Bizonyos helyzetekben persze szükségem van rá. De azért ez egy kiszolgáltatott helyzet – a zenekar is, és a párkapcsolat is. Szeretted a másikat, de közben támaszkodsz is rá. Ami nem baj egyébként, de nem hiányozhat belőle az, hogy saját magaddal jóban legyél, hogy megtaláld saját magad. Nekem ezért volt nagyon jó önállóan dalszövegeket írni. Megérezhettem, milyen az, amikor talpon tudok maradni anélkül, hogy ehhez szükségem lenne bárkire. Persze elküldtem a barátaimnak a dalszövegeket, véleményezték, és ha úgy éreztem, hogy okosat mondanak, átírtam. Tehát nem arról van szó, hogy én egy egoista szörnyeteggé váltam, és onnantól kezdve soha többet senkire nem hallgattam, hanem csak elkezdtem a saját fejem után menni, felnöttem a helyzethez. Az egész gyászidőszakot (a zenekart, a volt barátnőmet) szép lassan ki tudtam magamból írni. És elkezdtem gondolkodni a szövegírás kapcsán, hogy mi az, amit én érzek, én gondolok – és mit gondolnak mások. Nagyon komoly folyamat

nem az a cél, hogy jópofa szöveggel adjunk el neki a dalt. A szöveg és a zene egységét én nagyon sokat keresgéltem, talán azért is, mert olyan alkotók lebegtek a szemem előtt, mint a Kaláka, Zorán vagy Cseh Tamás. Egy idő után elkezdtem versek megzenésítésével foglalkozni. Tudtam, hogy nem írhatok zenét *csak úgy* egy Weöres Sándor-versre, mert „jaj, eszembe jutott egy jó dallam”. Weöres Sándorhoz olyan zenét kell írni, ami passzol Weöres Sándorhoz.

volt. Sok mindent megtudtam magamról az elmúlt három évben.

Azóta elkezdtem novellákat is írni. Töredékeknek vagy mininovelláknak is nevezhetnénk őket. Márai Sándor egyes szövegeinek hatására elkezdtem úgy alkotni, hogy megfogok egy darab gondolatot, és allegóriába hozom valamivel. Mondjuk, leegyszerűsítve így: előttem van a pohár, és párhuzamba hozom azzal, hogy ahogy beletöltik a kávé, úgy töltődik belém a tanulás. Erről pedig írok egy pár soros történetet, aminek a végére kiderül, hogy „a tanulás bennem olyan, mint a pohárban a kávé”. (Ez persze ilyenkor még azért nem az a gondolati mélység, amit irigyelni kéne bárkinek.)

ÉNEKLÉS ÉS SZABADSÁG

Magántanárnál énekeltem egy ideig. Sokat tanultam nála, de éreztem, hogy nem találok a saját hangomat.

Hogy nem azon a hangon énekelek, amit én hitelesnek és jónak tartok. Végül inkább egyedül gyakoroltam otthon. Felvettem, visszahallgattam, felvettem, visszahallgattam. Ez is komoly önismereti játék volt. Rengeteg gátlást le kellett magamban küzdenem. A barátaim és a családom pedig nehezítette mindezt: „jaj, ez így nem jó”, „juj, ez még hamis”, „ezt ne így csináld, ne úgy”. Ez aztán újabb komoly gátlásokat okozott. Ami éneklésnél (is) elég nagy akadály; az ember befeszi magát, és nem fog tudni szabadon megnyilvánulni. Az éneklés pont arról szólna, hogy kiállsz, és semmivel sem törődve kiadod magadból azt, ami akkor éppen benned van. Nagyon ne-

ahogy beletöltik a kávé,
úgy töltődik belém a
tanulás

X-faktorba például nem
lennék jó

héz, nagyon bátornak kell lenni hozzá. Persze el is lehet játszani, hogy ezt teszed, hiszen vannak énekesek, akik nem feltétlenül magukat adják ki egy az egyben, hanem végső soron szerepeket játszanak el, mint a színészek. Persze ez sem feltétlenül hitetlen. Ott van például David Bowie, aki sokféle szerepbe bújva nyilvánult meg. Bár elsősorban színésznek tartotta magát, nem énekesnek.

Hat-hét év gyakorlás után jutottam el odáig, hogy most már tényleg, a magam számára is, jól és hitelesen énekelek. Ugyanakkor nem gondolom azt, hogy felvehetném a versenyt bármely profi énekessel. De nem is ez volt a cél. Én egy gitáros-énekes-dalszerző-előadó vagyok, aki a saját dalait, adott esetben feldolgozásokat ad elő. Amit ő szeret. Az X-faktorba például nem lennék jó, és nem is akarnék az lenni.

Egyébként nagy vonalakban az egész magyarországi művészetoktatásra jellemző, hogy nem egyéniségeket képzünk, hanem mesterembereket. Bármilyen művészeti képzésről beszélünk, legyen az színház, képzőművészet vagy zene, magát a szakmát tanítják meg, amit, ha profi szinten akarja valaki csinálni, akkor, lássuk be, ismernie kell. De nagyon sokszor elfelejtkezünk arról, hogy a művészet mégiscsak önkifejezés. Nekem nagyon kevés olyan tanárom volt Kőbányán is – és amúgy is –, aki azt tanítja, hogy *te* hogyan tudd magad kifejezni. A színpad: szabadság. Vagyis érezd jól magad a színpadon – mert ott szabad vagy. A 60-as években az egyik hippi színházban ez volt a falra írva: „Ha istennek érzed magad, fogj egy gitárt, és gyere fel a színpadra.” Ez erről szól. Az ember felmegy a színpadra, és tök

mindegy, mit ad elő, a fontos a hozzáállás. Van barátom, aki járt Angliában, és mesélte, hogy ott a közlésvágy megelőzi a zenei tudást. A pubban bárki kiállhat, nem kell tudnia úgymond *jól* zenélni vagy előadni. Ha önmagában hiteles, annak örülnek az emberek. Nálunk, ha valaki kiáll, és elkezd valamit énekelni, mondjuk hamisan vagy nem elég képzetten, mi többnyire elkezdjük ócsárolni. Nem érdekel bennünket az, hogy ő kiállt, hogy ő így érzi jól magát, hogy ezt akarta elmondani. Nekem sokat adott például Kőbánya, de én már kiforrott nézettel mentem oda, előtte végeztem a töri szakot, ami sokat csiszolt a világlátásomon. A zenei világom tehát már megvolt, már igazán nem tudtak alakítani rajta. Volt, aki érezte ezt, és ezért nem is kedvelt.

A DAL SZÜLETÉSE

Nagyon sok dolog miatt születhet dal. Egyrészt rengeteg olvasmányélmény ihleti a szövegeimet; van, hogy még olvasás közben eszembe jutnak metaforák, hasonlatok, allegóriák, de van, hogy kell egy kis idő, míg megérik, amit mondanék. Miután egy szöveget megírtam, elküldöm a barátaimnak, ők véleményezik, én pedig átírom, ha kell. A zene ilyenkor még várat magára.

Tudatosan írok zenét is, dalszöveget is. Sok művészt viszi az ihlete, én viszont félelmetesen tisztában vagyok azzal, hogy mit írok. Egyszer elkezdtem írni a hétköznapokról, és azon gondolkoztam közben, hogy mitől ennyire népszerűek egyes mai magyar dalszövegírók és dalok. Rájöttem, hogy egyszerűen azért, mert a mai szövegvilágban mozognak. Legjobb példa erre a Wellhello, akik mai, fiatalos kliséket hasz-

nálnak. Ettől még nem feltétlenül jó dalok ezek, bár Fluor – be kell látni – jó dalszövegíró. A lényeg, hogy én is megpróbáltam így dolgozni. A szöveget kifejezetten mai képekkel, szavakkal tűzdeltem tele. Meg is jött az eredmény: nagy siker lett a szám. Bár én magamtól ilyen szövegeket nem írnék – próbálkozásnak mégis megfelelő volt. Végül is nem olyat írtam, amivel nem vagyok azonos. Merthogy ezt mondták a zenésztársaim; hogy nem olyan „önazonos” a dal, inkább mintha önironikus lenne. Én pedig azt válaszoltam, hogy talán azért, mert tényleg önironikus. Tehát nem véletlenül az.

Írtam egyszer egy dalszöveget a dobosunk ötletére, ami arról szólt, hogy a Megváltó lejön a földre, hogy megváltsa a világot. Csak kiderül, hogy baromira senki nem akarja, hogy megváltsa a világot, és ettől annyira elkeseredik, hogy beül az egyik kocsmába, és leissza magát a sárga földig. Írtam hozzá egy jó sanzonos, egyben „magyarosch” zenét. Ha egy dal egy kicsit sírva vigadós, és még az is benne van, hogy „igyunk”, akkor tuti siker. Így is lett. És van, amit nagyon régóta meg akarok írni. Petőfi hangulata ihletné. Neki rengeteg népdalos szövege van. *Fölülök a fákó lovamra, és elindulok a babámhoz, ilyesmi. Én meg azt írhatnám, hogy felpattanok a fákó BKV-ra, és szaladok hozzád, babám, mert megírtad chat-en, hogy látni akarsz. Vagy azt, hogy sír mindkét szemem, mert olvasatlan maradt a Facebookom.*

VAKLÁRMA

Amit most csinállok, a Juhász Tomi – Vaklárma, eredetileg szólóprojektként indult. 2015 telére már elegendő lett az állandó ze-

nekari jövés-menésből. Nem akartam tovább zenészeket keresgélni, elkezdtem hát kidolgozni egy olyan projektet, ami egy szál gitárral is megállja a helyét. Nyilván több zenésszel jobban szólna, és ha lesznek benne társaim, akkor lesznek, ha velem maradnak, jó, ha meg mennek tovább, akkor is jó.

A projekt neve azért az, ami, hogy ne kelljen erről a vakságról többet beszélni. Ha én kiállok zenélni, nem látja a közönség, hogy vak vagyok. Furán mozgok, de abból arra következtetnek, hogy „részeg a fickó”. Ezért a projektbeli társaimmal arra gondoltunk, valahogy tudatnunk kéne, hogy miért a furcsa mozgás, miért nem nézek ki a közönségre. A napszemüveg nem jó megoldás. Egyfelől erősebb fényben valamilyen nyire látok színes foltokat, tehát ha felveszek egy napszemüveget, akkor korlátozom magam. Másfelől unalmas sztereotípa a „vak napszemüvegben”. A megoldásnak a jó névválasztás látszott. Nem akartam, hogy egyszerűen Juhász Tomi legyen, mert ez egoistán hangzik, és nagyon tinis. Olyasféle jelentéstartalmú név lebegett a szemem előtt, mint a Lóci játszik. Így lett a *Juhász Tomi – Vaklárma*.

Egyébként bármilyen helyzetben kérnek tőlem interjút, a beszélgetés 60-70%-os eséllyel a fogyatékosomra terelődik. Általában az érdeklő az újságírókat, milyen az élet fogyatékosként. Ez a művészetbe is befurakszik. A zeneiskola igazgatója ennek kapcsán egyszer azt mondta nekem, azért „piszkál”, mert azt akarja, hogy ne azért legyek jó gitáros, mert „milyen cuki ez a vak gyerek gitárral a kezében”, hanem mert „fű, de jól gitározik ez a gyerek, aki *egyéb-ként* nem lát”. Én persze örülnék, ha ez így lenne, de Magyarországon ez most nem valósulhat meg. Vannak-voltak sztárok,

akikről tudjuk, hogy vakok, de a sztárságuk felülemelte őket ezen. Például Stevie Wonder vagy Ray Charles. Senkit nem érdekel, hogy vakok, mert a tehetség számít. Azt persze nem tudjuk, ők hogy kezdték, de biztos egy kicsit másképp, mint én.

Ugyanezt élem meg a színpadon. Ha zenélek, akkor az emberek hetven százaléka elkezd mondani nekem, hogy tisztel engem azért, mert én ezt vakon tudom csinálni. Holott ennek nincs jelentős szerepe, a dalaimban pedig végképp nem jelenik meg. Egy lány sem azt nézi, hogy én egy fiú vagyok, hanem azt, hogy fogyatékosággal élok. Ennek egyből aszexuális vonzata van. A zeném által sem tekintenek rám úgy, mint „rocksztárra”. Pedig minden

egy skatulyában vagyok
ilyenkor, ahonnan
nem tudok kitörni

furcsaság csak nézőpont kérdése. Ha leírok valami furcsaságot – ami nekem az –, mint például „kávéban a pohár”, az keveseket érdekel. Ha azt írom le, hogy ma hat ember segí-

tett át az úton, mert egyedül nem tudtam volna átmenni, akkor azonnal megosztások tömkelege, hozzászólások, lájkok jelennek meg a Facebookon. Egy skatulyában vagyok ilyenkor, ahonnan nem tudok kitörni. Valójában ez teszi nehezzé a világot. Ha pedig valaki odajön, és csak objektíven gratulál, és esetleg szakmabeli is, egyből felvetődik bennem: tényleg jól csináltam-e, vagy a gratulációja csak a vakságomnak szól. Bizonyos helyzetekben pedig egyszerűen tudom, hogy csak azért kapok lehetőséget abban a helyzetben, mert vak vagyok, és jó fejek akarnak lenni. Úgyhogy most ezt felhasználva indítok egy zenés érzékenyítő projektet, amiben a társadalomkritikus dalaimat adnám elő – így fogyatékosügyi felhangot kapnának a dalok. Mert amit az előbb elmondtam, fordítva is működik; ha én éneklek el a társadalmi egyenlőségről egy dalt, jobban

figyelnek rá, mintha egy ép énekes tenné. (Pedig ő is pont olyan komolyan gondolhatja.)

Persze nagy könnyebbség lenne, ha lenne mellettem egy menedzser, aki szervezi helyettem a dolgokat. Facebookon posztolni, dönteni, mit, mikor, hogyan teszek ki, mikor beszéljek a koncertszervezőkkel. Közben interneten keresgélni, hol lépjek fel, hol ne. Hosszadalmas munka, nagyon sok energiámat veszi el az alkotástól. A Facebook különben sincs akadálymentesítve; posztolni még tudok, de az eseményletrehozás, különböző hirdetések feladása már nem megy.

Amúgy most családi házra gyűjtök. Közben nemsokára harminc éves leszek, és a születésnapomra szeretnék egy nagyszabású lemezt készíteni: harminc olyan dalt szeretnék fölvenni, amit nagyon szeretek, vagy nagyon büszke vagyok rájuk. Sajnos ez pénzkérdés is. Már nyolc fel van véve, majd meglátjuk, hogy lesz-e az harminc. De egy csomó olyan dal is van köztük, amit jó lenne minél hamarabb megjelentetni, mert most érzem őket aktuálisnak, de persze elnézve a mai közéleti viszonyokat, lehet, hogy ezek később is azok maradnak.



Gyermekek, szülők az orfűi alternatív könnyűzenei fesztiválon



TAKÁCS DÁNIEL

Erőszak a német iskolákban

KITEKINTÉS

A német pedagógusokat tömörítő szakszervezet, a VBE (Verband Bildung und Erziehung – Képzés és Nevelés Egyesület) május elején hozta nyilvánosságra egy olyan kérdőíves felmérés eredményeit, amelyet 2018 év elején, a tanárokkal szembeni iskolai erőszak témájában végzett.¹ A kérdőíveket 1200 iskolaigazgatónak küldték el, lefedve egész Németországot. A válaszok alapján a német iskolák csaknem felében történnek fenyegetések és erőszakos megnyilvánulások a tanárokkal szemben. Ezek a számok ugyanúgy riasztóak, mint az első ilyen témában végzett, 2016-os németországi felmérés adatai. A VBE elnöke, Udo Beckmann „megrázó”-nak nevezte az eredményt, s megkongatta a vészharangot, mondván: sok más ok mellett ennek a felmérésnek tanulságaképp is „le kellene számolni azzal a mesével, hogy ezek csak 'egyedi' eseteknek tekinthetőek.”

A 2018-as felmérés legfontosabb eredményei a következők:

Az igazgatók legtöbbször a tanárokat érő verbális fenyegetésekről, szidalmazá-

sokról és molesztálásokról számolnak be; az elmúlt öt évben ez az iskolák 48 százalékában fordult elő. Pedagógusokkal szembeni testi inzultust az iskolák 26 százalékában jelentettek az iskolavezetők. Minden ötödik iskolában tapasztaltak internetes zaklatást a tanárokkal szemben. Mindemellett a megkérdezett iskolavezetők 39

százaléka tartja a tanárok elleni erőszakot olyan tabutémának, amiről nem beszélünk nyilvánosan.

A kérdőívek eredményeit a VBE elküldte a tartományi kultuszminisztériumoknak azzal a kérdéssel együtt, hogy vajon vezetnek-e tartomá-

mányi szinten statisztikákat a tanárokkal szembeni erőszakról. A kérdésre a VBE vagy nem kapott érdemleges választ, vagy ha kapott, akkor az inkább a kérdőív relevanciáját vonta kétségbe. A VBE szerint jól tükrözi a minisztériumok attitűdjét, hogy öten közülük azt választották: nem észleltek jelentős mértékben kifejezetten tanárokkal szembeni erőszakot. Egy tartományi minisztérium pedig így reagált: „Ha nem is áll rendelkezésünkre semmiféle statisztika

a megkérdezett iskolavezetők 39 százalékát tartja a tanárok elleni erőszakot olyan tabutémának, amiről nem beszélünk nyilvánosan

¹ A VBE honlapján a VBE sajtóközleménye és a felmérés eredményei: <https://www.vbe.de/themen/gewalt-gegen-lehrkraefte/>

a pedagógusokkal szembeni erőszakról (helyesebben: a különleges események minden fajtájáról), meg tudjuk erősíteni, hogy egyedi esetekről van szó.”

„Bocsánat, de ez abszurd” – reagált a minisztérium válaszára Udo Beckmann egy sajtótájékoztatón, majd a 2016-os, hasonló tematikájú kérdőív eredményeit sorolta. 2016-ban nem igazgatókat, hanem tanárokat kérdeztek meg arról, hogy tapasztaltak-e az elmúlt öt évben ellenük vagy a kollégáikkal szemben megnyilvánuló pszichikai vagy fizikai erőszakot. A megkérdezettek több mint a fele mondta azt, tanúja volt az elmúlt öt évben a tanárokkal szembeni pszichikai erőszaknak. Ebben egynegyedük személyesen is érintett volt. 21 százalékuk mondta azt, hogy iskolájukban az elmúlt öt évben testi erőszak történt a tanárokkal szemben, 6 százalékuk volt maga is érintett. Bár a 2018-as felmérés iskolaigazgatókat kérdezett meg, az eredmények nagyon hasonló nagyságrendekre engednek következtetni. A német iskolákban fizikai erőszakot elszenvedők 6 százalékos aránya alapján körülbelül „45000 tanárról beszélhetünk, ami nem igazán azt támasztja alá, hogy itt egyedi esetekről lenne szó” – vonta le a következtetést Beckmann.

A 2016-os és a 2018-as felmérés meglehetősen nagy visszhangja segített kimozdítani a tanárokkal szembeni erőszak témáját a tabuzónából. A VBE követeli, hogy kezdjenek el minisztériumi szinten statisztikákat vezetni a tanárokkal szembeni erőszakról. Továbbá teljes körű, lehetőleg minél kevesebb bürokráciával járó anyagi és szakmai támogatást kérnek az ilyen esetek megfelelő és gyors kezeléséhez. Általánosságban pedig követeli a VBE, hogy az ügyet ne bagatellizálják el. A miniszté-

riumoknak meg kell érteni, hogy sok pedagógus dolgozik egyfajta „állandó hiányállapotban, anyagi és emberi erőforrások szűkös keretei között. Nagy terhet jelent számukra az is, hogy a társadalom az iskolát szívesen tekinti a társadalmi problémák általános javítóintézetének, nem beszélve arról az óriási kihívásról, amit az integráció, a befogadás, a növekvő heterogenitás jelent az iskolák számára. Mindez együtt óriási nyomásnak teszi ki a tanárokat.”

A VBE felmérése alapján nehéz lenne következtetéseket levonni a tanárokkal szembeni erőszak tendenciáival kapcsolatban. Beckmann maga is elismeri, hogy alapvetően nem azért megrázóak ezek a számok, mert korábban sokkal kevésbé lett volna jellemző a tanárokkal szembeni erőszak, hanem azért, mert a felmérés kényes problémát tematizál, amelyről korábban nem nagyon lehetett nyilvánosan beszélni, illetve elkülöníteni azt az általában vett iskolai erőszak témájától. Másfelől a felmérés erős sajtóvisszhangját az is magyarázhatja, hogy az utóbbi időben több iskolai erőszakos cselekményről lehetett hallani és olvasni a médiában, ez pedig azt a közvélekedést erősíti, hogy az iskolai erőszak, – és így a tanárokkal szembeni erőszak is – gyakoribbá vált az iskolákban.

Az elmúlt fél évben például két általános iskolában (Grundschule Hesen; Gemeinschaftsschule Bruchwiese, Saarbrücken) fordultak a tanárok nyílt levélben a nyilvánossághoz, mivel megítélésük szerint az iskolában kialakult helyzet már elviselhetetlen volt. A saarbrückeni levél hosszú részletei az alábbiakban olvashatók.²

a társadalom az iskolát szívesen tekinti a társadalmi problémák általános javítóintézetének

² A bruchwiese-i iskola nyílt levele: <http://www.spiegel.de/media/media-42252.pdf>

Jelenleg 350 tanuló jár az iskolánkba. Ahhoz, hogy a kérésünket megértsek, fontos figyelembe venni a következőket: a diákság összetétele az elmúlt időszakban jelentősen megváltozott – jelenleg a tanulók mintegy 86 százaléka mondható nem német származásúnak, s közöttük 61-en menekült vagy újonnan bevándorolt családokból származnak, és nem rendelkeznek német nyelvismerettel. A 2016/17-es tanévben 16 tanulónak volt különleges pedagógiai igénye a mentális fejlődés területén (velük három fejlesztőpedagógus heti 59 órában foglalkozott), 34 tanulónál volt érzékelhető valamiféle speciális pedagógiai igény, s közöttük 16 tanulónál ez az igény szociális-érzelmi területen jelentkezett (velük két fejlesztőpedagógus foglalkozott heti 45 órában). [...]

Az iskolában néhány hónapja a tanári személyzettel szemben megnyilvánuló agresszivitás és tiszteletlenség erősödését tapasztaljuk. Egyes kollégákat például azzal szidalmaznak, hogy rendszeresen „drogосkurvának”, „kurafinak”, „maszturbátornak” vagy „bakkecskének” csúfolják őket, és ebben a szidalmazásban az osztályközösség nagy része részt vesz. Ezenkívül idegen nyelveken is szidalmaznak minket. Sok kollégánál fél bizonyos tanulókkal foglalkozni, mivel szexuális tartalmú megjegyzéseknek vannak kitéve. Mint például: „Semmi sincsen a kezemben, de ha a nadrágomba nyúlok, akkor majd lesz valami a kezemben, és annak maga nagyon fog örülni.” Épp így ki vannak téve sajátosan nőellenes szidalmaknak. Például: „Úgy beszélek önnel, ahogyan a nőkkel szoktam beszélni” – mondta egy tanuló a kolléganőnek, aki szóvá tette a diák nyers és durva stílusát.

Eközben a tanulók egymás közötti erőszakra való hajlandósága éppúgy növekszik, mint a tanárokkal szembeni agresszivitás. [...]

Mikor az érintett tanulót a kollégák számon kérik, akkor a diákok kölcsönösen védik egymást. [...]

Nem kevés azoknak a tanulóknak a száma, akik egyáltalán nem jelennek meg a tanítás kezdetén. A szükséges iskolai felszerelést kevesen hordják magukkal. Sok iskolai órán egyes diákok viselkedése annyira zavaró, hogy egyáltalán nem lehet a tantárgyat oktatni. [...] Az osztályokba folyamatosan újonnan beiratkozók miatt lehetetlen egészséges osztályközösséget létrehozni. Így például az elmúlt fél évben a 7. osztályba négy új tanuló jött, majd még kettő, akik az elmúlt másfél évben a DaZ (Deutsch als Zweitsprache, azaz „Német nyelvóra újonnan bevándorlóknak és menekülteknek”) képzésből a lehetetlen viselkedésük miatt kiestek, ezután még egy diáklány, aki az előző iskolájában nem érezte jól magát. És ez az osztálytörténet egyáltalán nem egyedi az iskolánkban!

További megoldhatatlan problémát jelent számunkra, hogy azok a tanulók, akik annak ellenére, hogy pszichiátrián helyezték el és kezelték őket, és akiket innen kiszámíthatatlanságuk miatt elbocsátottak, jelenleg az iskolapadjainkban foglalnak helyet. Nem vagyunk szakemberei ezeknek az eseteknek, és túl vagyunk terhelve. E levél megfogalmazása előtt egy héttel egy integrációs segítő a 7. osztálynál egyszerűen feladta, mivel egyes tanulóktól fenyegettetve érezte magát. Egyébként ugyanezzel az indokkal távozott az elődje is.

Mi, tanárok, ismét magunkra tettünk hagyva. Minden rendelkezésünkre álló eszközökkel felhasználunk ahhoz, hogy a megfelelő intézkedések megtörténjenek annak érdekében, hogy rendes mederben folytatódhasson az oktatás. Az elmúlt öt héten csak a nyolcadik

évfolyamon nyolc osztálykonferenciát tartottunk azért, hogy rendet fenntartó szabályokat hozhassunk meg. A szülőktől eddig semmilyen támogatást nem kaptunk – vagy nagyon keveset – ahhoz, hogy a normákat és a szabályokat betartassuk. [...]

Elvárunk azonnali és hatékony támogatást a minisztérium és minden szociális intézmény részéről, hogy a ránk bízott tanulók védelme érdekében gyorsan és célzottan meghozhassuk a megfelelő intézkedéseket. A dokumentációs áradattal és a bürokratikus előírások betartásával, amelyek többek között a rendet fenntartó intézkedésekkel járnának együtt, nem jutunk egy lépéssel sem tovább, ezek inkább csak frusztrációhoz és rezignáltsághoz vezetnek. [...]

Elvárjuk, hogy a minisztérium a probléma egészét komolyan vegye. [...]

A befogadás radikális végrehajtása, úgy, hogy közben a szükséges anyagi, személyi, dologi szervezeti előfeltételek kezdettől nincsenek biztosítva, minket, tanárokat egyre növekvő mértékben megterhel, most már egészen a teljesítőképességünk határáig. [...]

Senki sem kötelezhető olyasminnek a teljesítésére, ami objektíve lehetetlen. A Minisztériumnak gondoskodási kötelezettsége van velünk, tanárokkal szemben.

Amint az a levélből kitűnik, a saarbrückenhez hasonló esetekben a problémának csak egy része maga az iskolai erőszak és agresszivitás. Ugyanis ezek az esetek – ahogyan a *Der Spiegel* egyik munkatársa fogalmaz – egyúttal éles fényt vetnek a német oktatási rendszer minden hiányosságára és az elhibázott intézkedésekre. Hibás intézkedés például a 2015–2016-os menekültválság idején az országba érkezett fiatal iskoláskorúak aránytalan elosztása az egyes iskolák között, hiányosság az erre való felkészületlenség az intézmények részéről, de aggasztó az a – már jóval korábban kezdődött – folyamat is, ahogy egyes iskolák (diákjaikkal együtt) jelentős hátrányba kerülnek amiatt, hogy elszegényedő, többnyire bevándorlók által lakott körzetekben helyezkednek el.

Az egyik első – és azóta talán a legtöbbet tárgyalt – eset jó példa ez utóbbi problémára. A berlini Neukölln kerületben elhelyezkedő Rütli Középiskola³ tantesülete még 2006-ban fogalmazott meg egy nyílt levelet, az iskolában elharapódzó erőszakról és az iskolai pedagógiai munka ellehetetlenüléséről, mintát adva ezzel későbbi, hasonló jellegű közleményekhez. A Rütli Iskolában 2006-ban a nem német származású tanulók aránya elérte a 83 százalékot. A felhívás, hasonlóan a későbbi saarbrücken-i nyílt levélhez, az iskolába járó tanulók társadalmi hátterének s ezzel összefüggésben a tanulói összetétel meglehetősen radikális megváltozásának bemutatásával kezdődik. Az alábbiakban részletek olvashatók a felhívásból.

³ A Rütli Középiskola egy Hauptschule, ami leginkább a magyar szakmunkásképzőnek (mai nevén szakközépiskola) megfeleltethető. Németországban az általános iskola legtöbbször négy- (néha hat)éves, tehát a diákok négy év után választhatnak a Hauptschule, a Realschule (szakgimnázium) és a Gymnasium között. A Rütli Iskola nyílt levele: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/dokumentiert-notruf-der-ruetli-schule-a-408803.html>

Néhány kolléga már csak mobiltelefonnal megy be bizonyos osztályokba, hogy szüksége esetén segítséget tudjon hívni. [...]

Fáradásainkban, hogy a normákat és szabályokat betartassuk, a szülőktől eddig szintén nagyon kevés támogatást kaptunk. Az értekezleteket nem veszik komolyan, a telefonos megkeresés nem működik a hiányos nyelvtudás miatt.

Tanácsstalanok vagyunk. [...]

Amennyiben iskolánk fejlődését nézzük az elmúlt egy évben, meg kell állapítanunk, hogy egy zsákutca végén vagyunk, és a fordulatra nincsen több lehetőségünk. [...]

A legtöbb családban a diákjaink az egyedüliek, akik reggel fölkelnek az ágyból. Hogyan tudnánk nekik elmagyarázni, hogy ennek ellenére fontos iskolába járni és bizonyítványt szerezní? Ők mindenekelőtt azzal vannak elfoglalva, hogy megszerezzék a legújabb mobiltelefont, hogy úgy öltözzenek, hogy ne nevéssék ki őket, hogy odatartozónak érezhessék magukat. Az iskola számukra felvonulótér az elismerésért folyó hatalmi harc közepette.

Az erőszakosak válnak példaképekké. A tanulóink az iskolában nem találhatnak pozitív példaképet. Egymás között vannak, és olyan fiatalokat, akik másként élnek, egyáltalán nem ismernek. Az iskola elszigeteli őket, kitaszítottnak érzik magukat és ennek megfelelően is viselkednek.

A nyilvános segélykérő levél után a Rütli Iskola sokáig mindenhol a félresiklott integrációs politika mintapéldájaként szerepelt. Az óriási médiafigyelem érthető okokból cselekvésre ösztönözte a berlini városvezetést és az oktatási hatóságokat, és rengeteg anyagi és szakmai ráfordítással elérték, hogy ma a berlini Rütli Iskola, a 2006-os képet megfordítva, a nehéz helyzetben lévő iskolák, a Brennpunktschulék⁴ példaképévé vált.

Az iskola – tizenkét másik berlini iskolával együtt – az első között volt, akik 2007 körül biztonsági szolgálatot kezdtek el alkalmazni annak érdekében, hogy megelőzzék az erőszak eszkalációját. Az elmúlt tizenegy év során mintegy 32 millió eurót költöttek arra, hogy az egykori középis-

kolából egy összevont oktatási centrumot hozzanak létre, amely ma már magában foglal óvodákat, ifjúsági centrumot, egy kerületi sportközpontot, és tervben van egy népfőiskola létesítése is. Vagyis az eredeti Hauptschule összeolvadt egy Realschulével és hozzácsatoltak egy általános iskolát is,

így a diákok tulajdonképpen az elemi iskolától kezdődően az érettségiig egy iskolában tanulhatnak. Hasonló utat követett később a kreuzbergi Refik-Veseli Iskola, ahol korábban a diákok 30

százaléka nem tudott záróvizsgát tenni. Most, 2018-ban ez a szám 10 százalék. A különböző iskolaszintek összevonása mellett – ami abból a szempontból fontos, hogy vonzóbbá teszi az iskolát jobb képességű diákok számára is – ezekben az

az óriási médiafigyelem érthető okokból cselekvésre ösztönözte a berlini városvezetést

⁴ A Brennpunktschulének nincs világos definíciója. Azokat az iskolákat nevezik így, amelyek szegényebb – jellemzően nagyobb arányú bevándorló lakossággal rendelkező – kerületekben helyezkednek el, és a diákok nagy része állami támogatásra szorul.

intézményekben a tanárok, szociális segítők, szülők, pedagógusjelölt korrepetitorok és a diákok közös, összehangolt munkája kellett ahhoz, hogy látványos fejlődést érjenek el. Ugyanakkor az iskolai teljesítmény pozitív alakulására az is hatással volt, hogy azokban a kerületekben, ahol ez a két iskola elhelyezkedik, beindult a dzsentifikáció, vagyis ezek a városrészek kezdenek divatosává válni, emelkednek az albérletárak, jól szituált lakosság érkezik a régi helyére – amely pedig még kijebb szorul. Az olyan sikertörténetek mellett, mint amilyen például a Rütli Iskoláé, számtalan olyan eset van, ahol az integráció akadozik, és szegregált iskolák jönnek létre. Vagyis egyes iskolák esetében nem elég, hogy szegény környékeken helyezkednek el, sok esetben még az újonnan bevándorló iskoláskorú fiatalok közül is jóval többet osztanak ki hozzájuk, mint a jó környékeken lévő „elitiskolákba”. Egy 2018-as felmérésben a kutatók szegregált iskolákról beszéltek, amennyiben a bevándorló háttérrel rendelkező tanulók aránya meghaladta az 50 százalékot. A felmérés kimutatta, hogy ezekben az iskolákban gyakori, hogy az oktatás alacsonyabb színvonalon folyik, mint a nem szegregált iskolákban, ami kihatással van a tanulók munkaerő-piaci esélyeinek alakulására is.⁵ Éppen ezért vetik fel újra és újra oktatási szakemberek, politikusok, újságírók, hogy nem lenne-e szükség a fiatal bevándorlók iskolai elosztását szabályozó rendelkezések szigorítására, hogy ne jöhessenek létre szegregált iskolák, vagy éppen nem kellené-e intézményi szinten előnyben részesíteni azokat a pedagógusokat, akik ilyen iskolákban dolgoznak – például azzal, hogy

az iskolai erőszak
mindennapos beszédtemává
vált

több fizetést kapnak, mint máshol dolgozó kollégáik.

Visszatérve a tanárokkal szembeni iskolai erőszak témájához, illetve tágabban az iskolai erőszak problémájához, érdemes még egyszer hangsúlyozni, hogy az összkép korántsem tűnik olyan egyértelműnek, ahogyan esetleg azt a VBE iskolavezetőkkel végzett kérdőíves felméréséből következtetni lehetne. Egy másik pedagógus szakszervezet, a Német Tanárszövetség elnöke, Hans-Peter Meidinger nem is tartja igazán hitelesnek a VBE felmérését. Az Ifjúsági Intézet 2007/2008-ban és 2015-ben végzett felmérése alapján az iskolai erő-

szakos események száma ezen időszakban inkább csökkent. Ugyanakkor például a 2016/17-es berlini, bayerni, észak-rajna-vesztfáliei rendőrségi bűnözési statisztikák azok

számának növekedését mutatják. Ami biztos, hogy ezzel a problémával összefüggésben nehéz lenne még tendenciákról beszélni, részben a rendelkezésre álló adatok csekély mennyisége miatt, részben pedig a probléma rendkívül összetett jellege okán. Az tehát, hogy az iskolai erőszak mindennapos beszédtemává vált, nem elsősorban a VBE-felméréshez is hasonló adatok napvilágra kerülésének köszönhető. Inkább a tanárok által nyilvánosságra hozott, általam is idézett segítségkérő leveleknek, és egyes, mostanában történt, nagy visszhangot kiváltó szélsőséges eseteknek, mint amikor márciusban egy lüneri iskolában az egyik diák leszúrta diaktársát, vagy amikor Baden-Württembergben egy hét éves diák késsel támadt a tanárra. A német közvéleményt mindenesetre nagyon is foglalkoztatja a téma, és a közhangulatot, a nézet-

⁵ <https://www.svr-migration.de/publikationen/bildungsintegration/>

eltérések hevesességét jól példázza, hogy az objektív tényfeltárára és bemutatásra sokat adó *Der Spiegel* online felületén az iskolai erőszak témájához kapcsolódó egyes írások

alatt megszüntették a fórumot, mondván: lehetetlenné vált az itt kibontakozó viták moderálása.

FORRÁSOK

Cikkek, interjúk:

<https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2018-05/gewalt-schule-praevention-schutz>

<https://www.welt.de/politik/article176006563/Gewalt-an-Schulen-Jede-vierte-Schule-berichtet-ueber-Angriffe-auf-Lehrer.html>

<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/gewalt-gegen-lehrer-angriffe-und-mobbing-an-jeder-zweiten-schule-a-1205751.html>

<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/gewalt-in-der-schule-wenn-schueler-lehrer-angreifen-a-1121150.html>

<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/osterwieck-grundschullehrer-senden-hilferuf-mit-offenem-brief-a-1195056.html>

<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/dokumentiert-notruf-der-ruetli-schule-a-408803.html>

<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/berlin-probleme-mit-gewalt-grundschule-heuert-sicherheitsdienst-an-a-1196042.html>

<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/wachdienste-an-schulen-wir-lehrer-koennen-die-schule-nicht-nach-aussen-verteidigen-a-522449.html>

<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/heinz-peter-meidinger-lehrerverband-warnt-vor-gewalt-an-schulen-zu-recht-a-1199944.html>

<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/fluechtlinge-an-schulen-das-problem-heisst-segregation-a-1194851.html>

<http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/jugendgewalt-junge-maenner-auf-feindfahrt-1512153-p2.html>



Gyermekek, szülők az orfűi alternatív könnyűzenei fesztiválon

NÉMETH TIBOR

Franciaország Dél-Amerikában

Francia Guyana (Guyane)

„Ide az ember nem magától megy. Küldik.”¹

FRANCIAORSZÁG ŐSERDEJE

Dél-Amerika észak-keleti részén, Párizstól több mint hétezer kilométernyire, Suriname és Brazília között² terül el Franciaország legnagyobb tengeren túli megyéje: Francia Guyana. Lakosainak (281 000) nyolcvan százaléka területének tizedrészén, a háromszázhusz kilométer hosszú óceáni

partszakaszon él – a főváros, Cayenne (57 047 lakos) is itt található; további kilenc-tizednyi területét őserdő borítja.

Francia Guyana negyvennél is több különböző nyelvű etnikum otthona (*Alby és Léglise*, 2016, 67. o.) – a helyiek viccesen úgy mondják: közülük a fehér ember az igazgató; kreol a tisztségviselő; a vadász indián; a kereskedő kínai; lasoszi a kistermelő, a melós brazil, a szemetet a haiti szedi.

A lakosság harmincöt százaléka külföldi állampolgár, közülük negyvenháromezer tisztázatlan jogi helyzetű személy,

több mint tizenhatezernek semmilyen papírja sincs (*Grossouvre*, 2011) – a hatóságok minden évben ezeket utasítanak ki (*Bechet*, 2012, 116. o.). A tizenkétezerre becsült, főleg Brazíliából érkezett aranyosó fertőző betegségeket hurcolt be és terjeszt (*Granger*, 2008), a malária és a sárgaláz még mindig szedi áldozatait (*Berger*, 2017).

Az öngyilkosok arányszáma a francia országos átlag tizenháromszorosára (*Havard és mtsai*, 2014, 142-145. o.), a fegyveres lopásért elítélteké huszonkétszeres (*Batt és Andriot*, 2017). A munkanélküliek

aránya 32,8 % (*INSEE*, 2013), a munkaképes korú lakosság negyven százaléka semmiféle bizonyítvánnyal nem rendelkezik. 1964 óta működik itt a kormányközi fejlesztéssel épült Európai Űrgyűnökség (European State Agency) egyik legfontosabb bázisa.

Jellemző a nyelvi sokféleség: a francián kívül (mely az egyetlen hivatalos nyelv) a legtöbben a kreol nyelveket használják: a

a munkaképes korú lakosság negyven százaléka semmiféle bizonyítvánnyal nem rendelkezik

¹ *Granger*, 2012, 23. o.

² A három valaha volt Guyana: a brit fennhatóság alól 1966-ban felszabadult gyarmat – ma Guyana (214 970 km²), a valaha volt holland terület – az 1975 óta független Suriname (163 270 km²) és francia Guyana – ma Guyane (86 504 km²).

haiti kreolt (húszezren), a braziliai kreolt (tízezren), a Saint-Lucea-i kreolt (húszezren), a suriname-i kreolt (tizenötezen); de tizenháromezren beszélnek a kínait, négyezren a laoszi hmongot, több tízezeren a különböző indián nyelveket (*Léglise*, 2005, 23–57. o.). A legtöbb nyelvi és kulturális csoport közösségi öntudata mára kifermálódott, a francia guyanai közösségtudat azonban meglehetősen tisztázatlan még.

Guyana területére a gyarmatosító anyaország több szerzetesrendet is küldött – Chartres-i Szent Pál leányait (Congregatio Sororum Carnutensium a S. Paulo), a Ploërmeli Keresztény Iskolatestvéreket (Institutum Fratrum instructionis christianae de Ploërmel), a Szent Józsefről nevezett Cluny Nővéreket (Congregationis S. Ioseph de Cluny) és a Jézus Társasága tagjait. Mikor közülük elsőként a jezsuiták megérkeztek,³ legföljebb száz, fegyverrel bánni képes telepeket találtak ott, és négyezer fekete, valamint százhuszonöt indián rabszolgát,⁴ a keresztény hit dolgában meglehetősen

járatlan népeket (*Armanville*, 2012, 25. o.): „hiába prédikáltunk... semmire nem hallgattak. Szent vallásunk egyértelmű hittételei meg se érintették őket, csak nevettek azokon; imádság, fenyegetés, mind hiábavaló volt.”

A jezsuiták hatékony térítő tevékenység nyomán a következő évben (1710) már huszonketten kérték a keresztiséget a kormányzó jelenlétében nagy pompával megtartott ünnepség keretében; legnagyobb missziós telepükön (Kourou) 1713–1760 között több százan éltek és a második legnépesebb is (Sinnamary) minden évben

legalább háromszázötven indián lakost számlált fenntartása során (1742–1760) (*Collomb*, 2010, 442–443. o.). Miután a jezsuita rendet felszámolták (1773) – bár a francia kormány húsz spirítánus (a Szentlélek Kongregációhoz tartozó – *Congregatio Sancti Spiritus*) papot küldött, majd a forradalom után (1789) az új kormányra esküt nem tevő klerikusok közül sokakat ide száműztek – a katolikusok térítő tevékenysége sokat veszített kezdeti lendületéből (*Collomb*, 2010, 443. o.).

AZ ISKOLÁK

Az Európából érkező hódítók az őslakosok „civilizálására” tett erőfeszítéseinek terepe a missziókon kívül az iskolák voltak. Az első iskolákban (iskolák 1970-ig (!) csak a tengerparti sávban épültek) (*Armouidon*, 2015, 38–40. o.) a színes bőrű lakosság életét szabályozó törvénykönyv (Code noir – 1685)

értelmében csak a fehér telepesek gyermekeit fogadták – betűvetésre, olvasásra és számolásra francia nyelven oktatták és katolikus hitre nevelték őket. A rabszolgatartás végleges megszüntetése (1848) után az oktatás lassanként a felszabadított rabszolgák gyermekeire is kiterjedt (*Puren*, 2007, 281. o.).

Az iskolaköteles korú gyermekek számának növekedésével (1852-ben ezerkétszáz, 1900-ban kétezeröttszáz, 1935-re háromezer gyermek volt iskoláskorú – lásd: *Renault, Lescure és Migge*, 2009, 56. o.)

az első iskolákban csak a fehér telepesek gyermekeit fogadták

³ 1651-ben a jezsuitákat XIV. Lajos király azzal a joggal ruházta föl, hogy „Észak- és Dél-Amerikában Őfelsége birodalmához tartozó bármely szigeten vagy szárazföldi területen megtelepedhetnek” (*Mespoulède*, 1990, 23. o.). 1674-től vándormissziókban, 1709-től megtelepített helyen tevékenykedtek (*Collomb*, 2010, 438. o.).

⁴ Bár egy 1664-es királyi parancs szerint: „az indiánok szabad emberek, a fehérekkel egyenlőséget élveznek” (*Hurault*, 1963, 54. o.).

nem pusztán a tengerparti sávban, illetve az azon kívül élő gyermekek igényei között eddig is jellemző különbségek váltak még hangsúlyosabbá, de az iskolákkal szemben támasztott új igények is felmerültek. A tizenkilencedik század utolsó negyedében a partvidéken élő tanulatlan népességből franciás neveltetést igénylő kisebbség vált ki, mely a társadalomban óhajtott vezető szerepének eléréséhez szükségét érezte a műveltség megszerzésének. Mivel a huszadik század közepéig az iskolák legfontosabb feladata az volt, hogy létrehozzon egy a franciaság értékei iránt elkötelezett színes bőrű vezető réteget (Puren, 2007, 282. o.), a kreolok közül is egyre többen írárták gyermekeiket iskolákba. Az oktatási tartalmak helyi viszonyokra alkalmazása, ahogy a gyarmatbirodalomban máshol, Francia Guyanán sem létezett – az iskolákban itt is pontosan azt tanították, amit az anyaországban: „A gyarmati területek iskolái az európai földrészen fenntartott iskolákkal teljesen megegyeztek mind az oktatási tartalmakat, mind az oktatás szervezését, mind az oktatás nyelvét illetően.” (Uo.)

A vezető társadalmi réteg egyediségének elismerésére sem nyelvi, sem kulturális szempontból nem tartott igényt: „A kreol elit a köztársaság olvasztótégelyében készült felolvadni, öntőformának pedig azt a sablont kívánta, melyet a régi rabszolgatartóitól örökölt.” (Uo.)

Az első prefektus, Robert Vignon akkor érkezett (1946), amikor a száz éve működő fegyenclepet bezárták. Így számolt be első újtjáról:

az iskolákban itt is pontosan azt tanították, amit az anyaországban

„Elszigetelt, elhanyagolt népesség fogadott, amerre csak jártam... Nem találtam semmiféle gazdasági tevékenység nyomát, az itt élők alig termeltek annyit, amennyire szükségük volt és képtelenek voltak ellátni a megyeszékhely igényeit is.” (Armanville, 2012, 37. o.)

Vignon a mezőgazdaság termelékenységének javítása, az úthálózat fejlesztése és a járványok visszaszorítása mellett (Ferrarini, 2017) kiemelt feladatként kezelte az őslakosok letelepítését. Indián gyermekek társadalomba emelését segítő bentlakásos iskolák alapításában segédkezett,⁵ őslakos népeket segítő

hivatalt (Service des Populations Primitives en Guyane française) hozott létre azzal a céllal, hogy „tanulmányozzák a Guyanában élő őslakosok egészség- és népességügyi, társadalmi és gazdasági problémáit” (Armanville, 2012, 40. o.), a jövődöbéli tanárok számára pedig ösztöndíj-rendszert vezetett be.

A tengerparti sávon kívül, őserdei környezetben élő népesség iskoláztatása csak azután kezdődött, hogy Guyana Franciaország tengerentúli megyéje lett (1946). Azzal, hogy Guyana lakói francia állampolgárságot kaptak,⁶ az őslakosok számára is kötelezővé lett az oktatás (1948-tól) – számukra 1949 és 1970 között öt bentlakásos intézményt (home) hoztak létre (Nocus és mtsai, 2014, 111. o.). A helyi nyelvek közül egyetlen egy sem kapott törvényes védelmet (Fillol és Vernaudon, 2009, 8. o.).

A Franciaország egészére meghirdetett decentralizációs törekvések meggyökerez-

⁵ Ezekben az intézményekben harminc esztendő alatt nagyjából ezernyolcszáz gyermeket oktattak-neveltek. Barbotin atya (1909–1993) mondása a hirtelen évekből mindegyikben ismert volt: „Ahhoz, hogy egy kis indiánból jó keresztény váljék, árvává kell tennünk előbb.” (Pour faire d'un petit indien un bon chrétien, il faut d'abord en faire un orphelin; Armanville, 2012, 55. o.)

⁶ Az állampolgárság francia értelmezése terület szerinti (jus soli): a Francia Köztársaság állampolgárának lenni politikai közösséghez tartozást jelöl, semmi köze a vér szerinti (jus sanguinis) értelmezéshez.

tetésével (1982) a többi tengeren túli régióhoz és megyéhez (DOM-TOM) hasonlóan Guyana is sajátos arculatot alakíthatott ki – saját költségvetéssel és területrendezésre irányuló fejlesztési tervvel, az oktatásra vonatkozó országos irányelvek egyéni szabályozásának lehetőségével.⁷

A TENGERENTÚLI MEGYE

Az, hogy Guyana Franciaország tengerentúli megyéje, azt is jelenti, hogy a tankönyvek és oktatási segédanyagok még ma is Franciaországból érkeznek. Ezek a kiadványok francia anyanyelvűek számára készülnek, márpedig a guyanai oktatási intézmények hallgatóinak több mint fele nem francia anyanyelvű, és a diákok anyanyelve leggyakrabban oktatóik számára is teljesen ismeretlen. Ráadásul az itteni természeti és emberi környezet jelentősen különbözik az európaiaktól – a kis gyufaárus lány élet-halál harca a decemberi hideggel karácsonykor, a gall ősök életkörülményei vagy Luther küzdelme az egyház megújításáért sok tanuló számára az övétől markánsan különböző világot jelenítenek meg. Az ebből fakadó nehézségek kezelésére az országos irányelvek helyi szabályozásaképpen az új évezredre az iskolákban bizonyos változtatásokat engedélyeztek: lehetőség nyílt a történelem és a földrajz tantárgyak helyi sajátosságokat is figyelembe vevő oktatására (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, 2000) és a helyi nyelvek oktatását illetően is történt előrelépés. Bár a törvény már 1975 óta úgy rendelkezik, hogy „a regionális nyelvek és kultúrák oktatása az

oktatási folyamat teljes hosszában végezhető”,⁸ valamint, hogy „a tengerentúli tartományokban használt helyi nyelvek a Nemzet örökségének megbecsült részét képezik és politikai szintű támogatást élveznek (Loi d'orientation pour l'outre-mer, 2000)”, az iskolákban guyanai kreol nyelvet csak 1986 óta oktatnak (Alby és Ho A. Sim, 2010, 181. o.). Noha már 1986-ban jogi támogatást kapott az az oktatáspolitikai döntés is, miszerint „a megyei önkormányzat dönt arról, hogy a hatáskörébe tartozó iskolai intézmények közül hol és mit oktassanak”,⁹ kétnyelvű oktatás csak 2008 óta létezik és még ma is mindössze négyszáz tanuló érint. Mivel Franciaország aláírta a regionális vagy kisebbségi nyelvek európai kartáját (bár a mai napig nem ratifikálta), az oktatásban és a közigazgatásban a helyi nyelveknek és kulturális örökségeknek sokkal nagyobb megbecsülést kellene, hogy biztosítson Francia Guyanában is.

Az oktatásban részesülők száma gyorsan növekszik – az általános és középiskolákban tanulók száma 2014-ben tizenhétézerrel volt magasabb, mint tíz évvel ezelőtt (2014: 77 650 tanuló); az óvodai ellátásban részesülők száma is folyamatosan emelkedik – ez a háromévesek nyolcvan, az ötévesek kilencven százalékát jelenti (2014). Ezzel párhuzamosan az oktatók létszáma is nőtt – 2004 és 2014 között negyvennégy százalékkal (INSEE, 2014).

A diákok egyre sikereesebbek az iskolákban: a tizenhét és huszonhét év közötti fiatalok negyvenöt százaléka rendelkezik az általános iskola felső tagozatán, szakmunkásvizsgán vagy középiskolában szerzett bizonyítvánnyal (ez az arányszám 1999-

⁷ 1986-ban e változtatások hatására a helyi nyelvek közül először a kreolt kezdték tanítani az iskolákban, majd 1998-tól több is tanulható fakultatív jelleggel. Lásd ezzel kapcsolatban: Puren, 2007

⁸ Journal officiel de la République française, 75-620. számú törvény, 1975/07/11

⁹ Journal officiel de la République française, 84-747. számú törvény, 1984/08/02

ben harmincöt százalék volt), a közülük érettségi bizonyítvánnyal rendelkezők aránya tizenkilenc százalék (ez az arányszám 1999-ben tizenkettő százalék volt). Az érettségi vizsgán sikerrel teljesítők száma is nő – ma négy tanulóból három már sikeres vizsgát tesz.

Az iskolarendszerebből a tanulók több mint harmada végbizonyítvány megszerzése nélkül távozik – ez több mint kilencezer tanuló jelent (2014), annak ellenére is, hogy a középiskolai diákok majdnem fele ösztöndíjban részesül – a márpedig egy olyan területen, ahol a családok majdnem harmada (32,5 százalék – 2014) a szegénységi küszöb alatt él, ez hatalmas ösztönző erő kellene, hogy jelentsen (INSEE, 2014). Az oktatási előjáróság (Académie de Guyane) egyik legfőbb célkitűzése ezért az oktatásból végzettség megszerzése nélkül kikerülők és az oda egyáltalán be sem iratkozók számának csökkentése – az elszigetelt földrajzi helyzet és a magas utazási költségek

mellett a kollégiumok hiánya jelenti a legnagyobb nehézséget a családok számára.

Ahogy minden tizenhat év alatti helyi lakosnak, az oktatás az indián gyermekek számára is kötelező – a hat és tizenhat éves indián gyermekek közül több mint kétezer mégsem jár iskolába. Még

amikor általában be is járnak, egy-egy nagyobb vadászat, halászat vagy idénymunka alkalmával rendszerint heteket hiányoznak (Ali, 2016). A hatóságok pedig szemet hunyának.

2015 óta Francia Guyanának saját egyeteme van (a helyi felsőoktatás 1982 és 2014 között regionális intézmény keretében működött – Antillák és Guyana egyeteme: Université des Antilles et Guyane) – a jövődöbéli oktatók képzése a tanító- és tanárképző karokon folyik (Institut universitaire de formation des maîtres és École supérieure du professorat et de l'éducation). Arról tanulnak ott, milyen lesz Guyana, és hogy kié.

IRODALOM

- Alby, S. és Ho-A-Sim, J. (2010): Limites de la prise en compte de la diversité des publics scolaires en Guyane. *Raisons Éducatives*, 169-190. HAL, archives ouvertes.fr, halshs-00665368, Letöltés: <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00665368/document> (2017. 11. 20.)
- Alby, S. és Légli, I. (2016): L'éducation bilingue dans le contexte multilingue guyanais: dispositifs cloisonnants et pratiques pédagogiques innovantes. In: Christine Hélot és Jürgen Erfurt: *L'éducation bilingue en France: politiques linguistiques, modèles et pratiques*, HAL, archives ouvertes.fr, 978-2-35935-175-0., Letöltés: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01426303/document>, (2017. 11. 20.)
- Ali, M. (2016): L'idéologie éducative Wayana-Apalāi : l'identité culturelle autochtone à l'épreuve de l'écosystème. *Nuevo Mundo – Mundos Nuevos*, Letöltés: <https://nuevomundo.revues.org/69552> (2017. 11. 20.)
- Armanville, F. (2012): *Les Homes Indiens en Guyane française: pensionnats catholiques pour enfants amérindiens – 1948–2012*. Aix-Marseille Université, Département d'anthropologie, Marseille. Szakdolgozat. Letöltés: <https://www.yumpu.com/fr/document/view/16849849/les-homes-indiens-en-guyane-francaise-guyaweb> (2017. 11. 20.)
- Armoudon, N. (2015): *Rapport à l'école et perception de la réussite des collégiens d'Apatou de Guyane*. Université Paris Ouest Nanterre-La-Défense, Párizs. Szakdolgozat. Letöltés: <https://bdr.u-paris10.fr/theses/internet/2015PA100204/2015PA100204.pdf> (2017. 11. 20.)
- Batt, M. és Andriot, C. (2017): Violences en hausse en Guyane: comment le passé donne quelques clefs. *The Conversation*. Letöltés: <http://theconversation.com/violences-en-hausse-en-guyane-comment-le-passe-donne-quelques-clefs-71505> (2017. 11. 20.)

- Bechet, C. (2012): L'immigration latino-américaine en Guyane: de la départementalisation (1946) à nos jours. *Histoire*, Université Michel de Montaigne, Bordeaux.
- Berger, S. (2017): Infectious diseases in French Guiana. *Gideon Informatics*. Letöltés: http://www.portail-takari.org/upload/Divers/300_Plaquette_illettrisme_en_guyane_2015.pdf (2017. 11. 20.)
- Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (2000): *Adaptation des programmes d'histoire et de géographie pour les enseignements donnés dans les DOM*. Letöltés: <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/8/ensel.htm> (2017. 11. 20.)
- Collomb, G. (2010): Missionnaires ou chamanes? Malentendus et traduction culturelle dans les missions jésuites en Guyane. In: Lamaison, D.: *La Guyane au temps de l'esclavage, discours, pratiques et représentations (XVIIe-XIXe siècle)*. Calenda.
- Ferrari, H. (2017): *Les débuts fiévreux de l'Institut Pasteur à Guyane, Une Saison en Guyane*. Letöltés: <http://www.une-saison-en-guyane.com/article/science/les-debuts-fievreux-de-linstitut-pasteur-de-la-guyane/> (2017. 11. 20.)
- Fillo, V. és Vernaudon, J. (2009): *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*. L'Harmattan, Párizs.
- Granger, S. (2008): La Guyane, un territoire Caraïbe en voie de sud-américanisation. *EchoGéo*. Letöltés: <https://echogeo.revues.org/6503> (2017. 11. 20.)
- Granger, S. (2012): *La Guyane et le Brésil, ou la quête d'intégration continentale d'un département français d'Amérique*. Géographie, Université Paris III-Sorbonne Nouvelle, Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine, Párizs. Letöltés: https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00707041/file/ThA_se_S_Granger_Guyane-BrA_sil.pdf (2017. 11. 20.)
- Grossouvre, M. (2011): Les étrangers en Guyane: pour en finir avec la peur. *Migrants Outre-mer-RESF Guyane*, 31/10/2011. Letöltés: <http://www.migrantsoutremer.org/Les-etrangers-en-Guyane-pour-en> (2017. 11. 20.)
- Havard, J-P, Kulesza, P. és Merlet, R. (2014): *French Guiana, Iwgia – The Indigenous World, Kopenhága*. Letöltés: https://www.iwgia.org/images/publications/10671_I2014eb.pdf (2017. 11. 20.)
- Hurault, J. (1963): *Les Indiens de Guyane française. Problèmes pratiques d'administration et de contacts de civilisation*. Martinus Nijhoff, Hága.
- INSEE (2013): *Comparateur de territoire*. Letöltés: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1405599?geo=DEP-973> (2017. 11. 20.)
- INSEE (2014): *L'état de l'école en Guyane: des progrès à suivre*. Letöltés: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1285586> (2017. 11. 20.)
- Journal officiel de la République française, 75-620. számú törvény, 1975/07/11, *Légifrance*. Letöltés: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000334174> (2017. 11. 20.)
- Journal officiel de la République française, 84-747. számú törvény, 1984/08/02, *Légifrance*. Letöltés: https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000878215 (2017. 11. 20.)
- Léglise, I. (2005): Contacts de créoles à Mana (Guyane Française): répertoire, pratiques, attitudes et gestion du plurilinguisme. Études Créoles 28 (1). *HAL, archives ouvertes.fr*, Letöltés: <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00221528/document> (2017. 11. 20.)
- Loi d'orientation pour l'outre-mer (2000): 2000-1207/34. cikkely, *Légifrance*. Letöltés: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000387814> (2017. 11. 20.)
- Mespoulède, J. (1990): *Indiens et Jésuites en Guyane 1666–1763*. Szakdolgozat, Université de Bordeaux III, Bordeaux.
- Nocus, I., Vernaudon, J. és Paia, M. (2014): *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre: l'école plurilingue en Outre-mer*. Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- Puren, L. (2007): Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIXe siècle. In: Légglise, I. és Migge, B. (2007): *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane*. IRD Éditions. Letöltés: <http://books.openedition.org/irdeditions/6936> (2017. 11. 20.)
- Renault-Lescure, O. és Migge, B. (2009): Langues et école en Guyane. In: Fillo V. és Vernaudon, J.: *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*. L'Harmattan, Cahiers du Pacifique sud contemporain, HAL, archives-ouvertes.fr. Letöltés: <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00714728/document> (2017. 11. 20.)



SZEMLE

FLAMICH MÁRIA – HERNÁDI ILONA – HOFFMANN RITA – SÁNDOR ANIKÓ (SZERK.): PARADIGMÁK ÖRVÉNYÉBEN. FOGYATÉKOSSÁGTUDOMÁNY MAGYARORSZÁGON. ELTE-BÁRCZI GUSZTÁV GYÓGYPEDAGÓGIAI KAR, BUDAPEST, 2017.

„A fogyatékoságtudomány az elmélet, a kutatás, valamint a gyakorlat széles spektrumát érinti, és antagonisztikus ellentétben áll minden olyan populáris nézőponttal, amely szerint a fogyatékoság az egyén tragédiájával egyenlő”¹ – vallják a hazai fogyatékoságtudomány művelői. A hétköznapi élet legapróbb rezdüléseire is érzékeny kutatói szemlélet olyan látásmódot tanít, ami messze túlmutat a fogyatékoságtudomány – elnevezéséből kikövetkeztethető – illetékességi körén. Ezért öröm a „többségi tudomány” művelői számára is, hogy a 2013 óta minden évben megrendezett Fogyatékoságtudományi Konferenciákon² elhangzottakat immár második alkalommal rendezték kötetbe a kutató műhely tagjai: az első két tanácskozás anyagát megjelenítő, Hernádi Ilona és Köncei György által szerkesztett *A felelet kérdései között – fogyatékoságtudomány Magyarországon* című után most itt a harmadik-negyedik konferencia anyagát bemutató *Paradigmák örvényében* című kötet. Az izgalmas kérdésekre választ kereső, inspiráló szövegek a szerzők mellett a konferencia szervezőit és a kötet szerkesztőit is dicsérik. A világos szerkezetbe rendezett, igényesen gondozott kötet digitális változatban érhető el, akárcsak az előző tanulmánygyűjtemény.³ (A szerk.)

Makrai Kata: Az elmélet fénye

A fogyatékosággal élő személyek helyzetére igyekszünk minél kevesebbet gondolni: a fogyatékoság pusztá tényét is a tudatunk mélyére, a köztudat mélyére száműzni. Hogy mi ennek az oka? A háttérben egyszerűen ott lehet a messze nem kielégítő ellátórendszer által okozott tehetetlenség érzése, és a fogyatékkal élő embereket sújtó diszkrimináció, szegregáció láttán érzett

büntudatunk elkendőzése. Ezeket a sokszor tudattalan mechanizmusokat is segíthet a felszínre hozni a 2016-ban negyedik alkalommal megrendezett *Magyar Fogyatékoságügyi Konferencia*, valamint a harmadik és negyedik konferencián elhangzott előadásokból szemezgető *Paradigmák Örvényében* című kötet.

¹ Dan Doodley megfogalmazását a kötet bevezetője idézi.

² A legutóbbi, negyedik konferenciáról 2017/1–2. számunk 134. oldalán Hoffmann Rita és Flamich Mária, illetve Horváth Zsuzsanna és Kunt Zsuzsanna tollából kétrészes beszámoló olvasható.

³ A kötetek elérhetősége: 1. kötet: <http://mek.oszk.hu/14900/14939/14939.pdf> 2. kötet: http://www.eltereader.hu/media/2017/11/Paradigmak_orvenyeben_KONF_2017_EGYBEN_VEGLEGES.pdf

A három fő fejezet alá rendezett írások – *Perspektívák a fogyatékoságtudományban*, *Művészet a fogyatékoságtudományban*, *Narratívák a fogyatékoságtudományban* – széleskörű betekintést nyújtanak a viszonylag friss, a társadalomtudományok közt helyét kereső kritikai fogyatékoságtudományba. A kötet erőssége – a már említett széles perspektíván és a tanulmányok igényes kiválasztásán, világos gondolati elrendezésén túl – az érintettek megszólaltatása, részvétele a róluk szóló gondolkodásban.

ÉRTELMEZVE

Az első fejezet távlati perspektívából tekint a fogyatékosággal kapcsolatos jelenségekre, általános érvényű kérdések megválaszolására törekszik. *Dan Goodley* kötetet nyitó tanulmánya (*A kritikai fogyatékoságtudomány összefüggései*) – egy angol nyelvű előadás szerkesztett változata – tulajdonképpen keretbe helyezi a művet. Alapvető fogalmak magyarázatára, a fogyatékoságtudomány jelen állásának bemutatására törekszik. A fogyatékoságtértelemezés négy alapvető, széleskörűen ismert perspektíváján túl (szociális modell, amerikai kisebbségi modell, skandináv kapcsolati modell és kulturális modell) az európai szakemberek számára kevésbé ismert, kevésbé nép-

szerű elméletek, fogalmak bemutatása is megtörténik. Ilyen például a *crip*-elmélet,⁴ mely pozitív szemléletével abszolút szembenegy a hazai valósággal, ugyanakkor a jól kivitelezett integrációs–inklúziós törekvések alapja lehet; vagy a globális–dél-orientált fogyatékoságtudomány,⁵ mely többek közt a fejlődő országok helyzetének, a menekültkérdésnek vagy a lokalitás–globalitás kérdésének kontextusába emeli a fogyatékoság kérdését.

Ezt követi a kötetben *Andor Csaba* írása („...a világ már úgy döntött, típus vagy?”), mely a fogyatékos, mint típus létének relevanciáját boncolgatja a posztmodern tudományfelfogás keretrendszerében. Ahogy fogalmaz,

„A mindennapokban a különböző típusokhoz tartozó fogyatékosnak tekintett emberek jellemzően nem tekintik sorstársnak egymást, s az egyes típusok különböző (szub)kultúrák kialakulásához vezettek.⁶ A közös fellépés csupán látszólagos [...] Ennek alapján felmerül a kérdés: mit mond a fogyatékoságtan arról, hogy létezik-e egyáltalán abszolút értelemben vett fogyatékoság?” (20-21)

A „fogyatékosnak tekintett ember” kifejezés használata már sokat elárul szemléletmódjáról, melynek középpontjában a

⁴ „A *crip*-elméletben két értelmezési irány, elgondolás létezik. Az egyik elgondolás szerint a fogyatékoság élhető, bár negatív jelentéstartalmat hordozó identitás. Ezen irányvonal követői azzal magyarázzák és támasztják alá megközelítésüket, hogy olyan világban élünk, amelyben az éptestűség kötelező, tehát az épségkultusz a domináns paradigma. A *crip*-elmélet szerint a fogyatékosággal élő emberek változó, radikális személyiségek, ugyanakkor vagy épp ezért izgalmasak, olyanok, akik társaságára vágyunk, hovatovább amilyenekké olykor magunk is válni szeretnénk. A fogyatékoság tehát vágyott állapot. [...] nem problémának, hanem lehetőségnek látja a fogyatékoságot, mivel azt vallja, a fogyatékoság egy pillanatnyi szubverzió, változás.” (16)

⁵ Arra hívja fel a figyelmet, hogy „a fogyatékoság nem kizárólag a jóléti államok, a gazdag emberek problémája. [...] A különféle kultúrák új tudással bővítik az ez idáig Európa-, Amerika- és angolszászkultúra-centrikus fogyatékoságtudományt, olyan tudással, amire különösen nagy szükség van a menekültekkel teli, globalizálódó világban.” (16)

⁶ Az eredetiben szereplő hivatkozás alapján Keszi Roland, Pál Judit és Papp Gergő: Fogyatékosügyi szervezetek együttműködési kapcsolatai Magyarországon – Pillanatfelvétel a nonprofit szektor egyik speciális szegmensének hálózatszerveződési karakterisztikájáról. *Gyógypedagógiai Szemle*, XLII., 2014/1, 9–23.

fogyatékos fogalom univerzalizálásának-relativitásának kettőssége áll.

Hernádi Ilona és Könczei György munkája a 18–20. századi freak show-k analógiájára vizsgálja a 21. századi média fogyatékos ábrázolását (*FREAK SHOW: „művészet” vagy „pornográfia”? avagy: az elnyomás ’freakonológiai’ értelmezése*), az előző tanulmánnyal szoros kapcsolatot teremtve, hiszen központi eleme a „kreált fogyatékoság”. Ahogy írják:

„A különleges testű emberek pénzért való mutogatásának, a freak showknak intenzív szerepe volt abban, hogy a nézés eme különleges formája, azaz a bámoló tekintet által megteremtődjön a freak test.” (31)

A fejezet két záró munkája a digitális világ, a biotechnológia fogyatékos személyek által hasznosítható vívmányait mutatja be és a technológiai fejlődéssel párhuzamosan felmerülő új etikai dilemmákat latolgatja. *Horváth Péter László és Sándor Anikó* fejtegetése (*Bioetika a fogyatékoságtudomány perspektívájából*) a transzhumanizmust, a génmanipulációt, a génszelekciót vizsgálja, míg *a Horváth Péter László* által gondozott kerekasztal beszélgetés (*Harmadik kerekasztal: biomedicina, bioetika, genetika, fogyatékoság*) mély teológiai meghatározottsággal, elsősorban az ezekből származó morális kérdésekre koncentrálnak.

ÁBRÁZOLVA

A második fejezet a művészeteké, pontosabban a fogyatékos művészi ábrázolá-

sáé, valamint fogyatékos művészek bemutatásáé. *Georgina Kleege* tanulmánya (*Vak önarcképek: a vakságábrázolás újragondolása*) a vakság és a képzőművészet (festészet, szobrászat, fénykép, film) kapcsolatát helyezi középpontba. A vakság művészi ábrázolásmódját boncolgatja jelentős alkotók művei által, az önarckép fogalmát tágan értelmezve. Hogy jelenhetnek meg vak művészek az alapvetően vizualitásunkat megszólító művészeti ágak alkotói közt? Erre és ehhez hasonló kérdésekre kaphatunk választ a tanulmány segítségével. Az írásnak különleges színezetet ad a szerző érintettsége. Az aliglátó kutató a legtöbb bemutatásra kerülő művész és mű esetén másodlagos értelmezések által hozza létre saját értelmezéseit.

Bár fizikailag nem követi egymást a két munka a kötetben, *Tasi Gábor* írása (*A vakság és a fotográfia interakciója*) szoros kapcsolatban áll *Kleege* gondolataival. A tanulmányban elsőként egy

vizuális kísérletről olvashatunk, melynek során a szerző vak személyekről – általa, illetve az alanyok által – készített fotópárokon vizsgálta az arckifejezések intenzitását. Ezt követően a vakságnak elsősorban látó képzőművészek és írók műveiben megjelenő reprezentációit ismerhetjük meg. Ez azonban egy teljesen más vakságábrázolás, mint ami *Kleege* munkájából kibontakozik. A művész helyett a mű kerül a középpontba, a vakság elsősorban fikciókon, disztópiákon keresztül és egyértelműen negatív, alsóbbrendű létélményként jelenik meg: „te azt mondd, hogy halottak vagyunk, mert vakok vagyunk...”⁷ (80). Ezt az értelmezést ugyan megbontja *Sophie Call* és *Nicholas Mirzoeff* felmagasztaló

⁷ José Saramago: *Vakság*. Európa Könyvkiadó, Budapest, 2011.

vakságértelmezése: „a született vak a dolgokat sokkal elvontabb módon fogja fel, mint mi, továbbá... a tisztán spekulatív kérdésekben talán kevésbé van kitéve a tévedésnek, mintsem a látók”⁸ (82), mégis az itt bemutatott munkák egyértelműen az „ép társadalom” külső szemlélőként megfogalmazott viszonyulásait jelenítik meg, míg *Kleege* esetén egy „beavatott”, „bennélő” narratíva bontakozik ki, talán „beavató”, érzékenyítő, figyelemfelhívó céllal.

Tovább tágítja a fogyatékoságtudomány határait *Rényi András* írása (*Fekete a feketén – az elsötétülés drámája és az absztrakt művészet*)

Barnett Newman Abraham című festményének teológiai, vallásméleti, bibliaértelmezési, művészettörténeti színezetű elemzésével. (Maga a kép „nagy, fekete tábla, amelynek függőleges középtengelyében egy fekete csík húzódik végig. Fekete a feketén: csak oldalról látszik úgy-ahogy, szemből szinte észrevehetetlen.”) (71)

A festészet területén maradunk *Kozák Zsuzsanna* tanulmányát (*Autizmus és képzőművészet összefüggései a kortárs képzőművészeti gyakorlatban*) olvasva is, ami – megbontva a fejezet vakság fókuszát –, az autista és a kortárs művészet egymáshoz való viszonyát vizsgálja, azokat egy skála két végpontjaként értelmezve. Ahogy fogalmaz:

„Segít autizmus és képzőművészet viszonyát megérteni, ha a két tényezőt egy spektrum két végpontjaként képzeljük el, és konkrét példákon keresztül, az egyikről a másik felé haladva figyeljük meg, hogy a pólusoktól való távolság mértéke, más szóval a két meghatározó

elem dominanciája vagy alárendeltsége az adott összetételben hogyan befolyásolja ítéletünket.” (89)

Kozák ezzel fontos, elsősorban a társadalmi integráció kérdéskörébe tartozó problémára mutat rá. Egyenrangúan értelmeződik-e az autista és a nem autista művész művészete, vagy az autista művész alkotásait csak állapota függvényében nevezzük művészetnek?

Ezek után a zene és a mozgás, a mozdulattudomány kerül középpontba.

Csáki András (*Joaquín Rodrigo és a klasszikus gitár XX. századi újjászületése*) és *Klézi János* (*A Hang – Thomas Quasthoff*) tanulmányai egy-egy zenei alkotó életébe és munkásságában kalauzolnak el minket.

Csáki Joaquín Rodrigo életútján keresztül arra mutat számunkra példát, hogy egy fogyatékos személy – jelen esetben egy hároméves korától vak férfi – mekkora hatást gyakorolhat a környezetére, az általa művelt művészeti ág fejlődésére. Az életeseményekből egyértelműen kibontakozik ugyanis számunkra, hogy Rodrigo – bár alapfokon sem ismerte a hangszer, amelyre komponált – műveivel hozzájárult a gitár mai népszerűségének eléréséhez. Miközben alapvetően a 20. században mozgunk, napjainkban is aktuális problémákon gondolkodhatunk el a Braille kottában történő komponálás és a kottaátiratok, kottaértelmezések kapcsán. *Klézi* pedig *Thomas Quasthoff* pályáivének bemutatásával szemlélteti egy végtaghiánnyal született tehetség kibontakozásának nehézségeit a sztereotípiákkal, előítéletekkel, diszkriminációval terhes zenei világban.

egyenrangúan értelmeződik-e az autista és a nem autista művész művészete

⁸ Nicholas Mirzoeff: A vakság kánonja. *Enigma*, 2004, 41. sz., 31–47. o.

Környei Kristóf tanulmánya (*Mozgás és fogyatékoság. Személyes beszámoló az ArtMan Egyesület Tánceánia Együttműködésében folyó művészeti munkáról*) az inkluzív tánc világába vezet be az együttes bemutatásával. Egy olyan, egyenlőség alapú színpadi mikrovilágot fest meg, amelyhez – valószínűleg saját élmény alapú – írását olvasva mindannyian szívesen csatlakoznánk. Végül Gombás Judit és Tóthné Kállbi Katalin munkáját (*A testkultúra és a fizikai aktivitás szerepe a fogyatékos személyek életében*) olvashatjuk, mely a szakma, az ellátást biztosító intézmények figyelmét kívánja felhívni a mozgásnak a fogyatékos személyek életében betöltött szerepére, fontosságára.

MEGÉLVE

Az utolsó fejezet a narratíváké. Érintettek személyes történeteinek keresztül ismerhetjük meg a számunkra hétköznapiak tűnő helyzetek kihívásait, azt, hogy hogyan tehetjük önállóan elérhetővé a mindennapi környezet bizonyos tárgyait, jelenségeit, szerepeit fogyatékkal élő emberek számára. Az elsőként megszólaló hang egy édesanya hangja. A férjével négy gyermeket nevelő látássérült, vak édesanya, Horváthné Dunaveczi Leona (*Anyaság narratíva*) az anyaság sokat vitatott, előítéletek hálójával átszőtt területéről fest egészen a gyermekkorig visszanyúlva realizstikus, ugyanakkor mélyen megindító képet:

„Húúú hát inkább ne is beszéljünk a szerelemről, ne is beszéljünk a szexualitásról. Semmiről ne beszéljünk, mert hátha nem jut az eszébe szerelmesnek lenni. Hátha meg sem

fordul a fejében, hogy majd valakivel együtt akarjon lenni. Mert akkor aztán mi lesz szegény megesezt vak kislánnyal, valaki kihasználja szegény naiv kislánykámát.” (126)

Őszintén megvallva, a történet olvasása közben, levetkőzve szakember szerepemet, nem tudtam nem magánemberként, az anyaság gondolatát szívében hordozó nőként viszonyulni. A történet során a saját gyermekkor és a karizmatikus édesanya bemutatásától indulva eljutunk egy igazi 21. századi, „megosztott teherviselésre” épülő kapcsolat irigylésre méltó képéig, miközben magunkat megtisztelve érezve bepillantást nyerünk a hétköznapiak millió megoldandó helyzetével terhelt világába.

Máj Krisztina írásával (*Vakrepülés Színtársulat – Játék a sötétben*) újra a művészet világába kerülünk. Egy vak színészekből álló színtársulat munkájának, darabjainak

megismerésén keresztül fedezhetjük fel, hogy hogy fér össze egymással vakság és színház. Zárásként pedig a kötet számomra legnagyobb hatású munkáját, Tóth Tamás Zoltán önéletrajzi ihletésű tanulmányát

(*A környező társadalommal való korai és későbbi tapasztalataim*) olvashatjuk, mely egy „jól funkcionáló” autista fiú életútját bemutató súlyos kritikát fogalmaz meg az ellátórendszer hiányosságaiával kapcsolatban. A kíméletlen őszinteség végigkíséri az írás egészét, melynek plusz nyomatékot ad a sokszor szenvtelen, tudományosságra törekvő fogalmazásmód:

„Azt hittem, hogy azért bántanak engem a társaim, mert nincsenek tisztában a számukra nevetségesnek tűnő, nyomorult, megkínzott személy fájdalommal, s

ezért minden egyes kisebb vagy nagyobb bántalmazást, amelyet elszenvedtem életem nagy részében, részletről részletre és lehetőleg azonnal meg akartam torolni. De mivel ez többnyire nem történhetett meg, illetve erkölcsileg meghaladtam (remélem) ezt a szintet, ezért az évek-évtizedek során elszenvedett rengeteg bosszantás, sérelem és gonoszság bosszúért kiáltó fojtó súlyként nehezedik szívemre, tisztasági kényszer⁹, emberektől való rettegetést, szemhéjgörcsöt, kéztördelést, grimaszolást¹⁰ stb. kiváltva.” (141)

Fontosnak tartanám a szöveg pedagógusképzésbe való beemelését, hiszen az iskolában velünk szemben ülő diák hangján keresztül szemlélteti, hogy a közoktatás hogyan keseríthet meg és hozhat létre uniformizálásával – a kezdetben boldog, nyitott gyermeki személyiségből – egy szorongó, bezárkózott személyiséget:

„A negyedik osztályban az iskolától és a többi gyermektől való undorom következtében tisztasági kényszer (kényszeres és ritualisztikus szokások)¹¹ alakultak ki nálam. (Iskola után minden ruhámat a szennyesbe raktam, nem voltam hajlan-

dó hozzáérni az iskolai felszerelésemhez, hogy ne szennyezzem be vele az otthonomat.) [...] Az iskola kibirhatatlan volt a számomra, nem tudtam megjegyezni a feladatokat, mert hol az óra közben, hol a végén, hol a katedránál ülve, hol az ajtóban, az óra végén mondta el a tanár, nem értettem meg az elvárásokat, közepes, elvétve jó jegyeket kaptam.” (142)

Összegezve, a szerző munkájával biztosít minket arról az egyébként is tudott, de időnként, egy-egy pozitív példa által háttérbe tolt tényről, hogy a befogadó, mindenki számára egyenlő esélyeket nyújtó társadalom, oktatási rendszer eszméje távoli utópia. Ezt a gondolatmenetet nyomatékosítja az utóhangként olvasható *Szabadon futó* című *Juhász Tamás* vers. Miközben – ahogy azt a bemutatott tanulmányokból is láthatjuk – a fogyatékoságtudomány eszközei segítségével egyre többet tudhatunk meg a fogyatékosnak tekintett személyek életéről és arról, hogy a helyzetüket hogyan tehetnék jobbá, a gyakorlatra nézve abszolút igaz a vers utolsó két sora:

„Lásd, hogy minden visszafelé halad, / S társként veled már csak a szél szalad.” (148)

⁹ Eric Schopler: *Életmentő kézikönyv szülőknek krízishelyzetek megoldásához autizmusban és hasonló állapotokban*. Autizmus Alapítvány Kapocs Könyvkiadója, Budapest, 2002; Kanizsai-Nagy Ildikó, Kiss Gyöngyi, Szaffner Éva és Vigh Katalin: *Munkahelyi készségek kialakításához szükséges szociális kogníciót fejlesztő csoportos tréningek*. Fogyatékosok Esélye Közalapítvány, Sopron, 2003.

¹⁰ Patricia Howlin és Michael Rutter: *Autisztikus gyermekek kezelése. A szociális fejlődés előmozdítása*. Autizmus Alapítvány Kapocs Könyvkiadója, Budapest, 1977.

¹¹ Eric Schopler: *Életmentő kézikönyv szülőknek krízishelyzetek megoldásához autizmusban és hasonló állapotokban*. Autizmus Alapítvány Kapocs Könyvkiadója, Budapest, 2002.

**OLLÉ JÁNOS ÉS MUNKATÁRSAI: OKTATÁSTERVEZÉS,
DIGITÁLIS TARTALOMFEJLESZTÉS.
LÍCEUM KIADÓ, 2016, EGER.**

Győrik Petra: Online tananyagfejlesztés – lépésről lépésre

Az online tananyagfejlesztés, ahogy a róla való gondolkodás is, összetett és nehéz feladat. Az *Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés* című könyv ezt a tényt egy csöppet sem kendőzi el. A mű szerzői, *Ollé János, Kocsis Ágnes, Molnár Előd, Sablik Henrik, Pápai Anna* és *Faragó Boglárka* komplexen gondolkodnak és írnak a témáról. Aki tehát most kezdene digitális tartalomfejlesztésbe, körültekintően döntsön, hogy ezzel a kiadvánnyal kezdi-e a tájékozódást.

Mert bár a 266 oldalon ott van szinte minden, amire szüksége lehet, az írások együtt egy olyan összetett és bonyolult rendszert mutatnak be, amelyben könnyű elveszni.

Nem kifejezetten olvasmányos könyvről van szó; maximális figyelmet igényel az olvasótól. Rengeteg tanulóssal és tanítással kapcsolatos előzetes tudás szükséges ahhoz, hogy a teljes mondanivalót megérthessük, a feltárt tudás pedig gyakran más és más diszciplínákból származik. A szerzők maguk is több szakmából, szakterületről jöttek, közülük többen nem elsősorban neveléstudománnyal, hanem például szoftvertervezéssel foglalkoznak. Ollé Jánosnak az elmúlt években több hasonló tematikájú könyve megjelent, például a *Virtuális környezet, virtuális oktatás (2012)* vagy az *Oktatásinformatikai módszerek: Tanítás és ta-*

nulás az információs társadalomban (2013). A tárgyalt kötet merít ezen művekből is, de a szerzők emellett érezhetően számítanak arra, hogy az olvasó nem most foglalkozik először a témával; gyakran jelennek meg szakszavak és mozaikszavak különösebb magyarázat nélkül.

A kötet rendszerszintű szerkesztettsége ugyanakkor segít az olvasónak elkerülni, hogy már a kezdeteknél utat tévessen,

és elősegíti, hogy kellő kitarással megismerhesse és megérthesse, hogyan kell egy nagy és összetett tananyagkészítő projektet elindítani, menedzselni és sikeressé tenni. A kötet-

ben szó esik a folyamat minden részéről, kezdve az informatikusok fejlesztő munkájától a projektmenedzsmenten keresztül, az oktatástervezési modelleket érintve egészen a konkrét módszerek, programok és eszközök használatáig. A nyolc fejezet kitér többek között különböző oktatásméletekre, tanuláselméletekre, az oktatástervezés modelljeire, a fejlesztés során felhasználható e-learning rendszerekre és azok kezelésére, a projektmenedzsment lépéseire, a webtechnológiákra, a vizuális kommunikáció fontosságára, a médiafejlesztésre és az online kurzusok piaci elhelyezkedésére is. A különböző rendszerek és modellek megértését általában ábrákkal segítik a szerzők.

olyan összetett és bonyolult rendszert mutatnak be, amelyben könnyű elveszni

A kötet gyakorlatiassága tanulóközpontúságot jelez, a fejlesztés során a figyelem elsősorban az online kurzusok célcsoportjára jellemző tanulói igényekre és tanulási folyamatokra irányul.

A szerzők tárgyalják a különböző digitális tanulásszervező programok és e-learning rendszerek használatát, illetve előnyeit és hátrányait. Felhívják az olvasó figyelmét a szoftverek, weboldalak érdekességeire, hasznosságukra, illetve tippeket adnak, hogy mikor és hogyan érdemes használni azokat. Figyelembe veszik, hogy milyen kurzusokról van szó, hogy mi a témájuk, milyen az időbeosztásuk, kik a célcsoportjuk stb. A bemutatást áthatja a tervező, fejlesztő folyamatok tudatos informatikai szemlélete is.

Külön fejezetet szentel a kötet a projektmenedzsmentnek, ami elsőre talán kitérőnek tűnik, de – ahogy ki is fejtik – valójában fontos és releváns téma, hiszen az online tananyagokat az esetek nagy részében egy adott team egy projekt keretén belül dolgozza ki. Egy ilyen munkában sok különböző előzetes tudással rendelkező ember vesz részt, ezért szükséges, hogy mindannyian tisztában legyenek egy annyira kötött munkaforma felépítésével és szabályvilágával, mint a projekt. A bevéődést segíti, hogy a kötetben újra és újra megjelennek a projekt szakaszai (a kezdeményezés, a projekt definiálása/célok meghatározása, a tervezés, a végrehajtás, a lezárás és az értékelés).

A szerzők többféle alaphelyzetet is megvizsgálhatnak a tekintetben, hogy milyen okból készül a tananyag: megrendelésre, pályázatra, vagy ezektől független saját indíttatásból. Mindegyik esetben kiemelik a hasonlóságokat és a különbségeket. Szerintük általános probléma, hogy a tervezésnél sokan nem gondolnak kockázatokra, így

gyakran előfordul, hogy egyes problémák a projekt megvalósításakor meglepetésként érik a benne dolgozókat. Az idő- és pénzigényes megoldások elkerülését segítheti a kockázati terv.

A tananyagkészítés többféle szakterülethez tartozó példái, jó gyakorlatai, illetve az oktatástervezés konkrét modelljei is megjelennek a könyvben. A szerzők objektíven igyekeznek rámutatni az egyes modellek értékeire és hiányosságaira. Fontosnak tartják, hogy olyan modellben történjék az oktatástervezés, amely szorosan épít a projektben való gondolkodásra. Ezek közül a Nexius-modell alapul véve mutatják be egy oktatástervező modell

a tervezésnél sokan nem gondolnak kockázatokra

felépítését, és láttatják gyakorlati megvalósulását. Külön kitérnek a modell e-learningben való használatára, illetve ennek buktatóira (moti-

válatlanság, a tanulási módszerek hiánya, a rossz időmenedzsment és egyebek). A modell maga hat lépcsőből áll: szinopsziskészítés; kéziratrírás, tananyagszerkesztés, szakmódszertan; tevékenységterv-készítés; forgatókönyvírás; kreatív szerkesztés; ellenőrzés, tesztelés, hibajavítás. Mind a hat lépcsőt (fázist) ugyanazon szerkezetben részletezik, ez könnyíti a dokumentum olvasását és értelmezését. A szerkezet elemei a következők: a fázis leírása, a használható módszerek ismertetése, a fázishoz tartozó dokumentum elkészítési folyamatának kibontása, a kockázatok ismertetése, a résztvevők és feladataik felsorolása, valamint annak leírása, hogy mikor tekinthető késznek az adott fázishoz tartozó dokumentum.

Az online tananyagok a multimediális eszközök révén többféle csatornát használnak a könnyebb és intenzívebb tanulási folyamat érdekében. A kötet azonban erről is kritikai tudatossággal beszél. Nem

mindegy például, hogy a szöveg melletti kép *segíti* a szöveg megértését – vagy épp ellenkezőleg: elvonja a tanuló figyelmét. Bármilyen különös, erre gyakran nem is gondolnak a fejlesztők. Hasonlóképp tudatában kell lenni annak, hogy videók és hanganyagok beépítésével a tanulásnak a hagyományostól eltérő formáit támogatjuk, hiszen ezek valamiképp megtörik a figyelem folytonosságát. Az oldalak közötti navigálás, a szöveg szerkesztettsége, a szemmozgás ugyancsak olyan vonatkozások, amelyeket figyelembe kell venni a fejlesztés során. A könyvben mindehhez hasznos instrukciókat kap az olvasó, aki ezeket felhasználva eredményesebb tanulást tud biztosítani az online világban.

A multimédiás anyagok elkészítéséhez is segítséget kapunk a könyvben. Természetesen nem szabad azt gondolni, hogy az olvasó innen fog megtanulni például videót vágni, de a specifikus szoftverek közül sokat bemutat a könyv, hasznos alapfogalmakat is ismertet, az anyagok tárolására és rendszerezésére pedig kimondottan praktikus tanácsokat adnak a szerzők. Ebben a részben jelenik meg a szerzői jogok fontosságának témája is, kifejezetten a digitális médiaelemek szempontjából. Ezzel érdemes foglalkozni akkor is, ha egyedi és új tartalmat teszünk közzé nyilvánosan az interneten, és akkor is, ha mások munkáját akarjuk felhasználni a kurzusunkban.

A szerzők a kötetben az online kurzusok piaci elhelyezkedésére is kitérnek. Az e-learning iránt magas a kereslet, érdemes ilyen fajta fejlesztéseket létrehozni – ha igazolható a megfelelő célcsoport érdeklődése. Kiemelik, hogy a legtöbb digitális tananyagfejlesztés különböző pályázatok nyomán indul el, ebben az esetben pedig különösen fontos arról gondoskodni, hogy tanulók is legyenek a megvalósuló kur-

zusokon. A kész termék karbantartása is fontos, folyamatosan frissíteni kell a tanulói visszajelzések alapján.

Az Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés csak digitális változatban,

az e-learning iránt
magas a kereslet, érdemes
ilyen fajta fejlesztéseket
létrehozni

pdf formátumban érhető el, és ingyenesen letölthető az Eszterházy Károly Egyetem vagy a Líceum Kiadó webáruházából. A kötetet elsősorban olyan vállalkozó kedvű pedagógusoknak, oktatástervezőknek és oktatásszervezőknek ajánlom, akik középhasaladó szinten gyakorlottak az oktatástervezés és digitális tartalomfejlesztés témájában, fontolgatják egy saját projekt megvalósításának tervét, s maguk köré tudnak gyűjteni egy hasonlóan vállalkozó kedvű csapatot. Ajánlom továbbá azoknak, akik szeretnének jobban megismerkedni bizonyos szoftverekkel és e-learning rendszerekkel, amelyek segítségükre lehetnek az online oktatás világában.

**NAGY ÁDÁM (SZERK.): NEVELJ JEDIT! – A KÉPZELET
PEDAGÓGIÁJA, ATHENEUM, 2018. 347. OLDAL**

Forray R. Katalin: Könyv a jedi-rajongók nevelőinek

A meglepő cím – amelyhez az alcím kínál magyarázatot – olyan kötethez illeszkedik, amelynek tanulmányai arról értekeznek, hogy milyen nevelési elvek, gyakorlatok és hasznosítható tanácsok fogalmazhatók meg a sci-fi, a fantasy és a horror kedvelt hőseinek magatartása alapján. Az alapötlet és a címadás kiváló. A tanulmányok szerzői nagy fantáziával és sok pedagógiai ismeret birtokában tárják fel a tudományos-fantasztikus irodalom (és filmes adaptációjuk) értelmezési lehetőségeit az olvasók, közöttük elsősorban a tanárok, a tanárnak készülők számára.

Az előszó írója *Tóth Csaba*, aki két korábbi kötetében¹ már példát adott arra, hogyan lehet és érdemes párhuzamokat keresni és megfogalmazni a kitalált világok és a ma létező világ politikai folyamatainak működése között. Ilyen előzmények után logikus a kötet szerkesztőjének ötlete: a politológiai szempontok után a nevelés és a neveléstudomány nézőpontja is helyet kaphat egy hasonló vizsgálódásban. Az igényes előszó után a kilenc tanulmány, majd a szerkesztő zárszava következik, s a gyűjtemény stílusosan *A kötet szerzői és titkos életük* című fejezettel zárul.

a könnyed főszöveg
így tudományos
megalapozottságot nyer

A tanulmányok a kiválasztott mű egy-egy szereplőjének vagy valamely csoportjának tulajdonságait, konfliktusait elemzik, illetve egy-egy epizód mondanivalóját bontják ki. Többségükben – s ebben vélhetőleg a szerkesztői koncepció tükröződik – bevezetésként pontosan közlik az elemzett mű alapadatait, és minden tanulmányt hosszú szakirodalmi lista és jegyzetek egészítenek ki. A fejezetekhez csatlakozó jegyzetek tudományos igénytelenséggel magyarázzák

a vizsgált fogalmakat és összefüggéseket, indokolják a hivatkozott irodalom bevonását. Ez különösen azért figyelemre méltó megoldás, mert a könnyed főszöveg így tudományos megalapozottságot nyer anélkül, hogy az olvasás élményét megbontaná.

Galuska László Pál és *Feleky Mirkó* írták az első tanulmányt *Elmék (h)arcai – Tanulás és műveltség a Star Wars és a Trónok harca világában* címmel. A tanulmány a két kiválasztott művet alapvetően a zen-buddhizmus és a sintoizmus alapján értelmezi. Majd történelmi példák alapján a középkori lovagi eszmények, a lovagi nevelés, a középkori egyházi és világi lovagi nevelés párhuzamait bemutató ismerjük meg *George Lucas* filmjeinek és *Merton*

¹ Tóth Csaba: *A sci-fi politológiája*. Atheneum, 2016; Tóth Csaba (szerk.): *Fantasztikus világok – Társadalmi és politikai kérdések a képzelt világban*. Atheneum, 2017.

regényeinek világát, mindezt párhuzamba állítva a jelenlegi neveléssel. A tartalmilag és stílusosan is kitűnő elemzésben kitérnek a női szerepek értelmezésére, sőt a kóbor lovag szerepére és jelentőségére is. A tanulmányt rendkívül alapos, 108 tételes jegyzet egészíti ki.

Kissé didaktikusabb *Boráros-Bakucz András Ki mentse meg legközelebb a világot? Feladata-e egy ma pályakezdő tanárnak, hogy felkészítse a jövő nemzedékének hőseit a világ megmentésére?* című írása, melyben két közönségfilmet: *Paul Verhoeven Csillagközi invázió* és *Gavin Hood Végjáték* című művét elemzi, számos neveléstörténeti párhuzamra rávilágítva. A hosszú és bonyolult cím is oktatni kíván, ahogy ez a szándék az írásban mindvégig felbukkan, s különösen erőteljes a tanulmány záró bekezdéseiben. A szerzők motivációja érthető, de a „tanulások” didaktikus megfogalmazása ellentétben áll a kötet szellemiségével.

Nagy Ádám is többre vállalkozik, mint a *Star Trek* példájának pedagógiai szempontú értékelése (*Hosszú és eredményes életet! A Kobayashi Maru-próba tanulságai a Star Trek-univerzumban*). A szerző szellemes megoldást választott a két világ összehasonlítására és értelmezésére. A kiemelt „próbat” bőséges szakirodalmi forrással alátámasztva értelmezi, és helyezi el tudományos összefüggésekben.

*Nagy Ádám Szvitek Szilárd*dal írott tanulmányában (*Mindenkiben ott az X – mutánsok és tehetséggondozás*) az *X-Man*-sorozat kapcsán a tehetség, az intelligencia, a motiváció fogalmait értelmezi számos és okosan feldolgozott szakirodalmi mű alapján. Sajnos azonban éppen a szerkesztő mulasztja el, hogy a sorozatot legalább

röviden bemutassa, így azoknak, akik nem látták a filmeket, nem könnyű az írás megértése.

Körtvélyesi Franciska Előítéletesség és morális dilemmák a varázsvilágban című írásában a *Harry Potter* történetek alapján – *Freire* nézeteit adaptálva – vázolja a címben jelzett fogalmakat. Bár többféle szempontot is fölvet, a tanulmány nélkülözi a tudományos komolyságnak és a játékoságnak azt az egyét, ami a legsikerültebb írásokra jellemző.

Horváth László főleg a könyvsorozatban szereplő pedagógusok karaktereit veszi sorra *Harry Potter és a roxfordi pedagógusok* című írásában. Élvezetesen, olvasmányosan mutatja be a vizsgált személyek magatartását és hatásukat a gyerekekre. A pedagógiai, szaktudományos nézőpont talán kicsit eltúlzott a szövegben: szerencsésebbnek látom azokat a tanulmányokat, ahol a jegyzetekben hangsúlyozódik inkább ez a szempont.

Melinda Mikusová Bullying a Harry Potterben címmel az iskolai és általában a gyerekekkel szembeni zaklatás történeteit elemzi egészen *Twist Olivérről* a mai online zaklatásig. Témájának szokatlansága és persze aktualitása miatt is rendkívül érdekes olvasmány. Nem újdonság az iskolai zaklatás, ám csak manapság olvasunk róla többet. Ehhez valószínűleg hozzájárul az internet általános hozzáférhetősége, ezért is találkozunk gyakrabban ezzel az új jelenséggel. Saját és mások kutatási eredményei alapján tanulságos és okos áttekintést kapunk az iskolai zaklatás mibenlétéről, az értelmezéséhez és kezeléséhez felhasznált és felhasználható szakirodalomról.

Lőrincz Andrea Stephen King gyermekei – A Vesztések Klubja című munkájában

szellemes megoldást választott a két világ összehasonlítására és értelmezésére

a magyarul *Az* címmel megjelent vaskos kötet és a film alapján ugyancsak az iskolai zaklatással, terrorral foglalkozik, hiszen a választott mű központi témája éppen ez. Az elemzés a forrás részletes bemutatása után az iskolai zaklatással szembeni pedagógiai módszereket veszi sorra. Itt is – mint némely másik tanulmányban – kissé túl sok a tanulságok direkt bemutatása, elsősorban az „iskolai terror” kezelésével kapcsolatban (például fel kell lépni az iskolai „klikkesedés” ellen, az osztály ülésrendjének fontossága, rejtett tanterv stb.).

*Karlowits-Juhász
Orchidea Így neveld
a sárkányodat, avagy*

pedagógiai kultúraváltás a Hibbant-szigeten című színes és lendületes írása *Cressida Cowell* kötetei alapján mutatja be a „pedagógiai kultúraváltást”. (Az író 16 kötetes írásából már tíz magyarul is megjelent, valószínűleg sokan olvasták itthon is.) A szerző a „sárkányölő viking kultúra” átlényegülését emeli ki a főhős és neveltetése történetéből. Mondanivalója, hogy az új nevelési elvek, a pedagógiai kultúraváltás együttműködő, békés teremtményeket varázsolhat még a sárkányokból is.

Nagy Ádám zárszava kedvesen és okosan summázza a kötet célját: „Azt reméltük, hogy az intellektuális kalandokon túl is sokaknak kedvet adhatunk a tanulás világával való ismerkedéshez, illetve gyakorló tanároknak is alapot kínálhatunk új ötletekhez és esetleges önreflexióhoz”.

Neveljünk hát jedi? A tanulmányok szerint érdemes, hiszen a „jedi” okos, együttműködő gyermekké, emberré nevelhető. Persze kudarcok azért előfordulhatnak. (A felnőttekkel más a helyzet,

ők (mi) már csak korlátozottan tehetők jobbjá.)

Szakértő megfigyelések szerint a gyerekek és fiatalok azokat a regényeket szeretik, amelyekbe át lehet lépni, hosszan lehet a világukban tartózkodni. Nemcsak vastag regényekről lehet szó, hanem akár sorozatokról, amelyek még több lehetőséget kínálnak az átlépésre. Az ismerőség és az újdonság élménye egy több kötetes vagy több

gyakorló tanároknak is alapot kínálhatunk új ötletekhez és esetleges önreflexióhoz

filmből álló sorozatban egyszerre van jelen. A kamaszok a fantasy műfajt preferálják, ezért annyira közkedvelt a Harry Potter-sorozat. Számukra a meseszerűség a legfontosabb elem, amelyet a mítoszok, a mágia hordoznak. Sárkányok, orkok, trollok, elfek, tündék, koboldok népesítik be ezeket a sorozatokat. A hirtelen vágások, ugrások, jellegzetes filmes elemek a siker jellegzetes eszközei.

Hasonló felismerések nyomán szerveződött 2012-ben a Magyar Gyermekirodalmi Intézet, legújabbán pedig a HUBBY (Magyar Gyerekkönyv Fórum). Fontos fejlemény, hogy mind több tanárképző intézményben kap szerepet a gyermek- és ifjúsági irodalom oktatása. (A Károli Gáspár Református Egyetem 2014-ben szakirányú továbbképzési szakot indított ezzel a céllal.) Mindez örvendetes és ígéretes, hiszen ma még a közoktatásban általánosságban hiányzik az a kreativitás, amely értelmezni segítene az ifjúsági irodalmat.

Ennek előhírnöke a *Nevelj jedi!* című kötet, amely az ifjúsági irodalom és film népszerű műveinek értelmezését a pedagógia elmélete és gyakorlata számára színes, érdekes, szórakoztató és tanulságos módon valósította meg.

GERMAN KINGA ÉS RUTTKAY ZSÓFIA (SZERK.): DIGITÁLIS MÚZEUM (MÚZEUMI IRÁNYTÚ 12). SZABADTÉRI NÉPRAJZI MÚZEUM, BUDAPEST – SZENTENDRE, 2017

Sziray Zsófia: A tartalomközvetítés új múzeumi lehetőségei

Milyen válaszokat adhat az alapvetően lassú műfajú múzeum, a kultúra tárgyi emlékeinek őrzője és bemutatója a mai, felgyorsult tempójú digitális kor kihívásaira?

Mennyiben kell alkalmazkodniuk a kiállításokat tervező szakembereknek a

jelen kor megváltozott ismeretszerzési és szabadidős szokásaihoz? Hogyan valósulhat meg a valódi látogatói részvétel és múzeumpedagógiai aktivitás a kiállításokban alkalmazott digitális installációkon keresztül?

A Moholy-Nagy Művészeti Egyetem és a Szabadtéri Néprajzi Múzeum együttműködésében létrejött kötet tizennyolc tanulmánya a fenti, igazán aktuális tartalomközvetítési kérdésekre keresi a lehetséges feleleteket. Az intézmények együttműködésének köszönhetően a kötet szerzői között találkozhatunk múzeumi és levéltári szakemberekkel ugyanúgy, mint informatikusokkal, médiaművészekkel, formatervezőkkel, bölcsészekkel és társadalomtudósokkal. Ez előrevetíti azt – a tanulmányokban több helyen is megfogalmazott – állítást, miszerint a valódi hozzáadott értéket képviselő digitális installáció csak olyan kiállítás részeként valósulhat meg, ahol a tervezés a kezdetektől fogva egy

multidiszciplináris csapatmunka keretében (és az intézményi digitális stratégiához illeszkedően) folyik. A szerkesztők a Design Terminál, a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem (MOME) és a Liget Budapest közös szervezésében 2016 tavaszán ren-

a tervezés a kezdetektől fogva egy multidiszciplináris csapatmunka keretében (és az intézményi digitális stratégiához illeszkedően) folyik

dezett Múzeum 2.0 konferencián elhangzott előadásokból és további felkért szerzők munkáiból válogattak. A kötetben szereplő írások a digitális múzeum témakörén belül alapvetően a múzeumi kiállítások részeként működő, vagy azokhoz kapcsolódóan elkészült

digitális installációs elemeket és alkalmazásokat mutatják be, illetve ezek jelentőségéről, hasznáról beszélnek. Az esszéket három tematikus egységbe rendezték a szerkesztők: az első a 21. század eleji múzeumok helyzetéről szóló írásokat tartalmaz, a következő rész hét hazai múzeum példáján keresztül ad körképet a kiállítások digitális alkalmazásairól, míg a záró egység a kiállításban és onnan a konkrét városi, vagy akár a virtuális térbe kilépve annak kiterjesztéseként működő múzeumi technológiákat mutatja be.

Az első részben *German Kinga*, illetve *Bényei Judit* és *Ruttkay Zsófia* (MOME) írásait olvasva megismerhetjük azt a kre-

atív megközelítést, amelyben a digitális múzeumi eszközök nem a digitális bennszülött fiatalok múzeumba csábításának kötelező kellékei, hanem egy újfajta és minden korosztály számára releváns tartalomközvetítés letéteményesei. *German Kinga* a látogatói részvételt középpontba állító írásában kiemeli, hogy a társadalmilag elkötelezett múzeum megkerülhetetlen, 21. századi eszményének megfelelően a mai látogatók tartalom-fogyasztóból a kiállítási tartalom formálójává is előléphetnek. A Cseke Szilárd képzőművész, *German Kinga* kurátor és a MOME hallgatói együttműködésében megvalósult, a 2015-ös Velencei Képzőművészeti Biennálé magyar pavilonjában szereplő *Fenntartható Identitások* installációhoz a pavilon belső udvarában a látogatói aktivitásra építő participatív tér, illetve egy digitális alkalmazás is kapcsolódott. A kiállítás fejmagasság feletti plexicsatornában mozgó gömbjeit megidézve az udvarban különböző méretű fehér krétagömbökkel fekete táblafalakra alkothattak a látogatók, ezáltal egy folyamatosan változó kiállítási felületet hozhattak létre, majd a munkáikat megörökítve és a közösségi médiafelületeken megosztva a virtuális térbe is kiterjeszthették a kiállítást. Az egyik oldaltérben elhelyezett, érintőképernyős digitális alkalmazás segítségével pedig hangalapú, megszemélyesített, később a látogatók lakóhelyein kinyomtatható 3D gömb-tárgyak elkészítésére nyílt lehetőségük.

Az ehhez hasonló, látogatói közreműködésre sarkalló kezdeményezések segítségével a múzeumok a korábbi egyetemes tudás letéteményeseiből egyre inkább a kollektív tudás- és élménymegosztás helyszínévé válnak. A digitális techno-

lógia alkalmazását szintén a részvétel elve teheti relevánssá a kiállítási térben, és megjelenésük segítheti a látogatói attitűd formálását is. *Bényei Judit* és *Ruttkay Zsófia* digitális irányelveket elemző írása a múzeumi stratégiaalkotás részeként tekint a kiállításokhoz és a múzeumi gyűjteményekhez kapcsolódóan létrejövő digitális fejlesztésekre, kiemelve a múzeumi szakembergárda és az interdiszciplináris tervezőcsapat együttműködésének jelentőségét.

(Ezzel kapcsolatban szeretném megemlíteni, hogy szerencsés esetben egy múzeumi kiállítás létrejötte digitális fejlesztések nélkül is olyan csapatmunka keretében valósul meg, amelyben a muzeológusokon kívül még sokan részt vesznek: a múzeumpedagógus, a kommunikációs munkatárs, az installáció látványtervezője, a tervezőgrafikus és más múzeumi

fehér krétagömbökkel
fekete táblafalakra
alkothattak a látogatók,
ezáltal egy folyamatosan
változó kiállítási felületet
hozhattak létre

szakemberek. Továbbá a részvételi vagy együttműködésen alapuló projekteken maguk a látogatók is egyenrangú partnerként jelennek meg.)

Az átgondolt digitális fejlesztések megvalósulásához a múzeumokon belül szemléletváltásra van szükség, amelynek középpontjában a tárgyi emlékek korszerű koncepció alapján megvalósuló, látogató- és élményközpontú bemutatása áll. Ezt *Vigh Annamária* írása is kiemeli; a szerző a múzeum alapfeladataitól kiindulva (gyűjtés, megőrzés, kutatás és bemutatás négyese) eljut a mai szemléletű szolgáltató múzeum ismertetéséig. *Kenyeres István* tanulmányában levéltári szakemberként a raktárakban őrzött műtárgyak digitalizációjával és a létrejövő adatbázisok internetes megosztásával kapcsolatban a publikációs célú digitalizálás fontosságát

emeli ki. Ennek eredménye a közérdeklődésre leginkább számot tartó múzeumi és levéltári tartalmak digitális elérhetősége és internetes kereshetősége. Az első rész záró tanulmánya *László Zsófia* tollából a közösségi média stratégiai szerepéről szól – hiszen egy-egy múzeum valódi ismertségét a virtuális térben való jelenléte, a követőivel való kommunikációja is meghatározza. Ez a tanulmány is a múzeumi szemléletváltás fontosságát hangsúlyozza, továbbá kiemeli a személyes hangvétel, a személyre szabott múzeumi tartalomszolgáltatás és az aktív közösségi médiarészvételre inspiráló, digitális felületeken megjelenő játékok fontosságát.

A kötet második részében hét hazai múzeumi kiállítás digitális installációs elemeiről, illetve a kiállításokhoz kapcsolódó mobilalkalmazásokról és élményalapú digitális játékokról olvashatunk izgalmas beszámolókat az adott intézmények kollégáitól.

Kómár Éva, a budapesti Petőfi Irodalmi Múzeum munkatársa 2008-tól

kezdődően válogat a múzeum időszaki kiállításaihoz kapcsolódó digitális fejlesztések közül. Ezeknek különleges feladatuk, hogy a szövegközpontú gyűjtemény egyedi megközelítését segítsék. Ilyen például a 2010-ben megrendezett, *Ködlovagok* című időszaki kiállításához készült, a színesztézia fogalmát színorgonával és szószongorával bemutató digitális installáció. A színorgona színes fénynyalábjába kinyújtott kezekkel különböző hangzó idézeteket szólaltathatott meg a látogató, míg a szószongorán a leütött hanggal egyidejűleg jelent meg a szöveg és a kép, a művészet egységének élményét közvetítve. *Kómár* megkülönbözteti a kiállításokban az ismeretközlő informatikai eszközöket (plazmatévék, érintőképernyők, digitális képernyők)

az utóbbi években megjelenő kreatív informatikai eszközöktől, azaz a látogatói interaktivitást és élményt generáló egyedi tervezésű alkalmazásoktól. Valójában az első esetben még nem beszélhetünk igazi látogatói részvételi élményről, hiszen az ismeretközlő eszközök a témát érintő kutatásokat, háttérinformációkat mutatják be az érdeklődőknek, csak nem falfelirat, hanem digitális tartalom formájában. Az esszé kitér arra a két, digitális megjelenítéssel kapcsolatos fenntartásra is, amely múzeumi berkekben gyakori. Az egyik szerint a „kütyük” elvonhatják a figyelmet a kiállítás lényegét adó, autentikus múzeumi műtárgyakról, egyfajta Disneyland-hatást generálva. Ezt – a szerző véleménye szerint – a módszertanilag megalapozott és a kiállítási látványvilágba szervesen illeszkedő digitális elemek-

kel lehet elkerülni, ahogy ez a *Ködlovagok* kiállítás alkalmazásai esetében is történt. A másik fenntartás pedig azon látogatók érdekeire hivatkozik, akik éppen a hétköznapi digitális dzsungeléből

menekülnének a kiállítások nyugalmas sugárzó tárgyi világába. Fontos tehát, hogy számukra választható legyen a digitális alkalmazások mellőzése, és azok használata nélkül is egyenértékű befogadói élményhez juthassanak.

Felbermann Judit a budapesti Goldberger Textilipari Gyűjtemény 2013-ban megnyílt technika- és családtörténeti állandó kiállításában megjelenő digitális alkalmazásokat mutatja be, amelyek a nehezen értelmezhető ipartörténeti emlékek életre keltésében segítik az egyéni múzeumlátogatókat, és a múzeumpedagógiai foglalkozások során is jól használható szemléltetőeszközként szolgálnak. A szerző kiemeli az *edutainment*, azaz a szórakozva tanulást fogalmát, amelynek fényében a múzeum

a színesztézia fogalmát
színorgonával és
szószongorával bemutató
digitális installáció

mint intézmény a múlt poros emlékeinek őrzőjéből az élményszerző szabadidős tevékenység és az aktív látogatói részvétel helyszínévé válik. Ezen szemlélet alapján készültek el az állandó kiállítás digitális elemei, a muzeológusok és a múzeum-pedagógusok termékeny együttműködésének köszönhetően. Például a kiállítás egyik legsikeresebb alkalmazásának segítségével 1930-as évekbeli nőalakokat öltöztethet fel a látogató az egykori Goldberger gyárban készült mintás textilekkel, a „Legyél Te is divattervező!” felirat alatt.

Bárd Edit és Szalkai Tímea írása az esztergomi Duna Múzeum 2014-ben kialakított látványtárát mutatja be, ahol a falszövegek helyett opcionálisan megjeleníthető digitális információk a tárgy jobb vizuális érvényesülését segítik. A sínen mozgatható tabletek, a képeslapküldő monitor, illetve a földbe süllyesztett üvegtárlóban korábban

rejtve maradt kincseket a középpontba állító hang- és fényjáték mind a látogatói élményszerzést szolgáló alkalmazások.

Szarvas Zsuzsa a budapesti Néprajzi Múzeum digitális stratégiáját felvázolva hangsúlyozza a digitális muzeológiai eszközök fontosságát, és kiemeli a 2011-es EtnoMobil 2.0 blog újszerűségét. Ez az oldal egy lakókocsiban utazó, 17 hazai múzeum kortárs műtárgyait és a hozzájuk kapcsolódó történeteket bemutató kiállítás állomásait és „tapasztalatait” dokumentáló virtuális archívumként készült. Az utazó kiállítás egyes helyszínein az érdeklődők saját, a mobilitás témájához kapcsolódó tárgyaik fotójának feltöltésével járulhattak hozzá az archívum bővüléséhez. Ezután a szerző bemutatja a múzeumi digitális installációk világában úttörőnek tekinthető, Ruttkay Zsófia vezette MOME TechLab

interdiszciplináris alkotócsapatának azon kreatív informatikai eszközeit, amelyek a *Kő kövön – Töredékek a magyar vidéki zsidóság kultúrájából* című, 2014-ben rendezett kiállításban szerepeltek. Például a szombat zsidó ünnepét megidéző alkalmazást, ahol a valódi asztal felületére vetített rövid animáció egy öttagú zsidó család és vendégük péntek esti terített asztalát idézte meg a hagyományos zsidó tárgyak bemutatásával, az elhangzó asztali áldással. A vetítés csak akkor indult el, ha az asztal körüli székeken egyszerre legalább három látogató helyet foglalt; így az installáció együttműködésre és közös élményre invitálta az akár egymást nem ismerő egyéni látogatókat is.

egy öttagú zsidó család és vendégük péntek esti terített asztalát idézte meg a hagyományos zsidó tárgyak bemutatásával, az elhangzó asztali áldással

Smohay András a Székesfehérvári Egyházmegyei Múzeum virtuális tárlatvezető mobilalkalmazását mutatja be írásában. Itthon elsőként ebben az intézményben használtak

ilyen eszközt, amelynek működése beltéri helymeghatározáson alapul, és amely képes a látogatót a múzeumi, illetve a városi templomokat meglátogató sétáján „kísérni”, és különböző nyelveken tájékoztatni. A fejlesztés a szerző meglátása szerint a katolikus egyház azon szemléletéhez illeszkedik, amely kétezer éves történelme során mindig igyekezett a tanításban a legkorszerűbb eszközöket felhasználni.

Egy másik egyházi intézmény, a budapesti Magyar Zsidó Múzeum és Levéltár új állandó kiállításához tervezett digitális alkalmazásokról írva *Toronyi Zsuzsanna* kiemeli a hagyományos zsidó tudományosság alapját képező Talmud és az internet azon párhuzamát, amely szerint mindkettő sokdimenziós, nem lineárisan olvasható és hiperlinkek által összekötött tartalmakból álló szöveg, amelyben az olvasó szabadon

és a korábban megszerzett tudásának megfelelően mélyedhet el. Hangsúlyozza a digitális tartalmak és a kiállított tárgyak térbeli és vizuális elkülönítésének fontosságát. Ezt példázza az is, hogy az új állandó kiállításban szenzoros vagy érintőképernyős okospadokat terveznek majd elhelyezni, amelyeket a leülő látogató aktiválhat.

A kötet második részét *Cseri Miklós* és *Sári Zsolt* tanulmánya zárja, amely a szentendrei Szabadtéri Néprajzi Múzeumban lezajló paradigmaváltást, és az ehhez kapcsolódó, az időszaki kiállításokban alkalmazott digitális eszközöket mutatja be. *A vasút fénykora* című, 2011-ben megrendezett időszaki kiállításához kapcsolódóan például egy különleges terepasztal és egy testérzékeny monitor is készült. A terepasztalon a Kárpát-medence méretarányos térképére egy projektor vetítette ki a magyar vasúthálózat kialakulásának történetét, míg a monitor előtt állva a látogató a saját mozdulataival kelthette életre a MÁV-épületek típussterveit. Az intézmény egy másik, nemzetközi projektje virtuális kiállítást és a játékon alapuló tanulás módszertanával megvalósuló digitális alkalmazást hozott létre, az európai juhtenyésztés kulturális örökségével a középpontban. A megcélzott fiatalabb közönség az alkalmazással hat ország pályáján végighaladva saját, virtuális ökofarmját építheti fel és bővítheti folyamatosan a *jószág*, a *szakma* és az *erőforrás* kártyák gyűjtésével és cseréjével.

A kötet záró részében a digitális technológia, annak a kiállítási térben való megjelenése, továbbá a valóság kiterjesztésének lehetőségei kerülnek a középpontba.

Rácz Miklós a régészeti feltárásokhoz kapcsolódó, a múzeumi bemutatás során is használt számítógépes épületekonstruk-

ciók és a befogadói értelmezés kapcsolatát vizsgálja írásában. Felhívja a figyelmet arra a lehetséges ellentmondásra, hogy egy virtuálisan az eredeti várra vagy kastélyá kiegészített épületrom realiztikus számítógépes megjelenítése általában egyetlen feltételezett épületkontúrt mutat be hitelesnek, s ez megtévesztő lehet. A cikk kitér a meglévő épületmaradványok és a feltételezett kiegészítések számítógépes modelljében a látogatók számára könnyen értelmezhető grafikai elkülönítés fontosságára is.

Eckhardt Lili írása a kiterjesztett valóság (*AR, augmented reality*) múzeumi kultúrák közvetítő lehetőségeit elemzi a kontextualizálás, az interpretálás és a rekonstrukció fogalmait körüljárva. Gondoljunk csak ezek fontosságára akkor, amikor például az elmúlt korok virtuális megjelenítésének lehetőségeit latolgatjuk.

Berczi Klára és *Mata Juli* a MOME TechLab munkatársaiként a kiállításból a városi térbe kilépve három sétaalkalmazást mutatnak be. Ottlik Géza *Hajnali háztetők* című regényéhez kapcsolódóan a regény egykori helyszínein végigvezető sétát, a Salgótarjáni utcai zsidó temetőben megvalósuló, az alkalmazással interaktívva tett valós, illetve az ugyanitt „zajló”, az ide ellátogatni nem tudók számára készült virtuális sétát. Ez utóbbi két alkalmazás a kiemelkedő kulturális és építészettörténeti értéket képviselő, pusztuló állapotú sírkert digitális dokumentációjaként is szolgál.

Papp Gábor és *Ruttkay Zsófia* írásából megismerhetjük a MOME TechLab *SzínTükör* elnevezésű digitális installációját, amely a budapesti Iparművészeti Múzeumban 2016-ban megrendezett *Színekre hangolva* című kiállításához készült. A kiállítótér melletti külön terembe belépő láto-

a terepasztalon a Kárpát-medence méretarányos térképére egy projektor vetítette ki a magyar vasúthálózat kialakulásának történetét

gató aznapi öltözékének színeit befotózva és kielemezve választotta ki az alkalmazás a kiállításban szereplő, leginkább hasonló színű tárgyat, amit egy digitális kijelzőn meg is jelenített. A jelzett műtárgyat a teremből a kiállításba átsétáló látogató könnyen megtalálhatta, hiszen maga a kiállítás is színek szerint csoportosítva mutatta be az iparművészeti emlékeket. Az alkalmazásnak sikere volt, hiszen bevonta a kiállításba a látogató személyét, illetve élt a kommunikáció eszközeivel is, hiszen a ruhánkhoz párosított tárgy képét egy érintőképernyő segítségével azonnal elküldhettük e-mailben saját magunknak vagy barátainknak, ismerőseinknek.

Tehát kiállításra hangolós és azt népszerűsítő játékként is működött.

A TechLab egyik munkatársa, *Samu Ben-ce* médiatervező művész a szokatlan, a látogatót egyedi interakcióra készítő szituációt, a metaforikus megközelítést, a rejtett informatikát és a felfedezésre bátorítást emeli ki esszéjében. Ezeket tartja szem előtt az általa alkotott kreatív informatikai eszközök – saját elnevezésével: *költői interfészek* – tervezésekor is. Egyik legemlékezetesebb installációja a Petőfi Irodalmi Múzeumban 2013-ban megrendezett *Weöres100* című időszaki kiállításban látható „gondolatfújás” volt, ahol egy majdnem embernagyságú, plexibe mart pityangot megfújva a költő gondolatai felröppenő (virtuális) betűkként szálltak a fal elé, ahol végül verssorokként hulltak alá. Ezek az egyedi tervezésű, kreatív alkalmazások viszont nem újrahasznosíthatók, csak a tervezésük során felmerülő egyes ötletek jelenhetnek meg másik alkalmazásokban is.

a költő gondolatai
felröppenő (virtuális)
betűkként szálltak a fal elé,
ahol végül verssorokként
hulltak alá

A tanulmány e megállapításához kapcsolódva szeretném megemlíteni, hogy a kötetben nem kerülnek szóba a múzeumi gazdaságossági szempontok, amelyek viszont nagyon komolyan korlátozhatják egy-egy állandó vagy időszaki kiállítás létrejöttékor a kurátori csapat fantáziáját. A szűkösebb költségvetésből gazdálkodó múzeumok sajnos nem engedhetik meg maguknak az egyedi, akár csak fél évre szóló digitális installációk tervezését, programozását és kivitelezését, és talán alkalmanként ezért is maradnak a kevésbé kreatív, de többször bevethető érintőképernyőknél. Fontos figyelembe

venni a fenntartás anyagi szempontjait is, hiszen melyikünk ne találkozott volna épp nem működő, a kiállítótérben feketéllő digitális képernyőkkel, vagy akadozó alkalmazásokkal, amelyek inkább elkedvetlenítik a 21.

századi látogatót, mintsem interaktivitásra sarkallnák őt.

A kötet záró tanulmányát a lengyel múzeumi szakember, *Alicja Knast* írta. Ő a digitális tartalom térbeli szervezését elemzi három lengyel állandó kiállítás fizikai térbeli digitális pontjainak látogatói használatát kiértékelve. A szerző kidomborítja a múzeum mint a legbefogadóbb kulturális intézmény társadalmi szerepét, és kitér a múzeumi szakemberek és a látogatók elképzelései közötti esetleges ellentmondásokra is. A Museums Association UK 2012-es felmérése alapján a múzeumi szakemberek szerint a múzeum legfőbb feladatai közé tartozik a tárgyi örökség gondozása, a kiállítások összeállítása, ismeretek nyújtása és a gazdasági növekedés elősegítése. A látogatók szerint viszont a múzeum legfontosabb szerepe,

hogy segíti az egyéneket identitásuk felépítésében, vitát generál, segít megelőzni a szellemi öregedést és támogatja a nemzedékek közötti megértést. Ez a felmérés is alátámasztja a múzeumi szemléletváltás globális szükségességét – hogy a látogatók valóban azt érezhessék, hogy róluk és nekik szól a 21. századi múzeum és kiállításai.

A Szabadtéri Néprajzi Múzeum által kiadott *Múzeumi iránytű* sorozat e 12. kötetére grafikailag is megújult – a tárgyalta téma újszerűségéhez illeszkedően. Arculatát *Takács Benedek* tervezte. A kötet összességében gazdag elméleti hát-

teret és remek gyakorlati áttekintést ad a múzeumok 21. századi látogatóközpontú

segíti az egyéneket
identitásuk felépítésében,
vitát generál, segít
megelőzni a szellemi
öregedést

szemléletéről és az így létrejövő digitális kiállítási alkalmazásokról. A publikált írások középpontjában nem a tudomány szentélye, hanem az élményszerű ismeretszerzés, a játékos tanulás és az aktív látogatói részvétel, a

participáció fogalmi állnak. Ezek integrációja elengedhetetlen feltétele mind a digitális, mind az analóg elemeket felhasználó, s egyben igazi látogatói élményt adó, bevonódást előmozdító múzeumi kiállítások létrejöttének.



Gyermekek, szülők az orfűi alternatív könnyűzenei fesztiválon

ABSTRACTS

BALOGH, BRIGITTA: Wholeness in Imperfection – Non-Mechanical Conceptions of Health, the Concept of Spirit and Conductive Pedagogy

The aim of the paper is to sketch a possible conceptual framework for the theoretical contextualization of the conductive pedagogy elaborated by András Pető. Albeit such an attempt could be inspired by several different theoretical approaches, the paper limits itself to elaborate one of them, namely a framework based on G. W. F. Hegel's concept of spirit. We discuss the significance of this concept in the context of the conflicts between mechanical and organic conceptions of nature in the 18th and 19th centuries, emphasizing the latent survival of this conflict until today. In this context, the Hegelian concept of spirit proves to be a model of current relevance, insofar as we can find its main strength in the fact that it not only takes account of the specific human phenomenon of the dynamic interference of givenness and free action, but also goes to pose it as a fundamental issue for understanding human beings. In the light of the model explored, human health itself turns out to be a kind of ability of integration, and at the same time a relative concept in the sense that, on the one hand, it can not be defined by "objective" criteria, while on the other hand, it remains always correlated to the concrete features of the particular human being. We do not aim to provide a comprehensive overview concerning conductive pedagogy's vision on human beings, but we confine ourselves to analyse some moments of great significance from the point of view of the theoretical status and practice of this pedagogical system. So, we discuss the theoretical problem of the "inertia of scientific concepts", the significance of the concepts of orthofunction and dysfunction, and a possible interpretation of the method of rhythmic intending. As a conclusion, we point out that the conception of human beings outlined in the course of the actualization of the Hegelian concept of spirit turns out to be not only fitting for a precise articulation of the aspectual features of conductive pedagogy, but it is able to articulate such essential nuances and particularities of it which could not be apprehensible within the framework of a less complex theoretical model.

Keywords: *mechanical vs. organic conceptions of nature, man as spiritual being, health, conductive pedagogy, G. W. F. Hegel, András Pető.*

NAGY-CZIROK, LÁSZLÓNÉ: Misconceptions and conceptual changes – How does science worldview of students change?

The formation of our study was inspired by theories on scientific misconceptions and the research of the pupils' viewpoints. In the course of our research, the frequency of misconceptions was investigated in 2167 pupils aged 9-16 in relation to age, inductive thinking, and academic performance in mathematics. The first sixteen questions of our questionnaire were based on previously published Hungarian research results, while the remaining nine were derived from popular beliefs and common discourse. The data was collected in 2017. On average, 12 out of 25 responses were incorrect. Eight basic questions were answered erroneously by less than half of 10 to 11 year-olds. Certain misconceptions could first be observed to be rectified somewhat in the 8th or 10th grades, while others showed no apparent improvement at all. At least one question was identified where the frequency of misconceptions increased over time. We found that the occurrence of some misconceptions shows a positive correlation with year-end math scores. Overall, the most significant decrease in the ratio of misconceptions was observed among 8th graders. According to our results, misconceived views are frequently due to the significant deviation of everyday usage from the language of science. In this context, we also talk about the responsibility of teachers. We also argue that not all children should be discouraged from adhering to their own interpretations of the world – or more precisely: not everyone at the same age. We show that not all of the errors can be referred to as legitimate misconceptions because either their incidence rate or resistance to education is small.

Keywords: *scientific misconceptions, changing world view, re-interpretation of words, implicit learning, thinking ability, phenomenon explanation*

Fábry Béla: Gáspár 80 Egy iskolaalapító emlékezete¹

2017-ben ünnepeltük *Gáspár László* születésének 80. évfordulóját. Az évet a tanítványok és kollégák kezdeményezésére a Magyar Pedagógiai Társaság *Gáspár emlékévként* nyilvánította,² melynek keretében számos megemlékezésen elevenítettek fel a jeles pedagógus munkásságát: tavasszal az ELTE PPK-n konferenciát, Sarkadon személyes hangulatú szakmai találkozót szerveztek, Békéscsabán pedig emléknapot tartottak, melynek lezárásaképp Gáspár László békési sírjánál tisztelegtek a résztvevők. Szeptemberben Szentlőrincen rendeztek emlékező konferenciát; itt mutatták be a pécsi egyetemen készült emlékkötetet,³ mely méltatókat, eredeti Gáspár-szövegeket és egy csaknem teljes Gáspár-bibliográfiát tartalmaz.⁴

Az igen szép számú hallgatóság részvételével zajló szentlőrinci összefüggésben az

elégikus visszaemlékezés adta a találkozó jellemző hangulatát. A polgármesteri köszöntő a Gáspár László nevével fémjelzett szentlőrinci kísérlet sikereit méltatta, majd ezt követően az egykori tanítvány, ma fővárosi orvosprofesszor, *Gál János*, az önállóságra, az életen át tartó tanulásra készítő iskolaethoszt idézte meg. Az egykori

egyetemi, megyei kollégák közül *Bernáth József*⁵ a kísérlet kezdeteinek oktatáspolitikai összefüggéseit elemezte, míg *Kovács Sándor*⁶ és *Hegedűs Gábor*⁷ Gáspár újralfedezésére,

újrértékelésére tettek javaslatot előadásukban.

Trencsényi László a Magyar Pedagógiai Társaság nevében mondott zárszót, mely egyúttal az emlékvé záró aktuusa is volt. Ébresztés vagy végső búcsúzás? – tette fel a drámai kérdést. Emlékeztetve a Gáspárral és más kortársakkal közös egykori Megújuló Iskola Mozgalom⁸ táboraiban alkalmazott megannyi metaforára, ezúttal is képek felidézésével igyekezett megteremteni a gondolatok szövetét. Van egy

az önállóságra, az életen át tartó tanulásra készítő iskolaethoszt idézte meg

¹ A szöveghez a Gáspár-életmű kontextusát bemutató lábjegyzeteket a szerkesztőség készítette.

² Az emlékvé eseményei itt megtekinthetők: <http://www.gasparpedagogia.hu/aktualis.html>

³ Bárdossy Ildikó és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Gáspár László Emlékkötet. Szakmai életút-lapozgató VII. Virágmandula Kereskedelmi, Szolgáltató és Oktatási Kft., Pécs, 2017.*

⁴ A kötetben egybeszerkesztették Gáspár László műveinek jegyzékét, műveiből származó szemelvényeket, valamint a róla, munkásságáról szóló írásokat.

⁵ Kandidátus, a PTE nyugalmazott egyetemi docense. *A szentlőrinci iskolakísérlet a sajtó tükrében* című munkája az *Embernevelés* című folyóirat 1997/3. számában jelent meg.

⁶ A PTE BTK nyugalmazott egyetemi docense, a szentlőrinci iskolakísérletet vizsgáló etnografikus kutatás vezetője. Kovács Sándor: Pedagógiai kutatók, kutató pedagógusok Szentlőrincen. *Pedagógiai Szemle*, **32** (1982), 9. sz., 803–809.

⁷ Hegedűs nevéhez fűződik a *Szentlőrinc, a jövő iskolája* című monográfia (Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, 2007).

⁸ Az 1985-ben létrejött Megújuló Iskola Mozgalom összefüggései kezdetben Fadd-Domboriban, majd több helyszínen zajlottak; a szentlőrinci iskolakísérlet az első tábor központi témája volt. A Megújuló Iskola Mozgalomról bővebben lásd Loránd Ferenc: Konfliktusaink változásai és változatlanosságai az elmúlt évtizedben. <http://regi.ofi.hu/tudastar/konfliktusaink>

Karinthy-aforizma: „A marxisták abban tévedtek, hogy azt hitték: hárommilliárd ember fájdalma nagyobb egyetlen emberénél”.⁹ Ez egyrészt egyértelmű utalás arra, hogy a marxizmus meglehetősen késve (tán túlságosan is későn) kezdett el személyiségelméletet fogalmazni. Gáspár megkísérelte ezt *A szubjektumok termelése* című munkájában. Másrészt személyesen is érvényes a fenti aforizma, amivel egyetlen ember – saját maga – fájdalomról szolt az előadó. „Osztozzon benne, akinek ez jól esik” – tette hozzá.

„Bizonyára mindenkinek van odahaza egy szekrény mélyén őrzött összekötött kendője vagy dobozkája, ahol a felmenői emlékeit őrzi, s időnként előveszi e kedves tárgyakat, simogatja, tisztogatja” – folytatta az előadó. „Aztán vagy visszacsomagolja – esetleg néhány könnycseppet ejt felette –, vagy kiemel belőle egy darabkát, egy gyűrűt, egy tollat, egy medált, s használatba veszi.” Úgy tűnik, mintha ez lenne a helyzet Gáspár László emlékezetével is. Mert a konferencián is fel-felbukkant a kérdés: „Vajon 2017 szeptemberében, a 80. születésnap alkalmából Gáspár László *ébredéséről* van-e szó, vagy éppenséggel *búcsúszavakról*. *Végző búcsúzás* egykorvolt ifjúságunktól, ifjúságunk eszményeitől? Nem tudok dönteni.” – mondta Trencsényi. Mint ahogy abban sem,

folytatta, hogy vajon Gáspárt *korán jött forradalmárnak* vagy „*utolsó mohikán*”-nak kell-e, lehet-e tekintenünk. „A mezítlásos fiú pokoljárása” – ahogy Bernáth József a Soós Imrere alkalmazott megnevezést vonatkoztatta Gáspárra – rettenetes feszültségek közt telt.

Hallottuk egykoron minősítését – idézte Trencsényi: *sarlatán* volt, a dogmatikusoknak mindenképp. Ez a minősítés a korabeli pesti egyetem tekintélyes professzorának szavajárásaként híresült el, amikor 1969-ben megtiltotta a pedagógia szakos egyetemistáknak – Gáspáréknak egy, a szentlőrinci exodust közvetlenül megelőző, izgagtott légkörű bölcsészkarri fellépése után – a szentlőrinci tanulmányi kirándulást. Kuruzslás-e a pedagógia? – tették fel a hallgatók a kérdést akkor – ezt vette magára a derék professor.

A hatalomnak *renitens* volt. Még akkor is annak tartották, ha voltak támogatói, sőt egészen magas helyről, a Baranya megyében jól ismert, befolyásos *Aczél Györgytől* is kapott biztatást. A hatalomváltásra készülők demokratikus ellenzéknek *kincstári*, a hatalom védenca volt. Az utolsó, Iskolakultúra-beli vitában¹⁰ is így fogalmaztak többen. Még súlyosabb: a helyi középosztálynak – erről a Balázs Béla Stúdió híres-hírhedt filmje¹¹ tanúskodik – az *állami beavatkozás*

⁹ A Föld népessége ekkor hárommilliárd volt.

¹⁰ Trencsényi László: Vágyakozás kritikai szocializmuskritikára. *Iskolakultúra*, 12 (2002), 11. sz.; Andor Mihály: Adalék a kritikai szocializmuskritikához. *Iskolakultúra*, 12 (2002), 12. sz.; Csalog Judit: Szentlőrinc, a modell. *Iskolakultúra*, 13 (2003) 1. sz.; Kocsis József: Elégtelen röpdolgozat Gáspár László iskolájáról. *Iskolakultúra*, 13 (2003) 2. sz.; Csalog Judit: Ez történt Szentlőrincen. *Iskolakultúra*, 13 (2003), 3. sz.; Loránd Ferenc: Így is lehet! *Iskolakultúra*, 13 (2003), 3. sz.; Bakonyi Pál: Hozzászólás a kritikai szocializmuskritika-vitához. *Iskolakultúra*, 13 (2003), 3. sz.; Zsolnai József: Kényszerű hozzászólás a pedagógia újabb identitászaravához. *Iskolakultúra*, 13 (2003), 3. sz.; Andor Mihály: Albérleti vitazáró. *Iskolakultúra*, 13 (2003), 4. sz.; Trencsényi László: „Békévé oldja az emlékezést...”? *Iskolakultúra*, 13 (2003), 4. sz.

¹¹ Gulyás János és Gulyás Gyula 1976-77-ben készült, *Kísérleti iskola* című, ötrészes filmszociográfiája. A film koncepciója az volt, hogy az iskola legelső, akkor hatodikos tanulóit kísérfel a nyolcadik osztály végéig, és a minden napokon keresztül mutassa be a kísérleti iskola koncepcióját. Végül a forgatócsoport mindössze egy évet töltött az iskolában, és az elkészült film sokkal inkább tükrözte a tantestületen belüli küzdelmeket, mint a kísérlet tartalmi folyamatait. Gáspár László levélben fejezte ki az ezzel kapcsolatos csalódottságát, és tiltakozott a film vetítése ellen, amit azonban szakmai körökben így is bemutattak. Lásd Kocsis József: *A szentlőrinci iskolakísérelt II*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984, 147–149. o.

szimbóluma, felelőtlen építkező volt. Aztán meg kissé *prolis*, ezért is támadták igen hamar.

S jött a rendszerváltás. Az új hatalomnak – a sarkadi kálvária¹² szőlőjéről – nem kellett: nekik *bolsi* volt. De nem kellett a hatalomba visszakerülni, új helyét kereső MSZP-nek sem, hiába volt Gáspár a szocialista párt egykori alapító választmányi tagja. Félték a „múlt rendszerhez kötődő” személytől. Példa erre, hogy az *Iskolakérdés* című kötet kiadásához krímibe illő módon tudott a kiadó az akkori MSZP-SZDSZ

kormány államtitkárától alamizsnát kapni, támogatás gyanánt. A szakmának – neveléstudománynak, pedagógiának – pedig egyszerre csak *doktriner, gyakorlatidegen* lett. Azóta a viték is elhaltak. „Szentlőrinc nem pluralizáló tényező”

– mondta róla az egykori felülvizsgáló.¹³

1982-ben egy személyes levélben Gáspár lelkesen írt arról, hogy a Magyar Pedagógiai Társaságban a Neveléstudományi Szakosztály vezetésével bízták meg. Ez az örökség közelezi a Magyar Pedagógiai Társaságot, hogy a gáspári hagyatékat mégse adja át naftalinnal megszórva a tiszteletré méltó Neveléstörténeti Szakosztálynak. Az MPT Makarenko Munkabizottsága a 2018. évi küldöttgyűlésre készülve tartalmi-szervezeti változásról döntött. A továbbiakban Közösségpedagógia Szak-

osztályként kívánnak dolgozni, és a makarenkói örökség mellett Gáspár László és a közösségi nevelés más, kiemelkedő hazai és nemzetközi személyiségeinek szakmai hagyatékát is gondozni kívánják.

Gáspár követőjeként magam sem hagyhatom szó nélkül az emlékeket, a gáspári életmű tanulságait. Meggyőződésem szerint Gáspár László a 20. századi magyar nevelésügy kiemelkedő alakja volt. Munkásságával úgy vagyunk mi, kortársai, ahogy a történelemben a kortársak oly-

sok jelentős teljesítményt felmutató tudóssal: a mindennapok zaklatottsága miatt nem vesszük észre a köztünk élő, közülünk kiemelkedő embert. Gáspár László marxista pedagógus volt.¹⁴ De nem a jelző tette a század egyik leg-

jelentősebb pedagógusává. Gáspár László tiszta ember volt, bárhogy is értelmezzük a „tiszta ember” fogalmát. Marxistának is tiszta ember volt. Egy ideológiailag determinált világban ő nem kurzusmarxista volt, hanem – a marxi eszmerendszerrel belső indítatásból, léte és tudata alapján azonosuló – olyan szakember, aki az eredeti marxi szövegek kritikai elemzése és alkotó továbbgondolása alapján kísérte meg a marxi életművet és eszmerendszert egy speciális szakmai területre, illetve emberi tevékenységre, a nevelésre vonatkoztatni.

a szakmának –
neveléstudománynak,
pedagógiának –pedig
egyszerre csak doktriner,
gyakorlatidegen lett

¹² Az 1987–96 között tartó programban az 1988/89-es tanévben, Gáspár László irányítása mellett kezdődött a tanítás a sarkadi Ady Endre Kísérleti Középfiskolában. A rendszerváltást követő hatalmi átrendeződés nyomán az intézmény nem jutott hozzá a kísérlet folytatásához szükséges, korábban legalább 1996-ig ígért forráshoz, így a finanszírozás ellehetlenülése miatt Gáspár 1993-ban lemondott az intézmény vezetéséről, s néhány év alatt maga a program is megszűnt.

¹³ A szónok itt Báthory Zoltánra utal. Az inkriminált megfogalmazás itt jelent meg: Báthory Zoltán és Junghaus Ibolya: *A szentlőrinci iskolakísérlet*. Művelődési Minisztérium. Országos Középtávú Kutatási-fejlesztési Terv Ts-4/1. Közoktatási Kutatások Titkársága, Budapest, 1997.

¹⁴ Félve írtam le a fenti kijelentő mondatot. Ma Magyarországon a 'marxista' kifejezés sokszor szitokszóként hangzik el. Azt tapasztalhatjuk, hogy ha valakit erkölcsi értelemben akarnak stigmatizálni, akkor azt mondják rá, hogy marxista.

Gáspárt a személyiségformálás, a nevelő tevékenység objektív és szubjektív tényezői és ezek viszonya, a nevelés évezredes alapkérdései foglalkoztatták. E kérdésekre elméleti munkáiban nevelésfilozófiai, iskolakísérletével pedig gyakorlati választ fogalmazott meg. „A legfőbb következtetés, amelyre a téma tanulmányozása közben jutottam: a pedagógia fő problémáit – ’mi-re neveljünk?’, ’mivel neveljünk?’, ’hogyan neveljünk?’ – elsősorban az osztársadalmi gyakorlat tartalmának és struktúrájának elemzése alapján közelíthetjük meg.”¹⁵ Ezt a gondolatot fejtette ki kandidátusi értekezésében,¹⁶ és ezen az elméleti alapon szervezte, irányította iskola-kísérletét Szentlőrincen.¹⁷

Nevelésfilozófiai munkásságának összegzése szerint a nevelés célja az egyén mindenoldalú fejlesztése, hogy képes legyen önmaga és a társadalom érdekében – az osztársadalmi gyakorlat keretében – képességeit kibontakoztatni.¹⁸ Az iskola feladata az osztársadalmi gyakorlatra való egyetemes felkészítés,¹⁹ a nevelésnek az alapvető társadalmi tevékenységi módokat kell közvetítenie,²⁰ a nevelés gyakorlata pedig nem más, mint a pedagógiailag reprodukált társadalmi gyakorlat.²¹ A társadalmi gyakorlat és a

nevelés viszonyának történetét elemezve jut az alábbi következtetésre:

„Mindezek után visszatérhetünk a társadalmi gyakorlat és a nevelés összefüggéséhez. A kettő között organikus kapcsolatról akkor beszélhetünk, ha azok a *tevékenységek*, amelyeket a ’neveltek’ végeznek, társadalmi szempontból jelentősek, és a társadalmi gyakorlatra való előkészítést szolgálják. Éppen ezért az általános nevelés lényegi meghatározottsága, hogy *pedagógiailag reprodukált társadalmi gyakorlat, alapfunkciója pedig: az osztársadalmi gyakorlatra való egyetemes felkészítés.*”²²

a nevelés évezredes alapkérdései foglalkoztatták

Fontos kiemelni azt is, hogy – Marx Feuerbach-tézisei alapján, miszerint „a körülményeket az emberek változtatják meg” – Gáspár a nevelést tevékenységek rendszerének tételezi, olyan gyakorlatnak, melyben az alapvető társadalmi tevékenységi módoknak kell megjelenni.²³ Felfogása – Marx és Engels vonatkozó műveinek elemzése – szerint e gyakorlat a közvetlen élet termelése („a történelemben *végző fokon* a való élet termelése és újratermelése a meghatározó mozzanat”):²⁴ a tár-

¹⁵ Gáspár László: *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1977, 7. o.

¹⁶ *Az osztársadalmi gyakorlat és az általános (mindenki számára szükséges) nevelés tartalmi és szerkezeti összefüggésének problémái* című kandidátusi értekezését 1969-ben készítette el és 1972-ben védte meg.

¹⁷ A gáspári iskola Szentlőrincen 1969-ben kezdte meg működését és 1989-ig működött. Az iskolakísérletre vonatkozó autentikus szöveget lásd: Gáspár László: *A szentlőrinci iskolakísérlet, I. A kísérlet megalapozó elméleti kutatások*, Kocsis József: *A szentlőrinci iskolakísérlet, II. A kísérlet első tíz éve*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.

¹⁸ „A nevelés belső struktúrájában olyan feltételeket kell kialakítani, amelyek az embert szabad, önálló individuummá teszik. Nem bizonyos tulajdonságokkal rendelkező embert kell nevelni, hanem a *személyiséget, aki felelősséggel tud dönteni.*” (GL kiemelése) Lásd: Gáspár: i.m., 59. o. Lásd még: *I.m.*, 27. o. és 51-52. o.

¹⁹ Lásd: *I.m.*, 19. o.

²⁰ Lásd: *I.m.*, 21. o.

²¹ Lásd: *I.m.*, 41. o.

²² Lásd: *I.m.*, 11. o. Gáspár László kiemelése.

²³ „A társadalmi tartalmak (értékek) közvetítésének közege tehát a közösségi tevékenységeknek (nevelő-fejlesztő tevékenységeknek) az a rendszere, amely szüli, kifejleszti, kiszélesíti a nevelési (közösségi) viszonyok egész rendszerét.” Lásd: Gáspár i.m. 24. o. és 53. o.

sadalmi állapot – az érintkezési viszonyok – termelése, és a tudat – az emberi tudat által létrehozott objektivációk – termelése.²⁵ A társadalmi gyakorlat e mozzanatai mellé sorolja Marx után Gáspár a szabadidőben végzett tevékenységeket is, azokat, melyeket nem a „természeti szükségesség vagy a társadalmi kötelesség diktálja, hanem a teleologikus tevékenység szükséglete”.²⁶ A szabadidő „az emberi szervezet, a személyiség megújításának, a képességek kifejlesztésének tere”, amely birtokosát más szubjektummá változtatja, és az azután más szubjektumként lép be a társadalmi tevékenységek rendszerébe, a közvetlen termelés folyamatába is.²⁷ Azt is fontos ehhez hozzá-

tenni, hogy „a társadalmi gyakorlat valamennyi eleme egyaránt fontos és nélkülözhetetlen, a társadalmi ember – az ’ember társadalmi természeté’-nek kifejlesztése – szempontjából”,²⁸ miként az a követelmény is fontos, hogy „a társadalmi tevékenység különböző fajtáival a gyerekek először és elsősorban *pedagógiailag szervezett formájukban* ismerkedjenek meg.”²⁹

A nevelés formuláját Gáspár az alábbiak szerint foglalja össze:

a társadalmi tevékenység különböző fajtáival a gyerekek először és elsősorban pedagógiailag szervezett formájukban ismerkedjenek meg

nevelés = oktatás + termelőmunka + társadalmi munka + szabadidő-tevékenység.³⁰

Gáspár László a nevelésről rendszerben gondolkodott, az iskolát mint a nevelés helyi rendszerét tételtezte, a nevelés folyamata, gyakorlata számára tevékenységek rendszerre, az ösztársadalmi gyakorlat pedagógiai reprodukciója volt. Elméleti munkássága és rendszerszemlélete alapján jutott el az is-

kolakísérlet gondolatáig, a teória praxissá alakításáig, Szentlőrincig. Ez ma már neveléstörténet.³¹

A UNESCO Közgyűlése 1991 novemberében felkérte a főigazgatót, hogy hozzon létre nemzetközi bizottságot, amely a 21. század oktatási ké-

déseiről gondolkodik. A testület elnökéül az Európai Bizottság 1985–95 közötti elnökét, *Jacques Delors*-t választották, a bizottságba a világ különböző régióinak, kultúráinak, foglalkozási ágainak 14 képviselőjét hívták meg. A nemzetközi bizottság 1993-ban kezdte meg munkáját, 128 szakember és intézmény véleményét kérte ki. A jelentés végső formáját 1996 elején fogadták el.³²

A jelentés 2. fejezete³³ foglalkozik a 21. századi nevelés-oktatás négy alappillérel.

²⁴ Engels levele Joseph Blochhoz, 1890. szeptember 21-én. – Marx és Engels *Válogatott Művei* (3. kötet), Kossuth Kiadó, Budapest, 1977, 825. o. Gáspár az ösztársadalmi gyakorlat értelmezése alkalmával idézi, lásd i.m., 29. o. A kiemelés Engelstől származik.

²⁵ Lásd: Gáspár: *i.m.*, 28. o.

²⁶ Lásd: Gáspár: *i.m.*, 31. o.

²⁷ Lásd: Gáspár: *i.m.*, 31. o.

²⁸ Lásd: Gáspár: *i.m.*, 32. o.

²⁹ Lásd: Gáspár: *i.m.*, 39. o. GL kiemelése

³⁰ Lásd: Gáspár: *i.m.*, 38. o.

³¹ Gáspár László műveinek bibliográfiáját, valamint a róla, munkásságáról szóló bibliográfiát lásd az 3. sz. lábjegyzetben.

³² Az UNESCO Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottságának jelentését lásd: *Oktatás – rejtett kincs*. Osiris Kiadó – Magyar UNESCO Bizottság, Budapest, 1997.

³³ U.o., 71–92. o.

Arra a kérdésre igyekeznek válaszolni, hogy hogyan tudná az oktatás egyszerre biztosítani a komplex és állandóan változó világ térképét és az iránytűt is a navigáláshoz.

„Ahhoz, hogy megfelelhessen e kihívásnak, az oktatásnak négy alappeladatot kell teljesítenie. Ezek lesznek minden ember számára a tudás alappillérei élete során: *meg kell tanulnia megismerni*, azaz megszerezni a dolgok megértéséhez szükséges eszközöket, *meg kell tanulni dolgozni*, hogy hatni tudjon környezetére, *meg kell tanulnia együtt élni*, hogy együttműködhessen a többi emberrel minden emberi tevékenységben, s végül *meg kell tanulnia élni*, s ez az előző három eredménye lehet.”³⁴

Gáspár Lászlót a Delors-bizottság annak idején nem kérte fel szakértőnek (bár a nemzetközi enciklopédiákban, elsősorban Kovács professzor gondosságának köszönhetően, a neve szerepelt).³⁵ Ennek ellenére a bizottság által megfogalmazott alappillérek és Gáspár neveléseméleti alapvetése, a nevelésről vallott felfogása és szentlőrinci gyakorlata közötti tartalmi azonosság több mint feltűnő, az tárgyyszerűen kimutatható.

Gáspár László munkássága a magyar és az egyetemes neveléstörténet olyan része, melyet sokféle úton lehet megközelíteni, de nem lehet meg nem történetté tenni, sem megkerülni. Munkássága, annak teoretikus elemei és gyakorlata is ma, amikor a magyar nevelésügy terén és azon túl is turbulens változások időszakát éljük, különösen aktuális. De ha a mai magyar nevelésügyben döntő szóval rendelkező

szakemberek nem akarják a marxista pedagógus munkásságát elővenni, forgassák a Delors-bizottság jelentését. A bizottság húsz éve, az ezredfordulót követő időszak nevelésügyi perspektíváira vonatkozó ajánlásai ma is érvényes útmutatóul szolgálnak.

Dr. Herzog Csilla, Lengyelne dr. Molnár Tünde és dr. Racsko Réka: Úton a tudástársadalom iskolája felé

*Beszámoló a XII. Agria
Média Információtechnikai és
Oktatástechnológiai Konferenciáról*³⁶

Az Agria Média konferencia 1992-es alapítása óta követi az oktatástechnológia területén megjelenő trendeket, és kiemelt figyelmet fordít arra, hogy e terület Hype-görbéjét³⁷ leképezze mind a mottó,³⁸ mind a plenáris- és szekcióelőadások, mind pedig a kiállítók terén. A rendezvény hitvallása szerint: „Akkor tudjuk az információs társadalmat építeni, ha megszólítjuk az embe-
reket és elébe megyünk a trendeknek.”³⁹

A proaktív szemléletet azzal igazolhatjuk, hogy a '90-es években megszervezett szakmai tanácskozások az új taneszközök fejlesztése kapcsán a multimedialitás és a hálózatok elterjedése révén megjelenő új pedagógiai módszerekre fókuszáltak. Az ezredfordulót követő években a konferenciákon a digitális állampolgárrá válás

³⁴ U.o., 72. o.

³⁵ A konferencián is előadó Kovács Sándorról van szó.

³⁶ Eger, Eszterházy Károly Egyetem, 2017. október 11-13.

³⁷ Új technológiák terjedésének-elfogadásának jellemző ciklusait ábrázoló görbe.

³⁸ „A digitális átállás a tanulást élménnyé teszi”

³⁹ Az idézet dr. habil. Kis-Tóth Lajos nyugalmazott intézetigazgatótól, a konferencia „atyjától” származik.

kérdéseit feszegették, ennek során előtérbe került a médiakompetencia, valamint az új tanulási környezetek kontextusában az e-learning, az elektronikus tanulás, a digitális tanulási-tanítási környezet erőforrásai, és az ebben való oktató-nevelő munkához szükséges tanári kompetenciák és pedagógiai módszerek. A technológia területén megjelenő új erővonalak hatását mutatja, hogy 2008-tól jellemzően az alkotó tudástársadalmi által használt részvételi, közösségi (web 2.0) média területe került a középpontba, amelyet a következő években az egyén teljesítményét középpontba állító humán teljesítmény-technológia digitális közegben történő megjelenése követett. Ezt az ívet folytatva a szervezők 2017-ben központi gondolatként a digitális átállás és az élményszerű tanulás kapcsolatát választották, különös tekintettel az oktatási közeg szereplőire, annak technológiai, módszertani és tartalmi kérdéseire, valamint az interdiszciplináris területekre.

Jelen konferencia-beszámolómban olyan kutatásokra hívjuk fel a figyelmet, melyek a digitális taneszközökben és tananyagokban rejlő módszertani és fejlesztési lehetőségeket igyekeznek feltárni. Összefoglalónk során arra is törekedtünk, hogy a hazai oktatás minden szegmenséből megmutassunk jó gyakorlatokat.

Jelen konferencia-beszámolómban olyan kutatásokra hívjuk fel a figyelmet, melyek a digitális taneszközökben és tananyagokban rejlő módszertani és fejlesztési lehetőségeket igyekeznek feltárni. Összefoglalónk során arra is törekedtünk, hogy a hazai oktatás minden szegmenséből megmutassunk jó gyakorlatokat.

A plenáris előadások sorát *Maria José Loureiro*, az Aveiroi Egyetem professzora nyitotta meg, a *Digitális technológiák és a tanulás Portugáliában: nemzeti projektek és esettanulmányok* címmel, amelyben az ország oktatási rendszerének digitális átállását mutatta be. Egy olyan országot, mely éltanulónak számít a digitális pedagógia területén, saját programjai (pl. eEscola Project, Magellán Iniativive) számos tanulással szolgálnak a kevésbé fejlett országok számára az oktatás digitalizálása terén.

a szervezők 2017-ben központi gondolatként a digitális átállás és az élményszerű tanulás kapcsolatát választották

Kis-Tóth Lajos, intézményünk nyugalmazott intézetigazgatója, a konferencia ötletgazdája és alapítója, *Az Agria Media szerepe az oktatástechnológia szemantikájában* című összefoglaló előadásában a konferencia-sorozat elmúlt 25 évének fejlődéstörténetét rajzolta meg, vázolván a program neveléstudományi és technológiai relevanciáját. Kitért arra, hogy a több mint két évtizedben miként próbálták a szervezők előve-

títeni és egyben követni az oktatás és a technológia integrálódásának fázisait, amelyben kiemelt szerepet kapott minden rendezvényen, a hardver mellett a szoftver, és az orgware, azaz a szervezet, illetve az egyének kompetenciái, a

curriculum és a módszertani innovációk. Kiemelte, hogy a médiainformatika egy összetett, híd szerepet képező tudományterület a szaktudomány, a didaktika és az oktatástechnológia között, amely interdiszciplináris jellege miatt szorosan kötődik a pedagógiához is, hiszen a digitális ökoszisztéma intellektuális dimenzióját biztosítja az információs és médiaműveltséghez kapcsolódó kutatási, fejlesztési és innovációs tevékenység révén. Felvetette, hogy napjaink neveléstudományi kutatásainak nagy hiányossága, hogy a tanulás folyamatának neurológiai hátterét nem vizsgálják kellő mélységben, a neuropedagógiai területe még kevésbé feltárt, pedig az IKT új utakat nyitott. Ehhez kapcsolódóan tárgyalta a klinikum és az IKT kapcsolatát *Dóczi Tamás* idegsebész professzor, *Utazás a koponyán belül. Képzőanyag az agyi kórfolyamatokról* című előadásában. Az érdekesítő bemutató során megismerhettük a területen megjelenő korszerű eszközöket és módszereket, melyek sok újdonságot hozhatnak a neveléstudomány és a neurológia határterületein.

A hálózati kultúrában a digitális átállás tudományos támogatása nem képzelhető el a korszerű informatikai megoldások alkalmazása nélkül, emelte ki *Soós Sándor* *A tudománymetria információtechnológiai trendjei és hatásuk a kutatási-felsőoktatási szférában* címmel tartott prezentációjában. A tudományok mérhetősége, az online adatbázisok kutatótámogató szerepe, valamint a Big Data elemzésekben rejlő lehetőségek új kontextusában ismerhettük meg a 21. századi könyvtár és a digitális közegben munkálkodó kutató munkáját.

A szekcióelőadások során megismerhettük az élményszerű tanulás korszerű lehetőségeit, azokat a módszertani és tartalomfejlesztési megoldásokat, amelyek a jelen kultúraváltás sikertörténeteiként jelennek meg.

Mikó Attiláné alsó tagozaton bevált játékosítási módszereket mutatott be. Beszélt saját készítésű társasjátékról, szerep-, dramatikus játékokról, a kerettörténet-módszer (storyline) bevezetésének tanulságairól. Megfigyelési szerint a játék során nem csupán a kisdíjak problémamegoldó képessége, hanem kommunikációs készsége és kreativitása is fejlődik, változik a társak egymással kapcsolatos toleranciaszintje, illetve egymás véleményének elfogadási képessége is. Az előadó kitért arra is, hogy miként érdemes a tanórákon az okostelefon különböző applikációit alkalmazni. Konkrét jó gyakorlatként a TaleBlazer⁴⁰ szoftver és a Mistory⁴¹ által fejlesztett *Eger hőse*⁴² alkalmazások tanórai lehetőségeit vázolta hallgatósága előtt.

Kovács Cintia arra a kérdésre kívánt választ adni, hogy az elektronikus tanulás környezetben, online tananyaggal tanuló diákok előzetes tapasztalatai mennyiben érvényesülnek a tudásszintmérő teszt eredményeiben. Adatai azt jelezték, hogy az online tanulás eredményességére az elektronikus környezetben szerzett tapasztalat akkor gyakorol igazán jelentős hatást, ha az online tananyaghoz pedagógiai program is kapcsolódik.

Az elektronikus tanulási környezettel kapcsolatos kutatások egyik speciális iránya, hogy az újmédia eszközök mennyiben képesek segíteni a tanulók felzárkóztatását, tehetség-gondozását. Összefoglalásunkban következzen erre két példa. *Mező Ferenc* egy olyan iskolai fejlesztő program esetelemzés jellegű bemutatására vállalkozott, melyben média-

informatikai eszközök bevonásával (filmalkotással, illetve számítógép-programozással foglalkozó körök működtetésével) értek el jó eredményeket hátrányos helyzetű, átlagos vagy átlag feletti intellektuális és kreatív képességekkel, ám emellett minimális tanulási motivációval rendelkező fiatalok körében. A fejlesztés sikere már a folyamat közben is kézzel fogható volt: a mintában szereplő általános iskolás tanulók tanulmányi eredményei pozitív irányba változtak, és ugyanez a tendencia érvényesült a diákok tanulással kapcsolatos motivációjában is. Minden résztvevő tanulót felvettek az általa választott középfokú oktatási intézménybe. Az egyedi, intézményi program érdemes a figyelemre és az átvételre.

a hálózati kultúrában
a digitális átállás
tudományos támogatása
nem képzelhető el a
korszerű informatikai
megoldások alkalmazása
nélkül

⁴⁰ <http://www.taleblazer.org/>

⁴¹ Magyar mobil-alkalmazásfejlesztő vállalkozás. (<https://www.mistorygame.com/>)

⁴² Elérhető: <http://eger.hu/turizmus/csomagajánlatok/eger-hose>

A Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskolában mintegy két évtizede igazolja, hogy létezik olyan eljárás, amivel sikeresen megvalósítható a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása. A Komplex Instrukciós Programnak országos hálózata működik ma már, és egy nagy állami program is indult a hejőkeresztúri modell továbbfejlesztésével. *K. Nagy Emese*, az iskola igazgatója, a program első hazai változatának kidolgozója egy hagyományos és egy elektronikus környezetben folyó óra összehasonlításával indította prezentációját, majd a két módszer magába foglaló, ún.

hibrid oktatást mutatott be. Aztán több, a digitális eszközök használatát támogató, csoportmunka-szervezésen alapuló, a játékosságot előtérbe helyező tanóraterv változatot mutatott be. *K.*

Nagy Emese hangsúlyozta, mivel a diákok a digitális eszközök használata és elfogadottsága, illetve a kedveltsége terén is eltérnek egymástól, ezért lényeges, hogy a pedagógusok figyelembe vegyék a tanulók egyéni képességeit és személyes igényeit, és az iskola a rendelkezésére álló eszközökkel és módszerekkel alkalmazkodni tudjon ehhez a sokszínűséghez. Tapasztalatuk szerint a digitális eszközök tanórai használatának a tanulók szocializációjában is pozitív szerepe van.

Az oktatási intézmények digitális átállításának egyik kézzel fogható eredménye, amikor az elektronikus tanulási környezetben okostankönyveket használnak az érintettek. A korábbi PDF és az online lapozgatható tananyagok mellett megjelent az újgenerációs, digitális formátumú HTML-könyv, melyről *Földvári István*

tartott előadást. A SCORM-csomagként⁴³ közzétett okostankönyv olvasásához csak böngészőprogramra van szükség. Ebben a megjelenítésben a kép nem azonos a nyomtatott tankönyv oldalképével, viszont mivel rezponzív (eszközfüggetlen) a felület – azaz igazodik a használt böngésző méretéhez és a megjelenítő eszköz típusához, tartalmában azonos, de más (ugyanakkor mindig jól olvasható) megjelenést biztosít a felhasználó számára, legyen az a számítógép vagy mobilkészlet. Nagy előnye továbbá, hogy a beágyazott digitális tartalmak

mindig a megfelelő helyen jelennek meg, így az olvasott tartalom feldolgozását párhuzamosan támogatni lehet hanganyaggal, videóval, vagy akár interaktív térképpel is. Mindezek használatakor a tananyag

feldolgozása nem szakad meg a digitális tartalom megkeresésével, megtekintésével. A tankönyv fejlesztői arra is találtak megoldást, hogy a szövegben külső és belső hivatkozásokat helyezzenek el, ezzel támogatva a tananyag feldolgozását, megértését, és lehetőséget biztosítsanak külső, releváns források elemzésére.

Az internet rohamos bővülése, az elektronikus környezetben egymással kommunikáló eszközök számának emelkedése komoly felelősséggel jár az adatvédelem, a személyes adatok tárolása, tárolhatósága és megszerzhetősége területén. A személyes és az üzleti adatok védelme a 21. század kiemelt új feladatai közé tartoznak, ezekkel a közoktatásban is foglalkozni kell, hangzott el *Radányi Tibor* előadásában. Szükség van arra, hogy a tizenéveseket megismertessük az internetes kultúrával,

létezik olyan eljárás, amivel sikeresen megvalósítható a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása

⁴³ SCORM (Sharable Content Object Reference Model = megosztható tartalmi objektumok hivatkozási modellje) a legelterjedtebb e-learning szabvány, melyet a különféle fejlesztő rendszerek követnek a tartalom elkészítéskor.

a netikettel, elsajátítsák a közösségi felületek felelős kezelését és felismerjék a saját adatok védelmének fontosságát is. Ebben segíthetnek a titkosítási algoritmusok, ezen belül is az egyszerűbb monoalfabetikus, illetve polialfabetikus kriptográfiai algoritmusok, amelyek révén a középiskolások is képesek egy többretegű, egészen erős és megbízhatónak számító védelmi rendszert kiépíteni. A fentebb megnevezett tartalmaknak érdemes helyet keresni a matematikai alapú algoritmusok között, ráadásul ezeknek az eljárásoknak a tanítása olyan modern módszerekkel és eszközökkel lehetséges, mely segíti a pedagógiai munka, a tanítási-tanulási folyamatok megújítását is.

Könczöl Tamás Balázs és Vitéz Gyöngyvér a felnőtt- és pedagógus-továbbképzés területéről érkezett szakmai tapasztalattal a konferenciára. Előadásukban a SkillToolkit adaptív eLearning tananyagokat ajánlották a hallgatóság figyelmébe.⁴⁴ Amint az kiderült, a program tanulás-pszichológiai és tanulás-módszertani eszköztára adaptív és differenciált, azaz képes arra, hogy a tanulók ismereteihez, készségeihez, motivációjához, attitűdjeihez illeszkedve differenciálja az online kurzus résztvevőit, majd ezután a hallgatók súlyozottan kapják a tananyagot, a gyakorló ellenőrző feladatokat, tesztkérdéseket, mégpedig tudásszintjüknek és egyéb készségeiknek megfelelően. Ezen felül a színvonalas, megfelelő arányban alkalmazott multimédia, illetve a figye-

lemfelkeltő interakciós megoldások is jellemzik a tananyagokat. Az online program az adaptív tanulási folyamatban nyomon követi a hallgató előrehaladását, a tanulói interakciókat. Ennek köszönhetően egyé-

nileg is meghatározható, hogy a tanuló a tananyag mely részét és milyen mélységben sajátította el, hol szükséges támogatást nyújtani számára,

illetve milyen attitűdjét kell fejleszteni az eredményesebb munkavégzés érdekében. Az előadók szerint a SkillToolkit adaptív eLearning tananyagok tapasztalataira építve a személyes jelenléter igénylő elméleti és gyakorlati foglalkozások is jóval célzottabban bonyolíthatók le. A tanulók magasabb szintű tudással érkeznek ezekre az alkalma-
 makra, a jelenléti foglalkozás vezetőjének pedig már a foglalkozás előtt részletes információja lesz a beérkező csoport tanulási problémájáról, tehát még eredményesebbé teheti a képzést.

Forgó Sándor neve többek között a távoktatás, a konnektivista kurzusok, valamint a közösségi (tanulási) terek kísérleti bevezetése kapcsán vált ismertté. A tömeges nyílt online oktatás (Massive Open Online Course –

MOOC) rohamos elterjedése, valamint a tükrözött osztályterem kísérleti kurzus tapasztalataiból eredően az előadó azt az álláspontot képviseli, hogy a levelező oktatásban újra szerepet kell kapjon a tanár-diák interakción alapuló – akár multimédiás, podcast videó formát öltő – „levelezve” történő oktatási forma. Az ingyenes online

elsajátítsák a közösségi felületek felelős kezelését

az online program az adaptív tanulási folyamatban nyomon követi a hallgató előrehaladását, a tanulói interakciókat

⁴⁴ A program hazai fejlesztőinek meghatározása: A SkillToolkit komplex innovatív tudásmenedzsment és eTanulás megoldást azzal a céllal fejlesztettük, hogy partnereink számára egyedi tudás- és képzésmenedzsment megoldást kínáljunk. (<https://www.skilldict.com/home>)

közösségi tartalomkezelő rendszerek segítségével – különösebb informatikai kompetencia nélkül – elérhető, hogy a hallgatókat a tartalom kiközvetítésén túl távolról is motiváljuk, irányítsuk, értékeljük, vagy akár párbeszédet folytassunk velük.

A konferencián az oktatásszerzés- és tervezés, a tartalomfejlesztés és a módszertani megújulás témakörében (11 szekcióba szervezett) hatvan előadás hangzott el, amelyek empirikus vizsgálatokon,

esettanulmányokon, iskola- és modellkísérleteken alapultak. Az elhangzottakból kirajzolódik, hogy jó úton járunk az IKT oktatási integrálásában, melynek eredményeképpen átléphetünk az ipari társadalmak iskolájából az információs társadalmak iskolájába, ahol a digitális technológia elősegíti, hogy az új tanulási környezetben a tanulás valóban élménnyé váljon.



Gyermekek, szülők az orfűi alternatív könnyűzenei fesztiválon

SZERKESZTŐI JEGYZET

Meghalt Choli Daróczi József, 78 éves volt, a hazai cigányság szellemi honfoglaló nemzedékének nagy alakja. Vájárból lett költő, műfordító, tanár, jeles közéleti ember. Két, emlékért idéző írás egy-egy részletével búcsúzzunk tőle a lap hátoldalán. A két részletet összefogó címet szeretném megmagyarázni, mert talán első pillantásra értetlenkedhet miatta az olvasó. Pedig ez a két fordítás azért készült, hogy világunk sorsát meghatározó nagy szövegeknek, történeteknek legyen saját, lovári cigány nyelvű olvasata. Hogy a világ lovári nyelven is elbeszélhető legyen. (Choli Daróczi készített cigány-magyar szótárt, írt lovári nyelvkönyvet.) Hogy a lovári is feliratkozzék a világ felnőtt nyelvi közösségei közé.

U. i.: A Jedlik Ányos Gimnáziumban érettségizett. Az iskola honlapján nem szerepel a neve a jeles diákok névsorában.

Folytatva az előző lapszám jegyzetében már szóba hozott Komplex Alapprogram ügyét. Egy pedagógus ismerősöm mondta, hogy próbált az ÚPSZ-ban utánanézni a programnak. (Nem is panaszkodva amiatt, hogy azt éppen a tanév végi, mindig lehetetlenül zsúfolt, torlódott időszakban tartott továbbképzésen kellene készségi szinten elsajátítaniuk. Noha jogosan tenné, mert azért az Élménysuli bevezetését mégsem negatív élményekkel kellene megalapozni, ha lehetne ezt a kapkodást bármiféle alapozásnak is nevezni). Csalódott volt, mert nem talált semmit, ami eligazíthatta volna. Nem volt elfogadható magyarázatom. Az alapprogramról, mely 9,8 milliárdos költségvetéssel zajlik, lapunkban valóban nem találhatók sem tanulmányok, sem másféle írások. Kétségtelenül szégyen ez a szerkesz-

tősegre nézve, vagy ami még súlyosabb, folyamatos mulasztás, melyet ugyan magyarázhatnánk azzal, hogy egyetlen, a témát tárgyaló írást sem utasítottunk el, sőt, tárgyalások szakadtak meg szerzőkkel, akiktől ígéretünk volt a témában dolgozatot készíteni, de így sem elfogadható, sehogy sem elfogadható. Mi ugyanannak a roszszul működő gépezetnek – amit az imént bíraltam, vagy akikre áthárítottam saját mulasztásunkat – vagyunk egy akadozó alkatrésze. Hiszen a továbbképzőknek is bizonyára van mentségük, ők is valami miatt ebben a képtelen időszakban kényszerültek a továbbképzés megtartására, mint ahogy az el nem készült dolgozatok mögött is lehet jó néhány alapos indok.

(Én mindenesetre mint szerkesztő a lap sok-sok mulasztásáért tartozom felelősséggel. Be kell látnom. Hiszen jól tudom, hogy a lap elmúlt fél évtizedbeli évfolyamai, mint szakmai tájékoztatói források, hiányosak, alapos kritikát érdemelnek. Ami azonban ennél is nagyobb baj, hogy ez a kritika sem születik meg, mert már elvárás se nagyon van, hozzászoktunk mulasztásaink szövevényéhez.)

Aztán ismét megnéztem a Komplex Alapprogram honlapját, hátha van már feltöltve olvasnivaló (bár kézenfekvő volt, hogy a kolléga is először ezzel kezdte), ott továbbra is csak rezümék vannak a két és fél éve indult programról. Hatvan iskola pedagógusainak felkészítése tehát, ha jól értem, a nyilvánosság számára (legalábbis egyszerű módon) hozzáférhetetlen szakmai anyagok alapján folyik. Miközben attitűdváltás (vagyis a hazai pedagógiai kultúra fordulata) volna a tét.

Attitűdváltást sürget az oktatásügyben az MTA 2018. május 7-ei közgyűlési határozata is. Arra gondolhattunk volna, hogy a kormány rögtön visszakérdez, illetve tanácsot kér, ehelyett, mintha csak erre is válaszolva, készül a törvénymódosítás az Akadémia ügyében, hogy Palkovics László minisztériuma kezeli majd a jövőben az MTA kutatási pénzeit. Természetesen az oktatáskutatásra szánt pénzeit is. Palkovics László azonban volt köznevelési államtitkárként felelős az akadémiai kritika által jellemzett helyzetért, vagy legalábbis azért, hogy nem látszik megnyugtónak az oktatásügy nagy problémáinak kezelése az elmúlt időszakban. Várható-e, hogy például lelkesen támogassa saját oktatáspolitikai szerepvállalásának kritikai feldolgozását? Egyáltalán, egy szakminisztérium miként diszponálhat az akadémiai kutatások forrásai fölött? (Gondolom, az volna logikus, ha véletlenül valaki tévedésből az Akadémia pénzét egy minisztériumnak utalná

ki, hogy megkérné az Akadémiát, legyen segítségére, ne legyen kénytelen átlátni azt, amit átlátni nem áll módjában.) Olyasmért kell felelősséget vállalnia, amiben nem kompetens.

A lap idei első száma nem került nyomdába, csak interneten olvasható, és amikor ezt a jegyzetet írom, abban sem bízhatunk, hogy ez csak a fenntartó anyagi gondjai miatti késés lenne, mert közben, híreink szerint, a minisztériumnak kétségei támadtak, szükséges-e még a lap nyomtatott változata. Mi, a szerkesztők, a kiadó vezetőivel egyetértésben, érhető elfogultsággal, de talán nem alap nélkül, védjük a nyomtatott lapot, hogy nem volna szerencsés az átmeneti szűkösség sugallatára hallgatni. Talán nem jó tanácsadó. Aztán, hogy mire jutottunk, majd úgylis látják.

2018. június 24.

Takács Géza



A Tanulmányok rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk. A közlési feltételekre és a publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle>.

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

Aki a *Kommunista kiáltványt* és az *Újszövetséget* lovárra fordította

„Élete következő sorsfordító eseménye egy irodalmi röpdolgozat írásakor történt. József Attila anyaversei volt a téma. Ekkor Choli már nagy érdeklődést mutatott az irodalom iránt, különösen nagy hatással volt rá József Attila, akinek verseskötete mindig a táskájában lapult.

A dolgozat nem jelentett problémát számára, amikor befejezte, elővette József Attila kötetét és elkezdte papírra vetni élete első műfordítását.

A tanár úr természetesen erre a tevékenységre felfigyelt. »... egyszer csak az öreg, miközben fel sem néz, megszólal – Daróczi, hozza ki! –, kivettem a dolgozatot, azt mondja – Nem ezt, a másikat! – Mindenki odafigyelt erre, már sugdolóztak – Choli lebukott! – Viszem ki a József Attila kötetet, már azon gondolkodtam, hogy mondja, hogy – Choli egyes! –, hát az Isten nem mossa le rólam, hogy puskáztam, hát József Attila – anyaversek a téma, nálam meg ott volt a József Attila kötet. Állok a katedra előtt egyik lábamról a másikra, majd elsüllyedek a szégyenben, hogy lebuktam. Benne volt a papír, amit írtam, kiveszi, nézi, nézi – Mit fog csinálni? – gondolkodtam, mire kérdezi: – Mi ez? – Tanár úr, ez egy vers – mondom. – Azt én is látom az alakjáról, de hogy van ez írva, milyen nyelven? – még nagyobb a csajok füle. Az nem volt titok, hogy cigány vagyok, hát azt tudta mindenki. Mondom: – Cigány nyelven. – Na, olvassa fel! – Végigmondtam neki az *Ars poeticát*, mert éppen azt fordítottam a pad alatt.

Azt mondja: - Jól van, hagyja itt! – Visszabandukoltam. Következő héten mentem és egy lány szalad elé, felkapnak – Choli, költő vagy! – kiabálták. «

A tanár úr a gimnázium faliújságján közzétette a fordítást, majd később a Nagyvilág világ-irodalmi folyóiratban közölte Bellér Béla a versfordítást.”

Részlet Hidvégi-B. Attila nekrológiájából

(http://www.romnet.hu/hirek/2018/05/12/elhunyt_choli_daroczi_jozsef_iro_kolto)

„Choli hídépítő és jövőépítő is volt. Képesítés nélküli tanítóként kezdte a rákospalotai Lila Iskolában. Napjait kezdhette a gyerekek összeszedésével, mert a cigány szülők nehezteltek a gyermekeiket semmibe vevő iskolarendszerre, ahonnan egészen korán kibuktak maguk is. Megtapasztalták, hogy az iskolában szerezhető tudás nélkül kellett boldoguljanak, a maguk erejéből, a régi tudásokra alapozva.

Choli cigányul köszönt és folyton azt kérdezgette a szülőktől, te nem szeretnéd, ha a gyereked többre vinné, mint te magad? Lehetne jogosítványa, de ahhoz is kell a nyolc osztály! Ez a két, egymást erősítő apróság, hogy az iskolában, a rendszerbe beépülve cigányul beszélő tanító van, s hogy az ő segítségével elérhető közelségbe kerülhet a gyerekek haladása – tulajdonképpen forradalmasította a helyzetet. A meghirdetett szülői értekezlet olyan jól sikerült, hogy a szülők maguk kérték, legyen rendszeres találkozó! Így alakult meg a „Rom Som – Cigány Vagyok” Klub a Kozák téri Művelődési Házban és röviddel később az első együttes, Rom Som néven.”

Részlet Daróczi Ágnes nekrológiájából

(http://hvg.hu/velemenyt/20180513_Daroczi_Agnes_Choli)



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG