



UP SZ

Új
Pedagógiai
Szemle

2018 / 5—6.

PROBLÉMÁS OKOSTELEFON- ÉS INTERNETHASZNÁLAT

Pedagógus-rehabilitáció a rendszerváltás idején
A táborpedagógia elméleti kérdései
Az egyetemi és a középiskolai matematikatanítás
egységének problémája
Élmény-portfólió Madáchra hangolva
A katalán iskolák
Szemle, Napló

AZ ÚJ NAT-TERVEZETRŐL –

HALÁSZ GÁBOR, HORVÁTH ZSUZSANNA,
KNAUSZ IMRE, KOZMA TAMÁS, RADÓ PÉTER,
TRENCSÉNYI LÁSZLÓ, VASS VILMOS
ÉS VILLÁNYI GYÖRGYNÉ ÍRÁSA

A képekről

Lélekmentés*

2018. július 16-án huszonhatodik alkalommal került sor a Bolyai Nyári Akadémia ünnepélyes megnyitására Válaszúton, az Akadémia népzene – néptánc – népművészet szekciójáért immár tizedik éve felelős Kallós Zoltán Alapítvány otthonában.

A sok helyszínen és szekcióban zajló továbbképzés idei átfogó témaköre volt *A kreativitás fejlesztése az iskolában*. A programon több száz magyar óvodapedagógus, tanító és tanár vett részt azért, hogy a megfogalmazott célkitűzésnek megfelelően minél korszerűbb és eredményesebb munkát tudjanak végezni a jövőben.

A megnyitón a szokásos ünnepi köszöntőkön túl a résztvevők megismerkedhettek a Kallós Zoltán Alapítvány oktatási, közművelődési, múzeumi és népművészeti tevékenységének vetületeivel, eredményeivel.

Az Alapítványt 1992-ben még maga Kallós Zoltán, Kossuth-díjas néprajzkutató hívta életre. Örízni és észben-szívben tartani Erdély hagyományos népi kultúráját. A szervezet munkájában tehát meghatározó a néprajzi anyag gyűjtése, illetve a népdal, néptánc, népi játékok, kézműves mesterségek továbbadása.

Eredményeik közt az egyik legjelentősebb a magyar tannyelvű óvoda beindítása, illetve a 25 évig szünetelő magyar osztályok 1999-es újraindítása Válaszúton.

Az iskola létrehozásának előzményeire az alapító így tekint vissza: *„Amikor az első kézműves táborunkat szerveztük a választúti gyerekeknek, unokahúgom, Balázs-Bécsi Gyöngyi, aki korábban Széken tanított, megkérdezte: »Ha ennyi magyar gyerek van a faluban, miért nincs Válaszútnak 25 éve magyar iskolája?» Gyöngyi a helyi református pap-pal végigjárta a magyar családokat. 2007-ben négy gyermekkel indultunk, most 130 gyerekünk van. Ezt a munkát csak hittel, odaadással és önzetlenül lehet végezni.*

Mindig is azt vallottam, hogy mindannyiunk kötelessége az őseinktől átörökölt hagyományokat éltetni és továbbadni a következő nemzedéknek – mert csak addig leszünk magyarok, amíg magyarul énekelünk és magyarul táncolunk.” Azóta már közel 300 diák lett részese az itt folyó munkának.

A Kallósék által elindított program tervszerűen, összehangoltan és hosszú távon biztosítja a mezőségi szórványközösség anyanyelven történő oktatását. Az Alapítvány hitvallása, hogy a szórványban a nemzet megmaradását a gyerekek magyarságtudatának alakításával, tudásuk gyarapításával, igaz emberre nevelésükkel lehet segíteni.

A lapszámban szereplő választúti fotókat Veszprémi Attila készítette a megnyitó napján.

Kaposi József

*A címadás ihletforrása Csinta Samu *A lélekmentő – Kallós Zoltán első kilencven éve* c. műve. A szövegbeli idézet is e könyvből való.

A borítón Bodor Zoltán, a Gyulai Művésztelep szociográfikus-realista művészeti kultúrájában felnőtt festőművész *Iskola* című, 1982-ben készült képe látható, sajnos nem eredeti színességében, de talán az a különös delej így is sugárzik a képből, hogy az iskola éppúgy a bölcsőhelyünk, akár áldjuk, akárátkozzuk. De persze épp ez a kérdés. (TG)



68. évfolyam
2018 / 5–6.

TARTALOM

A képekről



LÁTÓSZÖG

- 5** *Nat-tervezet, 2018 – szakmai reflexiók*
HALÁSZ GÁBOR, HORVÁTH ZSUZSANNA,
KNAUSZ IMRE, KOZMA TAMÁS, RADÓ PÉTER,
TRENCSENYI LÁSZLÓ, VASS VILMOS és VILLÁNYI
GYÖRGYNÉ írásai

TANULMÁNYOK

- 22 DR. KISS HEDVIG – PROF. DR. PIKÓ BETTINA:** Problémás
okostelefon- és internethasználat középiskolás és egyetemista fiatalok
körében – a veszélyeztetettség meghatározása klaszteranalízis alapján

MŰHELY

- 44 GERGELY FERENC:** „Már azt hittem, teljesen elfelejtettek bennünket...” A rehabili-
táció újabb szakasza 1988-1994
- 68 NAGY ÁDÁM:** A táborozáspedagógia és helye a pedagógiai rendszertanban –
A hidden extracurriculum körvonalai

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 86 MOLNÁR ZOLTÁN GÁBOR:** Milyen matematikát kell tanítanunk és azt hogyan?
Az egyetemi és a középiskolai matematikatanítás egységének problémájáról

PEDAGÓGIAI JELENETEK

- 109 GINTNER TAMÁSNÉ HORNYÁK ÁGNES:** Élmény-portfólió Madáchra hangolva

KITEKINTÉS

- 116 NÉMETH TIBOR:** Regionális autonómia és nyelvpolitika Katalóniában

SZEMLE

- 123** Lanszki Anita (szerk): Digitális Történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban (**Hülber László**)
- 128** Maria Nikolajeva: Reading for Learning – Cognitive Approaches to Children's Literature (**Szilvássy Orsolya**)
- 133** Kaposi József: Írások, beszédek, interjúk; Horváth Ágnes – Nagy Ádám – Szeifer Csaba (szerk.): Iuvenis. III. Ifjúság szakmai Konferencia. Konferenciakötet. (**Trencsényi László**)
- 135** Nagy Ádám (szerk.): Tizenkilenc-re lapot? Szociálpedagógia a XXI. században (**Kozma Tamás**)

ABSTRACTS

NAPLÓ

- 139** Horgas Béla 1937–2018 (Levendel Júlia összeállítása)

- 144** Szerkesztői jegyzet

A címlapon Bodor Zoltán *Iskola* c. festménye, a belső oldalakon Veszprémi Ártilla felvételei láthatók.

- B4** Gazsó Ferenc (1932–2018): Börtön... oktatási törvény... Részletek Bálint István Gazsó Ferencel készített 2012-es rádióinterjújából. Szerkesztett változata megjelent Gazsó Ferenc *Pályakép a szociológia sodrásában* c. kötetében.

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
Tankönyvkiadási Igazgatóság
Pedagógiai Kiadványok Központja
Igazgató: Kamp Alfréd
1074 Budapest, Rákóczi út 70-72. 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

Felélő kiadó

Az Eszterházy Károly Egyetem rektora:
Dr. Liptai Kálmán

A lapszám nyomtatott változata az Alföldi Nyomda Zrt. támogatásának köszönhető.

Megjelenik kéthavonta.

Terjedelem: 12,87 A/5 ív
ISSN 1788-2400 (online)
INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

GERGELY FERENC

nyugalmazott tanár | történész | Budapest

GINTNER TAMÁSÉ HORNYÁK ÁGNES

magyar-pedagógia szakos középiskolai tanár | Szerencsi Szakképzési Centrum Tokaji Ferenc Gimnáziuma és Szakgimnáziuma

HALÁSZ GÁBOR

egyetemi tanár, központvezető | ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ | tudományos tanácsadó | EKE OFI | Budapest

HORVÁTH ZSUZSANNA PHD

tanár | oktatáskutató

HÜLBER LÁSZLÓ

intézetigazgató | főiskolai docens | Gábor Dénes Főiskola Informatikai Intézet

KAPOSI JÓZSEF

tudományos tanácsadó | EKE OFI | Budapest

DR. KISS HEDVIG

orvos | egészségügyi szakfordító és tolmács | doktorandusz | SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola

KNAUSZ IMRE

egyetemi docens | Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet

KOZMA TAMÁS

emeritus professzor (nyugalmazott egyetemi tanár) | Debreceni Egyetem | Szegedi Tudományegyetem | Eszterházy Károly Egyetem

LEVENDEL JÚLIA

író | szerkesztő | Liget folyóirat | Szitakötő folyóirat | Liget-könyvek

MOLNÁR ZOLTÁN GÁBOR

matematika-fizika szakos tanár | Budapest | tanársegéd | BME TTK Algebra Tsz.

NAGY ÁDÁM

egyetemi docens | Selye János Egyetem | Komarno | kutatóprofesszor | Neumann János Egyetem | Kecskemét

NÉMETH TIBOR

tanár | kutató | Budapest

PROF. DR. PIKÓ BETTINA

orvos | szociológus | magatartáskutató | egyetemi tanár | SZTE ÁOK Magatartástudományi Intézet

RADÓ PÉTER

oktatáskutató | vezető tanácsadó | Expanzió Humán Tanácsadó | Budapest

DR. SZILVÁSSY ORSOLYA

német-olasz, valamint mozgókép- és médiaismeret szakos középiskolai tanár | főiskolai docens | Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Kar | Szarvas

TRENCÉNYI LÁSZLÓ

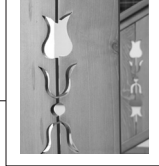
címzetes egyetemi tanár | Budapest

DR. VASS VILMOS

habilitált egyetemi docens | Budapesti Metropolitan Egyetem | Selye János Egyetem

VILLÁNYI GYÖRGYNÉ JUTKA

c. főiskolai docens | pedagógiai szakértő | alelnök, a Kisgyermeknevelési Szakosztály-vezetője | MPT | felelős szerkesztő | Kisgyermek szakmai folyóirat



NAT-TERVEZET, 2018 – SZAKMAI REFLEXIÓK

LÁTÓSZÓG

A lap szerkesztősége azzal a kéréssel fordult néhány jeles, a Nat ügyében kompetens szakemberhez, hogy készítsen az új, 2018. augusztus 31-én megjelent Nat-tervezetről rövid gyorsértékelést: „Olyan fókusszal, amely Önnek ügyszeretete tekintetében a legfontosabbnak és leginkább relevánsnak tűnik az új szabályozó dokumentum kapcsán.” A néhány nap alatt beérkezett írások jelzik, hogy mennyire fontos, mennyire nem néhány napos megfontolásra való ügyről van (volna) szó.

Halász Gábor: Amiről a nemzeti alaptanterveket érintő viták szólnak

Azok a dokumentumok, melyeket nemzeti alaptantervnek nevezünk, többféle funkciót töltenek be. Ezek közül ma legfontosabbnak az iskolai tanulás minőségének és eredményességének javítását tartjuk. Amikor erről gondolkodunk, nem szabad elfelejtenünk: e dokumentumok csupán egyikét alkotják azoknak az eszközöknek, melyekkel minőség és eredményesség javulását elérni próbáljuk. Olyankor, amikor napirendre kerül e dokumentumok revíziója, a figyelem főképp ezekre az írott szövegekre irányul, ezek azonban csak a többi eszközzel együtt, azokkal összhangban képesek hatást elérni. Ez magyarázza, hogy ma számos országban, amikor nemzeti alaptantervekről beszélnek, e fogalomba általában beleértene egy sor olyan szakpolitikai folyamatot és cselekvést, amelyek

messze túlmutatnak a klasszikus alaptantervek szövegén.

A nemzeti alaptantervek jellege az elmúlt évtizedekben jelentős mértékben átalakult a fejlett oktatási rendszerekben. Ezek megalkotói tudatában vannak annak, hogy egy dolog az, amit e dokumentumok szövege tartalmaz, és másik dolog az, ami az osztálytermekben történik. Ha az iskolai tanulás minősége és eredményessége javításának átfogó célját tartjuk szem előtt, mindekenélőtt azt a kérdést kell feltennünk, vajon az a dokumentum, melyet nemzeti alaptantervnek nevezünk, milyen hatással lehet az iskolák mindennapi munkájára és a pedagógusok osztálytermi viselkedésére. Ezzel kapcsolatban két dolgot érdemes kiemelni: az egyik az iskolai munka minőségének és a pedagógusok osztálytermi

viselkedésének nagyfokú változatossága, a másik az ezekre ható tényezők sokfélesége.

A diverzitás minden oktatási rendszer egyik legfontosabb jellemzője. Az oktatással elméleti szinten foglalkozók gyakran hajlamosak megfeledezni arról, hogy az iskolák között éppúgy óriási különbségek vannak, mint a tanulók között. A nemzeti alaptantervek megalkotói

nemegyszer ugyanolyan méretű ruhát próbálnak ráhúzni mindenkire. Az intelligens oktatási rendszereket egyebek mellett az különbözteti meg a kevésbé intelligensektől, hogy képesek a diverzitás kezelésre, és ez visszatükröződik nemzeti alaptantervekben is. Az ilyen alaptanterveknek nemcsak a közös követelmények meghatározása alkotja részét, hanem az is, hogy *az iskolák különböző csoportjai miképp tehetők képessé arra, hogy e követelményeket teljesítsék*. A magyarországi nemzeti alaptanterv is akkor lesz képes hatást elérni, ha figyelembe veszi az iskolák közötti eltéréseket. Az iskolának legalább négy csoportját lenne érdemes megkülönböztetnünk: így azokat, amelyek számára a közös követelmények teljesítése lényegében reménytelen feladat; amelyek fejlesztési beavatkozásokkal képessé tehetők ezek teljesítésére; amelyek számára ma sem gond a teljesítésük; és azokat, amelyek akár más iskolákat is hozzá tudnak segíteni a követelmények teljesítéséhez, azaz partnerek lehetnek a fejlesztésben. Arról, hogy ezek az iskolacsoportok mekkora arányt képviselnek a magyar oktatási rendszerben, a jelenleginél

gyakran hajlamosak megfeledezni arról, hogy az iskolák között éppúgy óriási különbségek vannak, mint a tanulók között

a magyar Nemzeti alaptanterv egyelőre csak arról szól, hogy megalkotói milyen képességek és milyen tudás elsajátítását tartják szükségesnek különböző életkori csoportokban

pontosabb empirikus adatokra lenne szükségünk.

A másik dolog, amelyre a nemzeti alaptantervek kidolgozóinak és azok értékelőinek fontos figyelniük, az, hogy e dokumentumok hogyan kapcsolódnak a tanulás minőségének és eredményességének javítását szolgáló egyéb eszközökhöz.

Azaz mi történik például a pedagógusok szakmai fejlődését támogató rendszerekben, mit sikerül tenni az iskolai kudarc mérséklése területén, hogyan alakulnak a tanulók és iskolák teljesítményét mérő eszközök, és főképp:

milyen módon történik a legfontosabb stratégiai partnerek, az iskolavezetők képességeinek fejlesztése. Mindezek nagyobb hatással vannak a tanulás minőségének és eredményességének alakulására, mint azok a szavak és mondatok, melyeket a legtöbb nemzeti alaptantervnek nevezett dokumentum tartalmaz.

A magyar Nemzeti alaptanterv egyelőre csak arról szól, hogy megalkotói milyen képességek és milyen tudás elsajátítását tartják szükségesnek különböző életkori

csoportokban. Olyan elemeket, amelyek arról szólnának, hogy az iskolák és a pedagógusok miképpen tehetők képessé olyan tanulási környezetek kialakítására, amelyek alkalmasak e képességek és e tudás fejlesztésére, egyelőre nem tartalmaz a dokumentum. Ahogy azt egy nemrég keletkezett, a

Nat implementációjáról való gondolkodást támogató tanulmányom¹ egyik mottója

¹ Halász Gábor (2018): *Kurrikulum-fejlesztés, kurrikulum-szabályozás és kurrikulum-implementáció: alapvető összefüggések és globális trendek*. Kézirat.

megfogalmazta: „a sikeres oktatási stratégia 20 százaléka a tervezés és 80 százaléka az implementáció”. Egyelőre a vita a 20 száza-

lékről szól, ennél valószínűleg fontosabb és izgalmasabb az, amelynek majd a 80 százalék lesz a témája.

Horváth Zsuzsanna: A szövegvilág és a szövegen kívüli világ

Öt-hat évenként régi-új és új szereplők – ezúttal az Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport (<https://www.oktatas2030.hu>) – munkájának eredményeként nyilvánossá válik a szívósan kitarító műfajiságú nemzeti alaptanterv tervezetének szövege, az előző/k/höz² – jelen esetben különösen a 2012-eshez képest – meghatározva önmagát mint *mást*. A mostani, augusztus 31-én közzétett Nat-tervezet szövege éppen most vitatódik, tehát 30 napig³ (!) abban az időkeretben és szövegváltozatban létezik, amiben a megrendelő és a magukat érintettnek érzők úgymond mérlegelően tanulmányozzák. Bármilyen szövegváltozat majdan a jelenleg olvasható nyilvános szöveghez képest értelmezendő (lásd Gulyás Gergely miniszter közlését, mely szerint „a NAT abban a formában, ahogy megkapták, biztosan nem lép életbe”). Bár filológusok még nem jelentkeztek, hogy majd összevetik a változatokat. Persze aki járatos az (alap)tantervi szövegek rövidebb-hosszabb életében, tudja, hogy mint a folklóralkotások, voltaképpen változataikban léteznek. Ez a létmódjuk. Szövegüknek iskolai, osztálytermi, egyéni tanári, finanszírozói-irányítói, szülői, kutatói, portfólióbeli, tanárképzési, tankönyvszer-

zői és számos más színterű és célú olvasatai, értelmezett és alkalmazott verziói kelnek életre egymásra színteződő, szigorú hierarchiában vagy egymás mellett izoláltan, alkalmazások hálózatában vagy átjárhatatlan hálójában. Ezért is beszél a tantervi irodalom a *deklarált*, a *befogadott*, a *megvalósult*, az *elsajátított* tantervekről –

nyilvánvalóan többes számban tételezve a deklarált alapszöveget.

Az, hogy miben mások az eddigi nemzeti alaptantervek, mint a mostani, nem firtatom most. Fon-

tosabb, hogy a jelenlegi egyik ambíciója (a víziója) a 21. századi (bár közelebbről itt még kevésbé taglalt) trendekhez való föliratkozás. Mivel *mintaként*, *szövegmintaként* ennek jegyeit viseli, az olvasó úgy érzi, „az iskolai nevelő-oktató munka szabályozására” hivatott céloknál nincs is kerekesebb és a szép jövőre tekintőbb e világon. De mi is lenne más?

Jelen szerény írás szerzőjét azonban egy ideje foglalkoztatja a pedagógiai céltételezések már-már drámai paradoxona, amely a – szintén változataiban megragadható – úgynevezett „valóság” (kinek-kinek mi adatott az ő gyermeke iskolai valóságaként) való viszonyában áll. Az alaptantervek úgy bánnak a szavakkal, hogy tekintetüket

ambíciója a 21. századi trendekhez való föliratkozás

² 1997, 2003, 2007, 2012

³ Ennyi a szakmai-társadalmi vitára adott időkeret.

a „mintha lehetne ideális”-ra függesztik, mintegy a szövegen kívülinek meghódítását célozzák a szavak révén: „Ha a valóság (még) nem ilyen, akkor majd lesz, lennie kell!” Tapasztaljuk, hogy ma már a tanügyi dokumentumok beszédmódjában nincs felszólító mód – domináns

bennük ez a – hatásában még erősebb – kijelentő módban szólás. A jelenlegi Nat-tervezetben megjelenített tanulási eredmények, eredménycélok különösen ambiciózusok, hiszen ki

nem ért egyet azzal, hogy a tanuló ezt megérti, ezt alkalmazza, ezt belátja, ezt létrehozza, ezt elemzi, ezt megoldja, ezt előadja. Van listagyűjtemény a lehetséges tanulási eredményeket kifejező ígérkről, és a tárgyat, tartalmat hozzá lehet illeszteni.

mintegy a szövegen kívülinek meghódítását célozzák a szavak révén

Ebben a tekintetben a Nat-tervezet mint olvasmány megidézi az értékelési eredmények kommunikációjában alkalmazott leíró képesség-, illetve teljesítményszinteket,⁴ de a mintaként tekintett dán és a többek közt finn hatásra készült észt alaptantervet is.⁵

A fő kérdés azonban: mire jó és kinek jó a szigetszerű innováció? A tanügyi szövegben lehet-e minimundus, innovatív, kreatív kisvilág? Mert ha mindez majd úgy

darálódik le a szócsatornákon mint valódi változás – akkor minél inkább változik *itt*, annál inkább ugyanaz marad *ott*. Kérdés, hogy a szöveg betörhet-e a szövegen kívüli világba – vagy az tör be majd a szövegbe.

Knausz Imre: Megjegyzések a Nemzeti alaptanterv tervezetéhez

1. Alapvető tévedés, hogy a Nemzeti alaptanterv kizárólag szakmai dokumentum, és ennél fogva csak a szakemberek érdeklődésére tart számot. A Nat elsősorban politikai dokumentum, és legitim (demokratikus) módon csak úgy jöhet létre, ha a munkát a legáltalánosabb alapelvek megfogalmazásától kezdve társadalmi egyeztetés kíséri. Jelenleg egy háromszáz oldalas, jól átgondolt anyaggal van dolgunk, amely egy társadal-

elvileg csiszolható vagy teljesen elvethető, de érdemben nem alakítható

mi vitában elvileg csiszolható vagy teljesen elvethető, de érdemben nem alakítható. Ez baj.

2. Megítélésem szerint a Nat tartalma másodlagos, szinte érdektelen, ha a szabályozási rendszer nem megfelelő. Márpedig mind a háromszintű sza-

bályozás (Nat – kerettantervek – helyi tantervek) fenntartása, mind a Nat-tervezetben olvasható tematikák arra

⁴ Lásd pl. az Országos kompetenciamérés vagy a nemzetközi tanulói teljesítménymérések (IEA PIRLS, TIMSS, OECD PISA) képességszintjeinek leírását.

⁵ És ezek bizony a hazaitól eltérő életminőségekre is utalnak, gondoljunk akár a dán „hygge”-re, a pragmatikusan bensőséges jólét-élményre, akár a finn „sisu”-ra, a rossz helyzetbe bele nem nyugvó, elszántan megoldásra törekvő nemzeti karakterre.

engednek következtetni, hogy továbbra is a tananyag részletes központi előírása van napirenden. Ez a rendszer – minden korszerű tananyagszervezési megfontolástól függetlenül – megakadályozza, hogy az iskolák az érdeklődés felkeltésére, a motivációra helyezték (át) a hangsúlyt.

3. A társadalomismeret tantervi és oktatáspolitikai súlya a demokrácia fokmérője. Ebből a szempontból beszédes, hogy a 8. és 12. évfolyamon heti 1 órát kap.

4. A történelem tematikája továbbra is koncentrikus felépítésű, az új Nat is képtelennek tűnik arra, hogy legalább az általános iskolásoknak egy, az érdeklődésüket jobban figyelembe vevő, lazább, kevésbé rendszeresen felépített tananyagot kínáljon.

5. Hasonlóképpen képtelennek bizonyultak a történelem tematikájának kidolgozói arra, hogy lazítsanak a magyar történelem-tanítás Európa-centrikus hagyományain, pedig a 21. század valósága ezt már parancsolóan írja elő. Csodálkozásra készíti az olvasót, hogy az *iszlám* szó mindössze kétszer fordul elő a szövegben, mindkét alkalommal vallástörténeti kontextusban.

6. Még meglepőbb, hogy a *cigány* szó egyszer („cigányzene”), a *roma* szó egyszer sem fordul elő a szövegben. Komolyan felmerül a kérdés, melyik magyar társadalom lebegett a történelem, a társadalomismeret, az etika tananyaga készítőinek szeme előtt.

Kozma Tamás: Az új Nat tervezete

Az új Nat kapcsán nem árt elgondolkodni az eredetről. A Nat története visszanyúlik 1985-ig, az akkor új oktatásügyi törvény előkészítéséig. Az a néhány szakértő, aki saját kezdeményezéséből fogott hozzá a Kádár-rendszer tantervi irányításának lebontásához, az épp bevezetés alatt álló angol alaptantervet (*National Core Curriculum*) vette alapul.

Igyekeztek olyan tágan meghatározni a műveltségi területeket, amennyire még értelmesnek tűnt; és minél többet magukra az intézményekre bízni, hogy azok maximálisan megfelelhessenek a helyi szülők igényeinek.

Innen az elnevezés is: a Nat-ban a *nemzeti* nem identitásbeli elkötelezettséget jelentett – ahogy többen sokszor (félre)értették –,

hanem „országos”-t (akárcsak a Nemzeti Múzeum vagy a Nemzeti Színház nevében). Az *alaptanterv* kifejezés pedig azt hangsúlyozta, hogy az irányítás szintjén csak a föltétlenül szükséges alapokat határozták meg. Minden egyebet az iskolákra és a helyi irányításra bízta.

a Nat-ban a nemzeti nem identitásbeli elkötelezettséget jelentett – ahogy többen sokszor (félre)értették –, hanem „országos”-t

Bár ez óriási előrelépés lett volna a Kádár-rendszer központi tantervirányításának átalakítása felé, eredeti formájában kevés valósult meg belőle. Féltek tőle a tanárok, mert nem voltak fölkészítve ilyen fokú szabadságra, és mert

féltek egy parttalanná váló ellenőrzéstől. Féltek az iskolák (az igazgatók) is, mert a Nat túl nagy felelősséget rótt volna rájuk

a helyi társadalommal (a helyi irányítással) szemben. A helyi iskolafőntartók sem szerették, mivel nem tudták volna ellenőrizni az intézményeiket. Legkevésbé pedig az oktatásügyi kormányzat szerette, mert kivette volna a kezéből a tananyagok fölötti áttekintés irányítását (a tankönyvek keszkeszaságáról, az ún. „tankönyvpiacról” már nem is beszélve).

Megindult tehát egyfajta visszarendezés egy olyan „alaptantern” irányába, amelyben a tanügyigazgatás igyekezett minél többet előírni, a tanárok pedig igyekeztek minél többet belebeszélni. Ezzel együtt természetesen megkezdődött a Nat egyfajta átpolitizálódása is. Ennek leglátványosabb mozzanata az volt, ahogy megmagyarázták és félreértelmezték a nevét: a *nemzetit* „hazafias”-nak értették, az *alaptantern*et pedig „kötelező előírás”-nak.

Ez is eszünkbe juthat az új Nat megjelenésekor: vajon hol tartunk pillanatnyilag

az inga e két szélső helyzete között? Ésszerű és célszerű volna-e a tantervet mint szabályozó dokumentumot egészen lazán venni, rábízva a helyi-területi erőkre a tartalmak kidolgozását? (Beigazolódott, hogy nem). Vagy – ezzel szemben – szabad-e és lehet-e visszahátrálni egy hivatali szinten szorosra vett tantervi irányításig? (Valószínűleg szintén nem). Az új Nat valahol e két szélsőség között mozog. Csak még nem tudhatjuk, hogy pontosan hol.

Akármilyen formát is ölt majd a végső változat, az alkalmazás – a következő évek gyakorlata – fogja megmutatni a valódi válaszokat. Nem baj, ha nem sikerül rögvest eltalálni az optimális egyensúlyt helyi és központi között. Az igazi baj az volna, ha nem lehetne a Nat-ot később „finomhangolni”. *Mind az iskolát, mind a hivatalt arra biztatnánk tehát, hogy egymást partnerként kezelve keressék az együttműködés lehetőségét.* A Natban is, másban is.

Radó Péter: A Nat mint rendszerszabályozási eszköz

A Nat tervezete önmagában értelmezhetetlen olvasmány. Egy olyan dokumentumról van szó, amely funkciója szerint nem edukatív célt szolgál, hanem egy meglehetősen összetett rendszerszabályozási eszközként illeszkedve hivatott hatást gyakorolni az iskolákban folyó tanításra és tanulásra. A legfontosabb kérdés tehát az, hogy a Nat által rögzített alapelvek és a rendszerszabályozás egésze közötti összhang biztosított-e. Ennek elemzése két szinten kell hogy megtörténjen. Szűkebb körben a kérdés a Nat illeszkedése a tartalmi szabályozás rendszerébe, amely magában foglalja a folyamatszabályozás és kimeneti szabályozás összes eszközét (a

kerettanterveket, az intézményi tanterveket és a vizsgakövetelményeket). Tágabb körben a kérdés a Nat illeszkedése a teljes rendszerszabályozási mechanizmusba, amely – a tartalmi szabályozás mellett – magában foglalja (1) a tanulás megszervezésének egyéb szabályait; (2) az oktatásirányításon belüli szintek közötti feladatmegosztást; (3) a humán erőforrásokkal való gazdálkodás módját és szabályait; (4) a finanszírozási rendszert (a forrásallokáció módját és szerkezetét); (5) a minőségbiztosítás (mérés, értékelés) módját; (6) a szakmai és szakszolgáltatások szabályozását; (7) a piacfelügyelet módját (tankönyvek, taneszközök stb.); valamint

(8) a tanulói és szülői jogok biztosításának módját.

A Nat által rögzített alapelvek (aktív tanulás, tanulási környezet, személyre szabottság, differenciálás stb.) gyökeres szabályozási fordulatot feltételeznek. A Nat 1.6 része azonban lényegében változatlanul hagyja a kerettantervekkel megvalósított központosított szabályozási rendszert, amelyben a helyi tantervek mozgásteret a szabadon felhasználható – elméleti – órakeretek kitöltésére szűkül. (E szabad sáv mértéke lényegében érdektelen.) Az új Nat alapvető ellentmondása tehát az általa rögzített korszerű alapelvek és a változatlanul hagyott, drámai mértékben központosított tartalmi szabályozási rendszer között húzódik, mely utóbbi olyan primitív és hamis előfeltevéseken alapszik, mint hogy a pedagógusok azt tanítják, ami a tanter-

vekben van, a tanulók azt tanulják, amit tanítanak nekik, s minél többet tanítanak valamit, abból annál többet tanulnak a tanulók. Mindennek alapján a szabályozás változatlan módja már önmagában is felülírja a Nat alapelveit. Ha ez nem lenne elég,

figyelembe kell vennünk, hogy az iskolarendszer kormányzásának módja a tartalmi szabályozás rendszerén kívüli nyolc egyéb területen (ld. fent) sem változik, ugyanis ahhoz átfogó törvénymódosításra lenne szükség, ami nincs napirenden. A legkülönbözőbb erőforrá-

sokkal való gazdálkodás jelenlegi rendszere semmiféle teret nem biztosít a Natban szereplő személyre szabottság és differenciálás számára, a Nat tehát semmilyen hatást nem gyakorol majd a közoktatás minőségére.

a Nat által rögzített alapelvek (aktív tanulás, tanulási környezet, személyre szabottság, differenciálás stb.) gyökeres szabályozási fordulatot feltételeznek

Trencsényi László: Véleményem az átdolgozott Nemzeti alaptanterv 2018. augusztusi tervezetéről

Az alábbi megnyilatkozás „írói munkásságom része” – nem képviselem benne és általa semmilyen szervezet álláspontját.

A címben jelzett munkát szakmai-tudományos megalapozású teljesítménynek értékelem. Kiemelkedő jelentőségűnek tartom, hogy elkerülte az aktuálpolitikai, „aktuálideológiai” szempontokat és kihívásokat, jövőképe pedig – még ha az több ponton nem is egyezik az én ví-

ziómmal – határozott, s túlemelkedik a kurzusokon (akár a politikai váltógazdaság esélyein is). Természetesen lojális a hatályos oktatási törvény betűjéhez és szelleméhez (megbízóinak tett eleget).⁶ Ebből adódik, hogy átlépni nem volt képes (nem akarta) e törvénykezés csapdáit. Így nem változtathatott a „háromszintű” szabályozás rendjén (viszonylag elvont, jogszabályként kevésbé értelmezhető Nat – szigorú, a

⁶ Közismert, hogy jómagam e törvény kritikusam vagyok.

szabad játékot korlátozó, iskolatípusonkénti ún. kerettantervek – s alig alkalmazható alamizna-lehetőség a nevelőtestületeknek a „helyi tanterv” helyi karakterének érvényesítéséhez). E modell hatékonyságát, inadaptivitását, autonómiákat, innovatív motivációkat fékező mivoltát magam is, mások is több ízben szóvá tettük. Az új tervezet nem oldotta meg, nem oldotta fel az anakronisztikusan korlátozott idejű tan kötelezettségi korlátár szegregáló feszültségét sem. A középiskolai trifurkációban megmutatkozó szintén szegregatív elemek erejét sem csökkentette.

(Azaz a nemzeti alaptanterv „nemzeti művelődési egységét, integráló erejét” nem érvényesíti; a három középiskolai iskolatípusban igénybevett tanulási-tanítási kapacitáskülönbségek egyenlőtlenséggeneráló hatásával nem számol.)

Nyilván a fent jelzett korlátokból adódóan termelődött ki az az ellentmondás a szövegben, mely a tanulásméletileg, sőt, emberkép szempontjából is korszerű textusokkal sok esetben mégiscsak az előíró, más szóval „bemeneteket” diktáló (ennek ellenőrzésével fenyegető) tananyagtartalmakkal duzzasztja tele a tanárgyi leírásokat.

Erényei közül kiemelendőnek tartom, hogy az 1.1. fejezetben az *alapvető emberi értékek – társadalmi értékek – környezeti fenntarthatóság* hármasságában fogalmazza meg emberképét. Ugyanígy korszerűnek tartom az értékvilág megfogalmazását,⁷ és a *minden tanulóra* kiterjedő figyelem kötelességére való emlékeztetést. Előremutató szerkezeti elemnek gondolom, hogy az alkotók konzekvensen az alábbi szereplők

korszerűnek tartom
az értékvilág
megfogalmazását, és a
minden tanulóra kiterjedő
figyelem kötelességére való
emlékeztetést

számára „osztanak ki” rendszerszerűen feladatot: *az iskola közössége – tanulók – pedagógusok – szülők*. Ugyanígy kiemelendő, hogy az iskola feladatainak értelmezésében a *támogat; segít; környezetet biztosít* állítmányok jelennek meg következetesen. Dicséretes az egyénre szabott tanulási utak, a személyre szabott fejlesztés, a tanulói sokféleség (mondhatni: multikulturalizmus – a szó kulturális antropológiai értelmében) kiindulópontként való elismerése.⁸ Az *eredménycél* fogalmának bevezetése jól váltja ki a tradicionális „követelmények” fogalmat,

áryaltabb annál. Az első évfolyam első félévének feladatairól korszerűen, az alternatív pedagógiák legjobb tapasztalatait összegezve szólnak az alkotók. Helyesen fogalmaznak az integrációról. Igényes a tanítás hármasságáról szóló leírás, mely szerint

az kompetenciafejlesztés, műveltségközvetítés és személyiségfejlesztés hármasságát. Használóképp üdvözlöm a kompetenciáknak *tudás – képesség – attitűd* hármasságában való hangsúlyozását.

Ellentmondások azonban jócskán akadnak a dokumentumban. Miközben elfogadom, hogy a korábban „esztétikai tudatosság...”-nak fordított kilencedik EU-s kulcsszempont helyébe *A kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái* kifejezés kerül, ehhez képest a szerzők művészetnevelés-konceptiójában a „befogadói magatartás” lett túlhangsúlyos. Továbbá, mint fent már utaltam rá, az egyéni tanulási utak és a méltányosság követelményei csaknem lefedik, amit korábban a „hátrányos helyzetűek pozitív diszk-

⁷ Bár nem tagadja, nem írja felül azt, mégis korszerűbb ez, mint a törvény jelenleg hatályos szövege.

⁸ Akkor is, ha az ún. „hátrányos helyzet” problémáinak kezelését – szerintem nem elegendő eréllyel – e cím alatt értelmezi.

riminációja”-ként neveztünk meg,⁹ ám napjaink iskolai helyzetére, a gyerekvilág aktuális rossz állapotára, a szegregátumok gyarapodására tekintettel mégsem tartom ezt ele-
gendőnek; igénylem, hogy külön nevesítve essen ezen elmaradhatatlan feladatról szó! Előremutat az értékelés rendszerszerű megközelítése is, ugyanakkor a dokumentumban a „formatív/fejlesztő” értékelés értelmezése zavaros. Ezeknek ugyanis nem diagnosztizáló funkciója van – noha időnként az *is* lehet –, hanem nevükbe foglaltan a tanuló motiváltságát, fejlődését segítik, szöveges és metakommunikatív formáik pedig közismertek. Hogy világos legyen: szeretném jelezni, hogy a formatív és a fejlesztő értékelés kizárja a tanuló „hiányrendszer”-ként való értelmezését.

Kifejezetten kritikus problémának látom a következőket: A *mindennapos művészeti nevelés* írott malasztá válik azzal, hogy mindennaposága expliciten csak a délutáni „szabad sáv”-ban tűnik legitimnek. Különösen veszélyes a szöveg művészetképe, ahogy a tantárgyak közül lényegében száműzi az utóbbi évtizedek legjelentősebb (releváns) szükségletekre hatékony ikerválaszt adó) innovációját, a drámát és a mozgókép-kultúrát.¹⁰

Jelentőségéhez képest kevésbé tartom kifejtettnek a *nemzetiségi oktatás* fejezetét.

(Szemmel látható, hogy a nemzetiségi identitást választó gyerekek valóságos túszok a kisebbség fennmaradása érdekében,

hiszen alapvetően szabadidejükből kell áldozniuk erre a tanulási folyamatra.) A tantárgyi *fő témakörök* leírásainak absztrakciós szintje és struktúrája (az adott tantárgy objektív természetétől jóformán függetlenül) mindenütt más – az üdvözölhetően tömör megfogalmazások mellett időnként (például

a történelem esetében) bizony előbújik a bűvös „tananyag”. A szöveg terjedelmét összességében sokallom, műfaját tekintve pedig a tudományos ismeretterjesztő narratíva keveredik a jogszabályszerű szövegezéssel – a dokumentum ilyen téren egységesítést érdemel. Hatályossági kérdésként merül fel, hogy a szerzők nem szólnak az implementáció ütemezéséről, technikájáról. (A „bevezetés” technikájáról általában tudjuk, hogy igen kockázatos, a „felmenő rendszert” értelmezni lehetne.)

Összbenyomásom az, hogy eklektikusságában még éretlen szöveggel állunk szemben, miközben nagyon félek, hogy ez az eklektika fog a „kulturkampf” áldozatául

esni. Zavar, hogy a szerzők inkognitóban maradtak, zavar, hogy a folyamatos szakmai-társadalmi vita elmaradt, a bírálatra szánt idő pedig aggasztóan kevés.

a tantárgyak közül lényegében száműzi az utóbbi évtizedek legjelentősebb (releváns) szükségletekre hatékony ikerválaszt adó) innovációját, a drámát és a mozgókép-kultúrát

a szerzők nem szólnak az implementáció ütemezéséről, technikájáról

⁹ Ebbe belelátom ELTE-s kollégáimnak az „adaptív iskolá”-ról alkotott képét, mely éppen a „stigmatizálástól” kívánja megóvni a bármilyen stigma veszélyének közelébe kerülő gyerekeket.

¹⁰ Bizonyos mértékig a táncot is, visszacsomagolván az ének-zenébe. Rádásul lényegében táncon csak néptáncot értve.

Vass Vilmos: VÉLEMÉNY a Nemzeti alaptanterv tervezetéről

BEVEZETŐ GONDOLATOK

Alapvetőnek tartom véleménycikkem elején leszögezni, hogy a Nemzeti alaptantervről *elsősorban rendszerszinten* érdemes gondolkodni. Erősíti ezt az alapvetést az a közismert tény, hogy egy alaptanterv egyszerre oktatáspolitikai és pedagógiai dokumentum. Ennek megfelelően *oktatáspolitikai szempontból* a Nemzeti alaptanterv legújabb tervezetét az oktatási és a tartalmi szabályozás rendszerében helyezem el.

A hazai oktatási rendszer erőteljesen központosított, a centralizáció az oktatási rendszer egészének a működését meghatározza. A szakmai autonómia egyéni és intézményi szinten is drámai mértékben lecsökkent, az oktatási innovációkra nincs lehetőség. A Nemzeti alaptanterv legújabb tervezete több szempontból is illeszkedik ehhez a rendszerhez. Egyrészt nem változtat a háromszintű tartalmi szabályozás

a szakmai autonómia
egyéni és intézményi
szinten is drámai
mértékben lecsökkent, az
oktatási innovációkra nincs
lehetőség

(NAT – kerettantervek – helyi pedagógiai programok) rendszerén, másrészt az állami tantervutasításos logikának megfelelően a tantervi tartalmat és a tanítási módszereket részletesen előírja.

Pedagógiai szempontból, miközben a bevezető fejezetekben progresszív pedagógiai fogalmakat, szakkifejezéseket és összefüggéseket olvashatunk (lásd később), a tanulási területek és a tanulási területekhez kapcsolódó tantárgyak kimeneti eredménycéljaiban ezek a „szemléleti keretek” eklektikusan jelennek meg. Az erőteljesen

centralizált rendszer, valamint a tartalmi szabályozás rendszerében jelzett 20%-os mozgástér (a korábbi 10% helyett) sem teszi lehetővé, hogy a tervezet pedagógiai szemléletének progresszív elemei megvalósuljanak a gyakorlatban. Divatosabb kifejezéssel élve: „Mission impossible.” Nézzünk erre néhány konkrét példát a tervezet szövegében!

Az iskoláknak tanítási évenként több multidiszciplináris óra oktatását ajánlott beilleszteniük a helyi tantervbe a téma céljának, tartalmának és megvalósítási módszereinek megjelölésével. A motiváló kutatás alapú munka élményének átéléséhez kellő időt kell biztosítani annak érdekében, hogy minden tanulónak legyen lehetősége a jelenségek egészlegességének megtapasztalására, illetve ahhoz, hogy a tanulók célorientáltan és változatos módon dolgozhassanak együtt és egyénileg is egy-egy témakörön. (7. o.)

A hatékony együttműködés elősegítése érdekében célszerű közzétenni az intézményi jó gyakorlatokat, összegyűjteni az adaptálható tananyagokat, feladatokat és szemléltetőeszközöket, mindezeket pedig érdemes megosztani a pedagógusok nagyobb közösségével, az informatika adta lehetőségeket kihasználva, segítendő a differenciálás mindennapos gyakorlattá válását. Lényeges, hogy az iskolarendszer vertikális irányban

rugalmasan reagáljon minden tanuló fejlődésére, így megvalósuljon a lemaradók fejlesztése, a kimagasló képességű, gyorsabban haladó tanulók esetében pedig lehetőség nyíljon a tudás egyénre szabott bővítésére és mélyítésére, a feladatok sorában a tehetségalapú, felfelé történő léptetésre. (10. o.)

A differenciált tanulásszervezés specifikumait képviselik az olyan eljárások, mint az egyéni rétegmunka vagy az adaptált szövegverziók felhasználása, melyek a Nat-ban meghatározott alapvetések, illetve a kerettantervekben rögzített minimum (szükséges és elégséges ismeretek) elvárásainak megfelelő tankönyvek tartalmát kiterjeszthetik és mélyítést szolgálhatnak. (10. o.)

A tudásterületeken belüli összefüggésekben tárgyalt ismeretek, a tantárgyak egymáshoz kapcsolható tanítása vagy a tantárgyi ismeretek integrációja, illetve az aktív tanulási formák és a változatos tanulásszervezési módok alkalmazása együttesen segítik elő az alkalmazásképes tudás megszerzését és támogatják a motivált tanulás fenntartását. Hozzájárulnak továbbá az egyéni képességekhez igazodó tanulásieredmény-központú tanuláshoz, s ezzel a tanulók az egyre növekvő teljesítményelvárásokból is következő akadályokat sikeresen küzdik le. (15. o.)

TIPOLÓGIAI KÉRDÉSEK

A Nemzeti alaptanterv legújabb tervezetét *másodszorban tipológiai, fogalmi kérdések* alapján érdemes értékelni. Szebenyi Péter 2001-ben megjelent, *Genetikus tanterv-tipológia* című tanulmányában az amerikai tantervelmélet hatását elemezte.¹¹ Ennek keretén belül két ottani irányzatot különböztetett meg. Először a „tudományos tantervkészítés” lépéseit írta le, Franklin Bobbitt, chicagói egyetemi tanár 1918-ban megjelent *The Curriculum* és 1925-ben kiadott *Difficulties to Be Met in Local Curriculum Making* című munkái, valamint Benjamin Bloom (szintén chicagói professzor) 1956-ban megjelent *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain* című műve alapján. Szebenyi az alábbi figyelemre méltó értékelését adta ennek az irányzatnak: „Ezen az úton olyan tantervek készíthetők, amelyek-

kel a lehető legkisebb ráfordítással a lehető legjobb eredményeket lehet elérni. Az iparszervezési logikából kinövő „tudományos tantervkészítés” elmélete [...] egyoldalúan felnőtt szemléletű és jelenközpontú volt. Az aktuális „felnőtt jelen” reprodukálására kívánta a fiatalokat felkészíteni. Nem vette figyelembe a gyermek sokrétű, sajátos személyiségét, fejlettségi szintjét, érdeklődését, igényeit.” (I.m., 292. o.) Nota benne, Szebenyi idézett tanulmányából kimaradt Ralph Tyler 1949-es *Basic Principles of Curriculum and Instruction* című, meghatározó munkája, amely szervesen illeszkedik a „tudományos tantervkészítés” irányzatába. A tipológiai kérdések és a fenti irányzat kritikája tekintetében érdemes felidézni Albert Victor Kelly 1999-ben *The Curriculum. Theory and Practice* című munkájában megjelent kritikáját. Ebben a Bobbitt – Tyler – Bloom-irányzatot eredményalapú (product-based) megközelítésnek nevezte, amelyben a passzivitást és a

¹¹ Csapó Benő és Vidákovich Tibor (2001, szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón – Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. NTK, Budapest, 283–300.

behaviorista irányzat jelenlétét kritizálta a legélesebben.

„The important thing to recognize, therefore, is that the notion of behaviour modification is essential to this model of curriculum planning. [...] In fact, most of its theoretical components have been psychologists rather than educationists or teachers.”¹² (I.m., 60-61. o.)

A Nemzeti alaptanterv legújabb tervezetében túlnyomórészt a „tudományos tantervkészítés” irányzata jelenik meg. Az eredménycélok (learning outcomes), a tanulási eredmények hangsúlyozása is ezt igazolja. Kétségtelen tény, hogy a kimenet felértékelődött a tantervfejlesztésben, ám ennek alapjai nem meglepő módon a fenti irányzatban keresendők. A téma szempontjából az egyik legnépszerűbb, kétségkívül gyakorlatias munka *Writing and Using Learning Outcomes – A Practical Guide* címmel Declan Kennedy szerkesztésében, 2007-ben jelent meg. Ebben az alábbiakat olvashatjuk: „The outcome-based approach can be traced back to the work of what is called the behavioural objectives

a Nemzeti alaptanterv legújabb tervezetében túlnyomórészt a „tudományos tantervkészítés” irányzata jelenik meg

movement of the 1960s and 1970s in the USA.” (I.m., 2007, 19. o.)

Szebenyi Péter idézett tipológiájában a *másik amerikai irányzat* jellemzőiről, amelynek jeles képviselője John Dewey, az alábbiakat olvashatjuk:

„Bobbitt felnőttközpontú felfogásával szemben Dewey elmélete *gyermekközpontú* volt és nem az aktuális társadalom reprodukálását, hanem jobbítását (*rekonstrukcióját*) kívánta szolgálni. [...] A tanulást a valóságos élet mintájára szervezte meg. [...] A rövid távú 'tanterveket' a tanár és a tanulók közösen készítették el.” (293. o.)

Kelly fent említett könyve szerint pedig ennek az irányzatnak főbb jellemzői az aktivitás, a folyamat alapú megközelítés.

MŰFAJ KÉRDÉSEK

A Nemzeti alaptanterv legújabb tervezete az alaptanterv meghatározását, helyét és szerepét az alábbiakban fogalmazza meg:

„Alaptanterv (Nemzeti alaptanterv /national curriculum): Az alaptanterv olyan magasabb szintű jogszabály, amely az elvárt tudás megszerzésének a köznevelési intézményekben garantált tartalmi és folyamatszervezési kereteit határozza meg úgy, hogy a minden tanuló számára teljesítendő tanulási eredmények elérésének céljait és feladatait egyaránt közli, s ebben kitér valamennyi lényeges összetevőre. A Nemzeti alaptanterv olyan folyamatosan fejlesztendő és értékelendő, kormányrendeletben kihirdetett dokumentum, amelynek kötelező tartalmai a nevelési-oktatási folyamatban egyértelműen határozzák meg a tanuló és a pedagógus feladatait, továbbá az átfogó nevelési és oktatási

¹² Alapvető dolog felismerni, hogy a magatartásmódosítás képzete nélkülözhetetlen ebben a kurrikulumtervezési modellben. [...] Valójában e modell legtöbb teoretikus komponense inkább pszichológia-, mint pedagógia- vagy tanár-alapú.

célok, fejlesztési feladatok mellett leírják a megvalósítás folyamatának általános alapelveit (tanulási feltételek és követelmények), a tanulás és tanítás folyamatának szervezését, a tanulási területek kapcsolódását, egymásra épülését, az egyes nevelési-oktatási szakaszok feladatait, az ezek közötti átmenet feladatait, a tanulási területek és tantárgyak tudás és tudásalkalmazás szerinti elvárásait, kapcsolódását, valamint a tanulási teljesítmény követésének és értékelésének, a tanulói tevékenység támogatásának módját és lehetőségeit. A Nemzeti alaptanterv feladatrendszerének teljesítéséhez szükséges a pedagógusképzés részéről a mindenkori változásnak (új alaptanterv) – elméleti és gyakorlati képzésben a diszciplináris –, valamint a nevelés és tanulástudományi elvárásoknak való folyamatos megfelelés (lásd pedagógusképzés képzési és kimeneti követelményeiben a Nat-nak való megfelelési követelményt). (1. SZ. MELLÉKLET – GLOSSZÁRIUM, 291. o.)

Meglátásom szerint a „tartalmi és folyamatszervezési keretek” részletes, operacionalizált meghatározása (lásd a korábbi „tudományos tantervkészítési” irányzatról mondottakat) idegen az alaptanterv (core curriculum) műfajától. A tervezet ebben a formájában valójában egy kerettanterv. Az egységes műveltségi alapok meghatározása ennél lényegesen vázlatosabb formában is elképzelhető, amikor is ennek megfelelően a tartalmi szabályozás rendszerét nem merevíti, hanem a rendszer rugalmasságát erősíti. Ráadásul a tervezetben olvasható mérési-értékelési rendszer előrevetíti a „tesztelt tantervek” zsákutcáját, amelyet az utóbbi évtizedek amerikai oktatáspolitikai folyamatai („No Child Left Behind”, „Race to the Top”) jól jelez-

nek. Ez az elszámoltathatóság nem szakmai, nem intelligens, és nem a kreativitást helyezi előtérbe.

FOGALMAK, SZAKKIFEJEZÉSEK

A tervezet első és második fejezetében *(Az iskolai nevelő-oktató munka tartalmi szabályozása és szabályozási szintjei; Kompetenciafejlesztés, tanulási területek és tudástartalmak)* számos olyan fogalommal, szakkifejezéssel és összefüggéssel találkozunk, amelyek megdobogtatják a pedagógiai szakértők, a progresszív intézményvezetők és pedagógusok szívét. A teljesség igénye nélkül néhány példa:

Az aktív tanulás olyan szemlélet, amely a tudás passzív átadása helyett a tanuló aktív részvételét kívánó tudáskonstruálás sajátosságait veszi figyelembe. (6. o.)

Az aktív tanulás fontos célja, hogy az ismeretszerzés örömteli élménnyé váljon, és az élethosszig tartó tanulást igényné, attitűddé alakítsa a tanulóban. (7. o.)

A pedagógus feladata, hogy megteremtse a személyre szabott tanulás feltételeit, és úgy tervezze a tanulási feladatokat és feladatcsoportokat, hogy megfelelő programválaszték tegye lehetővé az egyéni különbségek figyelembevételét. (8. o.)

Ezeknek az eszközöknek a kiegészítése a tanulói önértékeléssel, a társértékeléssel és a csoportos értékelési formákkal lehetővé teszi, hogy az értékelés a tanuló számára örö-

teli, élvezetes eseménnyé váljon, fejlesztve ezzel a reflektivitást és az érzelmi, szociális intelligenciát. (8. o.)

A jelenségalapú oktatási, tanulási alapelvek szerint szerveződő multidiszciplináris foglalkozások és modulok alkalmazása segíti a tanulót a tanulási területek és a tantárgyak közötti horizontális kapcsolatok felismerésében, megértésében és gyakorlati hasznosításában. (9. o.)

Az iskola a tanulók tanulmányi előmenetelét a képességeiknek megfelelő egyéni tanulási utak biztosításával tudja a leghatékonyabban támogatni. (9. o.)

Az egyéni fejlődési utak sokféleségére erőforrásként tekintő szemlélet akkor válik eredményessé a nevelési-oktatási gyakorlatban, ha a személyre szabott, adaptív tanulási feltételeinek megteremtésével jár együtt. (9. o.)

A tanulói sokféleségből eredő oktatási szükségletek figyelembevételét és a személyre szabott tanulás feltételeinek megteremtését a differenciált oktatási módszerek alkalmazásával lehet hatékonyan biztosítani. (10. o.)

Első megközelítésben úgy tűnik, hogy a szemléleti kereteket tekintve a

tervezet egy progresszív pedagógiát, koherens tudáskonceptiót és tanulásfelfogást képvisel. Ám a későbbiekben, az egyes tanulási területek és a tanulási területekhez kapcsolódó tantárgyak

kimeneti eredménycéljai esetében ezek már nem valósulnak meg. Így az egész tervezet marketingértéke jelentős, ám tantervelméleti- és fejlesztési hozadéka csekély. Egyszerűbben fogalmazva a tervezet a 20. század tantervelméleti, pszichológiai és pedagógiai folyamatait idézi, távol van a 21. századi iskolától.

az egész tervezet marketingértéke jelentős, ám tantervelméleti- és fejlesztési hozadéka csekély

KONKRÉT JAVASLATOK

1. Kerüljön sor a Nemzeti alaptanterv és a tartalmi szabályozás rendszere esetében több tervezet kidolgozására, valamint azok szakmai és társadalmi vitájára.
2. Ezt megelőzően érdemes szakmai és társadalmi pár-

beszédet kezdeményezni arra vonatkozóan, hogy mi az oktatás, az iskola funkciója a 21. században.

3. Meghatározó lehetne az egész oktatás rendszerének a megváltoztatása, a decentralizált folyamatok visszaállítása, a tartalmi szabályozási rendszer rugalmasságának erősítése, a helyi tantervfejlesztés mozgásterének növelése. Jelenleg erre semmi esély nincs.

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG KISGYERMEKNEVELÉSI SZAKOSZTÁLYÁNAK ÁLLÁSFOGLALÁSA¹³

Villányi Györgyné Jutka, szakosztályi elnök összeállítása

A 2018. augusztus 31-én megjelent Nat-tervezet alábbi kiemelt pontjáról alkotott véleményyt szakosztályunk tagsága.

1.7.1. AZ ÓVODAI NEVELÉS ÉS AZ ISKOLAI NEVELÉS-OKTATÁS KAPCSOLATA, AZ ÓVODA–ISKOLA ÁTMENET

A Nat fejlesztési feladatrendszere szorosan kapcsolódik a kisgyermekkorai fejlesztés irányait meghatározó Óvodai nevelés országos alapprogramjában megfogalmazott célokhoz. Az óvoda–iskola átmenetet az érésben és fejlődésben késést mutató gyermekek számára az óvoda utolsó éve és az alapfokú képzés első nevelési-oktatási szakaszának kezdete (1. évfolyam) közé illesztett, az iskola pedagógiai programjában rögzített felkészítő évfolyam hivatott biztosítani, amelynek lehetőségét a szülők/gondviselők már iskolaválasztáskor megismerhetik a köznevelési intézmény pedagógiai programjából

TÉNYMEGÁLLAPÍTÁS

Az, hogy a „*A Nat fejlesztési feladatrendszere szorosan kapcsolódik a kisgyermekkorai fejlesztés irányait meghatározó*

Óvodai nevelés országos

alapprogramjában

megfogalmazott célokhoz”,

jó megállapítás, és erősíti az óvodai nevelés súlyát.

De a kifejtés, a javaslat

további része nem ezt támogatja. Ellenkezőleg. A magyar óvodai nevelés szakmai tartalmának súlyos csönkítését jelenti.

Ezért nem fogadható el.

a gyerekek közti diverzitás
nő, az inklúzió
egyre inkább akadozik

Mivel a köznevelési törvény fejlettség szerinti beiskolázást biztosít, nincs szükség fejlesztő évfolyamra az iskolában!

Az óvoda–iskola átmenet lényege a két intézménytípus közös gyerekképében és a

hasonló, közelítő pedagógiai megoldásokban rejlik. (Differenciált „tananyag”, kooperáció, projektek, intenzív és egyénre szabott visszajelzés, digitalizáció, művészetek, együttműkö-

dés stb.) Amíg a két intézményben annyira eltérnek ezek tartalmai egymástól, mint most, addig nem lehet „eltüntetni” az iskolaéretlen gyerekeket. A gyerekek közti diverzitás nő, az inklúzió egyre inkább

¹³ Ez az állásfoglalás az összeállítás szerkesztése közben jutott el hozzánk, vagyis nem a szerkesztőség felkérésére készült, ugyanakkor épp idevalónak véltük. (A szerk.)

akadozik. A tervezett „*felkészítő évfolyam*” meghosszabbítja a különböző fejlettségű gyerekek iskolai jelenlétét, de nem oldja meg az egyéni fejlődési út és ütem szerinti haladást.

RÉSZLETES INDOKLÁS

1. Az Óvodai nevelés országos alapprogramja megfogalmazza a tennivalókat, és a célokat is kitűzi, amit el kell érnie az óvodának minden óvodába járó gyermeknél. Kiemelések az Alapprogramból: „Az óvodában, miközben az teljesíti a funkcióit (óvó-védő, szociális, nevelő-személyiségfejlesztő), a gyermekekben **megteremtődnek** a következő életszakaszba (a kisiskolás korba) való átlépés belső pszichikus feltételei.” TE-HÁT: az érés folyamatának az óvodában, az óvodai eszköz- és személyi feltételrendszer hatására, az óvodában alkalmazott, személyre szabott módszerekkel kell megvalósulnia. „**Az óvodai nevelés** az alapelvek megvalósítása érdekében **gondoskodik** a gyermeki szükségletek kielégítéséről, az érzelmi biztonságot nyújtó derűs, szeretetteljes óvodai légkör megteremtéséről; a testi, a szociális és az értelmi képességek egyéni és életkor-specifikus alakításáról; a gyermeki közösségben végezhető sokszínű – az életkornak és fejlettségnek megfelelő – tevékenységekről [...]”

2. Az érés egy hosszú és nem egyenletes – az egyes személyiségjegyekben, képességekben, készségekben olykor „összevisszasságot” is mutató – fejlődési (vagy stagnálási, vagy egyes elemeiben akár visszafejlődési) folyamat. Éppen ezért – „az érésben

és fejlődésben késést mutató gyermekek” számára – az iskolára felkészítés nem korlátozódhat egy-egy tanévre, sem egy nevelési évre, sem a nagycsoportos korosztályra, sem az azt követő felkészítő évfolyamra. Ez egy hosszú folyamat, amely áthatja az óvodai nevelés egészét, anélkül, hogy ez a felkészítés direkt módon zajlana. A szocializációs és a kommunikációs kompetenciák, az önállóság képessége, a kognitív, a verbális és a motoros képességek együtt fontosak, együttesükből nem lehet és nem is szabad kiragadni egyes elemeket.

3. Az érésben és fejlődésben rászoruló gyermekek számára – kérdés, hogy ki mire szorul rá, mely területet érinti a fejlesztés – kiemelten fontos, hogy alapos megismerésük után a differenciált bánásmód keretei között kapjanak segítséget az óvodában, ha kell, fejlesztőpedagógusi, pszichológusi, gyógypedagógusi

segítséggel. Az **óvodában maradjon még egy évet a kisgyermek**, s legyen ott olyan szakember, aki motivált, és képzettségénél fogva képes is arra, hogy minden tudását a kisgyermek fejlesztésére fordítsa. Ennek a rendszerét kellene megerősíteni, biztosítani, nem szegregált módon új környezetben (iskolában) megkísérelni a fejlesztést. További segítséget jelent(ene) a csökkentett gyereklétszám, a mindenkori segítő/fejlesztő/asszisztens folyamatos jelenléte, a magas szintű és állandó szakmaközi együttműködés, és az erre irányuló képzés.

4. **Pontosan a JÁTÉK**, a sokrétű meg tapasztalás fogja segíteni az érésben és fejlődésben késést mutató kisgyermeket, ami az iskolában már – az iskolai sajátosságok miatt – nem biztosítható a gyermeki igények, szükségletek, a fejlesztés fokozatosságának megfelelően. (Sem személyi,

sem tárgyi, sem szakmai, sem környezeti feltételei nem adottak.)

5. Az érintett szülők sajnos még mindig úgy érzik, hogy **stigmát kap a kisgyermekük**, ha szakértői papírja van, s azt viszi magával az iskolába. De ha az iskolában egy fejlesztő évfolyamba kerül, nem első osztályba, még nagyobb zavarba kerül, még kevésbé lesz képes megfelelően kezelni a döntést.

KÉRDÉSEK

1. ÉRTÉK az évek során gyűjtött, sokrétű óvodapedagógusi ismeret, tapasztalat, a gyerekekkel közösen kialakított személyiségformáló, támogató, összefonódó légkör, az óvodapedagógus módszertani felkészültsége, képessége az egyéni fejlődési utak támogatására, a differenciálásra. Mindez mivel helyettesíthető, hogyan pótolható?

2. Ha pszichológiai szempontból nézve éretlenséget, késést mutat egy gyermek, egy ismeretlen felnőtt jobban fogja tudni kezelni a vele évek óta foglalkozó, őt jól ismerő óvodapedagógusánál? Ráadásul egy év alatt célba ér? Hogyan, ha az ismerkedéssel kell kezdenie? Az iskolai feltételek alkalmasabbak a differenciálásra, mint az óvodaiak? Alátámasztják ezt mérések, vizsgálatok?

3. Milyen az iskola pedagógiai programjában rögzített felkészítés? Kire készül és mi-

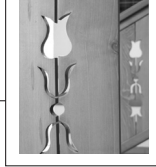
Az iskolai feltételek alkalmasabbak a differenciálásra, mint az óvodaiak?

kor? Az óvodában egyéni személyiségnaplót vezetnek az óvodapedagógusok – ennek tartalmát ismerik? Tájékozódunk a fejlődés üteméről, irányáról, módjáról? Kitől? Minden iskolában bevett szokás a leendő iskolások meglátogatása óvodai környezetben? Vannak közös konzultációk, amelyeken módszertani egyeztetésre kerül sor tanító, óvodapedagógus és szülő között? Egyénre szabottan adnak feladatot a frissen megismert, fejlődésben lemaradt óvodáskorú gyermeknek? Kik? Tanítók? Fejlesztő pedagógusok? Miért kell az óvoda kisgyermekre szabott teljes (gyakran varázslatos) világából kivenni azt a gyermeket, aki még nem érett meg arra, hogy egy tanulásra berendezkedett intézménybe kerüljön?

4. Hol van megint a kisgyermek? Kilép az óvodai közösségből, aztán egy év alatt beilleszkedik egy tanítási évre egy másik közösségbe, s aztán kezdődik újra a beilleszkedés az 1. osztályban?

5. Hol van az integrált nevelés, az adott kisgyermek képességeihez igazodó fejlődési ütem figyelembevétele, a differenciálás, a módszertani kultúra széles tárházának alkalmazása?

6. Mi vagy ki határozza meg, hogy milyen érésben, fejlődésben késést mutató gyerekekre gondoltak a Nat kidolgozói? A BTMN vagy az SNI gyerekekre? Vagy a részképeségzavaros gyermekekre? Ki vagy kik döntenék el, hogy melyik gyerek vegyen részt a felkészítő évfolyamon?



DR. KISS HEDVIG – PROF. DR. PIKÓ BETTINA

Problémás okostelefon- és internethasználat középiskolás és egyetemista fiatalok körében – a veszélyeztetettség meghatározása klaszteranalízis alapján

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Az utóbbi néhány évtized rohamos technológiai fejlődése alapjaiban változtatta meg a fiatalok életét. Az azonnali információelérés utáni igény és az online lét megkérdőjelezhetetlenül beintegrálódott a mindennapokba. A különböző okoskészülékek használata azonban kedvezőtlen tendenciákat is előidézhet. Kutatásunk célja, hogy a problémás internet- és okostelefon-használattal kapcsolatban megvizsgálja, milyen pszichológiai, személyiségbeli különbségek azonosíthatók a veszélyeztetett fiatalok és azok között, akik képesek a függőség csapdáját elkerülni. Vizsgálatunkban magyar, 14 és 28 év közötti középiskolás és egyetemista fiatalok (N=249, 62,2% lány) vettek részt, online adatgyűjtés keretében. Az internet- és okostelefon-használat mellett olyan pszichológiai jellemzőket vontunk be az elemzésbe, amelyek korábbi kutatások alapján befolyásolják a problémás használat kockázatát: az élménykeresés, az önértékelés, az önkontroll, a flow, a reziliencia és az unalom szerepét vizsgáltuk. Klaszteranalízis segítségével, a változók közötti kapcsolatok révén a problémás használatra vonatkozó csoportokat alakítottunk ki. Négy klasztert azonosítottunk: az erősen védett, de problémás használatra hajlamos élménykeresők csoportját (18,5%); a nem veszélyeztetett, kiegyensúlyozott használókat (26,1%); a kissé hajlamos, de védett és tudatos használók csoportját (39,8%) és a kifejezetten problémás, védelem nélküli használók klaszterét (15,7%). A létrehozott csoportok nem különböztek a nem, a társadalmi helyzet-mutatók, az iskolázottság és a családi szerkezet szerint, ami összefügghet az internet- és okostelefon-használat általános elterjedtségével. Ellenben megfigyeltük, hogy a problémás használók életkora az alacsonyabb, míg a védett és tudatos felhasználóké a magasabb életkor felé tolódott el, ami a fiatalabb korosztályok veszélyeztetettségét tükrözi. Adataink alapján arra következtethetünk, hogy kívánatos és indokolt a minél korábbi életkorban megkezdett, az iskolai környezetbe integrált prevenciók tevékenység.

Kulcsszavak: *problémás okostelefon-használat, problémás internethasználat, klaszteranalízis, személyiség*

BEVEZETÉS

Az internet térhódításával a távolság vagy az idő korábban ismert határai leomlottak, szinte korlátlan lehetőségek nyíltak meg mindennapi életünk számos színterén. A mai tizen- és huszonevűek már ebbe az internetalapú, „digitális életmódot” folytató világba születtek bele, ahol az internet és a különböző okoskészülékek alapvető részei a mindennapjaiknak, ráadásul számukra az internet használata egyenesen kikerülhetetlen és nélkülözhetetlen. Ennek a digitális életmódnak azonban kedvezőtlen hatásai és következményei is lehetnek, melyek a fiatalok testi és lelki egészségére egyaránt befolyással vannak (Jenaro és mtsai, 2007). Tanulmányunk fókuszába ezért két olyan jelenséget állítottunk – a problémás internethasználatot és a problémás okostelefon-használatot –, amelyek jelentős szerepet játszhatnak az iskoláskorú fiatalok életében, kihatnak tanulmányaikra, életvitelükre, jövőbeli terveikre. Ezzel kapcsolatban az egyik legfontosabb kérdés: kik a leginkább veszélyeztetettek, illetve milyen különbségek vannak azok között, akik veszélyeztetettek, és akik képesek függőség csapdáját elkerülni? A válaszadáshoz pszichológiai jellemzőket is vizsgáltunk, amelyek segítségével elkülönítettük a fiatalok veszélyeztetettség szerinti klasztereit.

Az internet jelentősége a fiatalok életében

A 8–22 éves korosztály – tehát a Z-generáció – életében ma Magyarországon, az eNET-Telekom 2017-es felmérése szerint a legalapvetőbb szükséglet az inter-

net-hozzáférés, míg a második helyen a zenehallgatási lehetőség, a harmadik helyen pedig a tisztálkodási lehetőség áll (eNet, 2017). Az internetalapú társadalomban nemcsak elkerülhetetlen, hanem valamilyen mértékben követelmény is, hogy a fiatalok akár napi több órát az internet előtt töltsenek tanulmányi feladataik megoldása, társas kapcsolataik fenntartása kapcsán. Xin és munkatársai (2018) vizsgálatában a 10 és 18 év közötti fiatalok második leggyakrabban végzett online tevékenysége az iskolai feladatokra való felkészülés és a házi feladatok elkészítése az internet használatával.

számukra az internet használata egyenesen kikerülhetetlen és nélkülözhetetlen

Sajnos az internet-használat paradox hatásai éppen a serdülő- és ifjúkorú fiatalokat érintik leginkább. A korosztályra jellemző komplex – fizikális, pszichológiai és szociális – változások

folymatával gyakran együtt járó fokozott kockázatvállalás és megnövekedett élménykeresés hátterében a fejlődő agy szerkezeti és működési sajátosságait találjuk. Mindezek miatt a serdülők és fiatal felnőttek kimondottan fogékonyak a különböző problémaviselkedések és addikciók, függőségek kialakulására (Johnson és Blum, 2012). Ezek közé sorolandóak az internettel és az okostelefonnal kapcsolatban kialakuló viselkedési addikciók, összefoglalóan IT (információtechnológiai) addikciók (Chen és mtsai, 2017; Cheung és mtsai, 2013).

A problémás internet- és okostelefon-használat értelmezése

Az internet és az okostelefon nem megfelelő vagy túlzott használata jellegzetes összetevőkből álló magatartásban, viselkedésben nyilvánul meg. Ezek az összetevők

meghatározott struktúrába rendeződve, egységesen tárgyalható modellben ragadhatóak meg (Demetrovics, 2013). Viselkedési függőségek számos cselekvéshez – vásárlás, szerencsejáték, testedzés, munka stb. – vagyis többségében a normális életvitelhez tartozó tevékenységekhez kötődhetnek. Addikcióról akkor beszélünk, ha a viselkedés gyakorlása valamely szempontból szélsőséges irányba tolódik el (ez lehet a gyakoriság, a ráfordított időtartam vagy a pénz mennyiségének növekedése, az egyensúly felbomlása a napi teendők rovására, stb.). A viselkedéses addikció tárgya az egyén életének középpontjába kerül, mellette minden egyéb másodlagossá válik. Ezek köré szerveződik az élete, minden más tevékenység az addikció fenntartásának irányába mutat. *Elekes Zsuzsanna* (2009) szavai-val:

A függőség kielégítése érdekében a szenvedélybeteg elhanyagolja életének korábban fontosnak számító dolgait, nem tud időt fordítani családjára, barátaira, párkapcsolatára. A viselkedési addikciók mindegyikét a *túlzás* jellemzi. A betegség lényege pontosan abban áll, hogy a normál mérték nem okoz örömet, nem nyújt kielégülést a személy számára. (104. o.)

Mindezek egyaránt igazak a problémás internethasználatra és a problémás okostelefon-használatra, tehát mindkettőt a viselkedési addikciók közé sorolhatjuk. A kutatók körében máig tartó vita van a fogalomhasználatról: vannak, akik a *függőség*, *addikció* kifejezést, míg mások a „*problémás*” jelzőt preferálják (Prievera és Pikó,

2016). Ezen viselkedési addikciókat továbbra sem tartalmazza „*A mentális betegségek diagnosztikai és statisztikai kézikönyve*”¹, azaz nem tekintjük külön betegségnek az internettel és okoskészülékekkel kapcsolatos problémákat. A pontos meghatározást az is nehezíti, hogy máig nincs konszenzus a tekintetben, hogy milyen kritériumrendszer alapján határozzuk meg és mérjük az internetfüggőséget (Koronczai, Demetrovics és Kun, 2010). Egységes definíció tehát továbbra sem létezik, s ez még inkább igaz

a viselkedés gyakorlása
valamely szempontból
szélsőséges irányba
tolódik el

az okostelefon-függőségre, ami csak nemrég került be a tudományos köztudatba; sokan azt is megkérdőjelezzik, hogy létezik-e internettől függetlenül ez a jelenség. Ezért mi – a hazai gyakorlatnak

megfelelően – a „problémás” jelzőt alkalmazzuk, amivel jelezni kívánjuk, hogy már a kórosnak tartható szint elérése előtt is komoly negatív hatásai lehetnek a túlzott internet- és okostelefon-használatnak az egyén személyközi kapcsolataira vagy egészségére nézve. Átfogó definíció hiányában a meghatározás és operacionalizálás alapja a különböző kritériumrendszerekhez tartozó sajátosságok megléte, melyek kiindulópontját a spektrumszemléletű modellek alkotják.

A viselkedési addikciók spektrumszemléletű modelljei

Az alábbiakban az obszesszív-kompulzív² spektrumhipotézis (Hollander, 1993), a jutalomhiányos tünetegyüttes-hipotézis (Blum és mtsai, 2000), a viselkedési

¹ DSM-V, *American Psychiatric Association*, 2013

² A kényszerbetegségek pszichiátriai megnevezése (A szerk.)

addikciók komponens modellje (*Griffiths*, 1998) és a kognitív-viselkedési modell (*Davis*, 2001) jellemzőit mutatjuk be.

Az obszesszív-kompulzív spektrumhipotézis szerint a problémás internethasználat a spektrum két végpontja: a kompulzív (kockázatkerülő, azaz kényszeres) és impulzív (kockázatkereső, azaz lobbánékony) viselkedés között helyezendő el.

A jutalomhiányos tüneteegyütteshipotézis lényege az agy ún. jutalmazó központjában a jutalmazásért felelős idegi átvivőanyag (dopamin) genetikailag meghatározott kóros alulműködése, melynek következtében egy-egy szokásos inger nem váltja ki a normális jutalmazási érzést. Ebben természetesen a kultúrának is szerepe lehet, hiszen a túlpörgetett, az azonnali sikerek elérésére buzdító fogyasztói kultúra eleve egy bizonyos szinthez szoktatja a fiatalokat, akik ennek hiányában unatkozni kezdenek.

A viselkedési addikciók komponensmodelljében *Griffiths* (1998) hat diagnosztikus kritériumot sorolt fel, ezeket tekintjük tehát a legfontosabb tüneteknek a problémás internet- és okostelefonhasználatra vonatkozóan is. A *szaliencia* (kiemelkedés) azt jelenti, hogy az adott tevékenységet túlzásba viszi a személy, és az életének legmeghatározóbb részévé válik, ez uralja gondolatait és érzelmeit. A *tolerancia* (tűrés) azt jelzi, hogy egyre gyakoribb és intenzívebb bevonódásra van szükség ugyanolyan hatás eléréséhez. Ha pedig a viselkedés akadályozott, *megvonási tünetek* jelentkeznek: az egyén idegessé, levertté válik. Szintén az előbbiek következménye, hogy *konfliktusok* jelennek meg az adott viselkedés következtében, pl. az illető

elhanyagolja a társas kapcsolatait, munkáját, tanulmányait, akár titkolózik vagy hazudik a tevékenységéről. A konfliktus fizikális vagy mentális egészségromlásban is megmutatkozhat (pl. alvászomlás). Jellemző az is, hogy a függő egyén *hangulatszabályozásra* használja az internetet vagy okostelefont, ami lehet a pozitív hangulat elérése vagy a negatív feloldása. Végül a *relapszus* (visszaesés) is a kényszeres viselkedés sajátja, a viselkedéskontroll zavarát igazolja (*Demetrovics*, 2013).

Davis (2001) a *kognitív összetevők*

közé sorolta az észlelt szociális előnyöket, az észlelt szociális kontrollt és a megvonást, a *viselkedési mintázatok* közé pedig a kényszerességet, a hangulatszabályozást és az excesszív (túlzott) használ-

latot. E hipotézisek közül egyiknek sincsen kizárólagos létjogosultsága a magyarázó okokat illetően, a kutatók ezt a négy modelt többnyire együttesen, némi hangsúlyeltolódással alkalmazzák.

Prevalencia-értékek³

A már fentebb taglalt helyzetkép miatt (sokféle módszer, konszenzushiány a definíciókban és a határok megállapításában) az előfordulási gyakoriság terén szélsőséges adatokat olvashatunk mind a problémás internet-, mind a problémás okostelefonhasználat szakirodalmában. A távol-keleti országokból van a legtöbb prevalencia-adat, melyek a problémás internethasználat vonatkozásában 15–20% körül mozognak túlnyomórészt, de akár 50%-ig is terjedhetnek egyes országokban (*Galán*, 2014).

³ Előfordulási gyakoriság (A szerk.)

Ezek a számok szinte kivétel nélkül a jelenleg oktatási kötelezettség alatt álló fiatalok között mért prevalencia-adatok. Magyar kutatások 5–8%-ban határozzák meg a problémás internethasználat előfordulását (Galán, 2014; Kiss és Pikó, 2017; Prievara, 2018). Az internetes tevékenység közepontjában legtöbbször a játék és a szociális tartalmak felkeresése és használata áll. A prevalencia értékek a problémás okostelefon-használat esetében szintén változóak: Chen és munkatársai (2017) 29,8%-ban határozzák meg ezt az értéket, míg más kutatók ennél alacsonyabb gyakoriságról számolnak be – szaúdi serdülők körében 11,6%-nak, egyiptomiak körében 6,1%-nak, Dél-Koreában 8,7%-nak találták (2014-es, illetve 2016-os adatok alapján) (Yıldız, 2017). Még nincs konszenzus abban, hogy mely skála, milyen kritériumrendszer alapján lenne a leghelyesebb mérni a súlyosságot és egyáltalán azt, hogy ki is számít problémás okostelefon-használónak. Továbbá az sem tisztázott még, hogy milyen alapokon nyugszik pontosan a problémás okostelefon-használat. Magyarországi prevalencia adatról jelenleg nem tudunk, csupán a használat tulajdonságaival kapcsolatban olvashatunk publikációkat (Körmendi, 2015).

Hasonlóságok és eltérések

Felmerül a kérdés, hogy beszélhetünk-e együttesen a problémás internet- és okostelefon-használatról, vagy két teljesen független jelenségről van szó. Több kutató is azon a véleményen van, hogy az okostelefonok csupán eszközök az internetezésben, az okostelefonok által biztosított lehetőséget csak internetkapcsolat birtoká-

ban tudjuk teljes körűen kihasználni. Ennek alapján feltételezik, hogy mind az oki, mind a tulajdonságbeli sajátosságok, tünetek, kockázati és védőfaktorok, mind a prevenciók irányvonalak tekintetében párhuzam vonható a problémás internet- és okostelefon-használat között (Mok és mtsai, 2014). Ezt az irányt erősítik azok a kutatások, amelyek a kétféle viselkedési addikció között erős korrelációról számolnak be (Jun, 2015; Yayan és mtsai, 2018).

Ugyanakkor vannak ettől eltérő

beszélhetünk-e
együttesen a problémás
internet- és okostelefon-
használatról

vélemények, amelyek a két jelenséget együttesen kutatva az eltéréseket hangsúlyozzák (vö. Choi és mtsai, 2015). Bár a problémás okostelefon-használat egyik fontos rizikófaktor maga az internethasználat

(és ez fordítva is igazolható), vannak eltérő korrelátumok is. Míg a problémás okostelefon-használatra a lányok, nők körében nagyobb a hajlam, és elsősorban az interperszonális kommunikáció megerősítésére szolgál, addig a problémás internethasználat a fiúk, férfiak körében gyakoribb (Choi és mtsai, 2015). A nemi különbségeket más kutatás is megerősítette (Mok és mtsai, 2014). Yıldız (2017) az érzelmi szabályozásban talált eltérést, ami azonban inkább mennyiségi: a problémás internethasználatot erőteljesebben befolyásolják az érzelmszabályozás elemei, mint a problémás okostelefon-használatot.

Hazai adatok szerint 2017-ben a magyar emberek 65%-a (több mint 6 millió fő) birtokolt okostelefont (Consumer Barometer, 2017). Így megszűntek azok a kötöttségek, melyek addig feltételei voltak az internet elérésének. Másrészt internet nélkül is lehet okostelefont kezelni (játsszani, fotókat és videókat készíteni, különböző alkalmazásokat böngészni). A viselkedésbeli különbségek tehát elsősorban

a használatbeli sajátosságokra vezethetők vissza.

Negatív következmények és veszélyek

A folyamatos online lét iránti igény és az okostelefonok egyre növekvő népszerűsége felveti, hogy érdemes a viselkedési addikciók jellemzőit az internettel és az okostelefonokkal kapcsolatban kialakuló problémás viselkedésformákkal összekapcsolni. Egyrészt az iskolai élettel kapcsolatban említhetők meg negatív következmények, melyek magukban foglalják a nem megfelelő eszköz-használat miatt romló teljesítményt, a koncentráció csökkenését, a tanárokkal való rossz viszonyt, a társas kapcsolatok hanyatlását (Xin és mtsai, 2018). Kwon és munkatársai (2013) beszámolnak a fizikális egészséggel kapcsolatos bántalmakról is, mint például a nyaki izommerevség, homályos látás, csukló vagy hátfájdalom. Ezekén kívül a szóbeli memória, a koncentráció és a kifejezőkészség hanyatlásáról mint nemkívánatos hatásokról is olvashatunk (Dworak és mtsai, 2007). Különböző alvászavarok, mint például inszomnia és rossz alvásminőség is jelentkezhetnek következményként (Lam, 2014). A problémás felhasználót érintő negatív pszichológiai következmények közül érdemes megemlíteni a stressz megemelkedett szintjét (Prievara és Pikó, 2016), a depresszió előfordulásának megnövekedését (Kim és mtsai, 2014; Choi és mtsai, 2015), a szociális szorongást és magányosságot az offline világban (Gross, Juwonon és Gable, 2002) és egyéb szorongásos zavarokat (Shapira és mtsai, 2000).

Rizikó- és védőfaktorok

A prevenció szempontjából nélkülözhetetlen megtalálni azokat a kockázatot emelő, illetve védő faktorokat, amelyek hozzájárulhatnak a problémás internet és/vagy okostelefon-használathoz. A kockázati tényezők közül a kutatások szerint jelentős hatást gyakorolt az unalom, amit egy relatíve alacsony arousal-állapothoz⁴ társult elégedetlenségként, tehát sajátos ingerszituációhoz kötött állapotként írhatunk le (Ulicza és mtsai, 2010). A „relatív” jelző itt igen fontos, hiszen napjaink felgyorsult vi-

lágában nagyobb az inger-gazdagság iránti igény, mint korábban bármikor. Jelentős különbség lehet azonban az egyének között az unalomra való hajlam mértékében vagy az

unalomtűrésben (Hunter és mtsai, 2016). Az unalomra való hajlam nemcsak problémás internet- és okostelefon-használatra hajlamosít, hanem ezen keresztül különböző pszichés problémák megjelenésére is (Elhai és mtsai, 2017; Lin, Lin és Wu, 2009). Az unalomra való hajlam mellett az élménykeresés szintén összefügg a problémás internethasználattal, amely az unalom elűzéséhez szükséges ingerszint elérését biztosítja, amellet, hogy élményszerzésre is használható (Rahmani és Lavasani, 2011).

Az élménykeresés tehát a másik legfontosabb rizikófaktor, ami a függőségeknek a jutalmazási központtal való szoros kapcsolatából is fakad (Shi, Chen és Tian, 2011). Az élménykeresést emiatt mind a kémiai (pl. alkohol-, drogfogyasztás, dohányzás), mind pedig a viselkedési függőségek (pl. okostelefon) esetében kockázati tényezőnek találták (Wang és mtsai, 2018). Ahogy egy kutatás rámutatott, az élménykeresés fő-

beszámolnak a fizikális
egészséggel kapcsolatos
bántalmakról is

⁴ Általános agyi aktivációs szint (A szerk.)

ként akkor vezet függőséghez, ha az gátlás-
talansággal párosul (*Lin és Tsai*, 2002).

Az élménykereséssel összefüggésben
meg kell említeni a flow jelenségét is.

A flow (azaz áramlat)

Csikszentmihályi (2015) ér-
telmezésében olyan optimá-
lis élmény, melynek során
belefeledkezünk valamely
tevékenységbe. Számos po-
zítív hatása mellett azonban
az internet túlzott mértékű használatára is
hajlamosíthat, amennyiben ezt internetes
áramlatélmény formájában tapasztaljuk
meg (*Retti*, 2001).

A rizikófaktorok mellett ugyanilyen
fontos a védőfaktorok felkutatása. Jelentős
protektív faktorként írták le a kutatások
az önbecsülést (*Kim és Davis*, 2009). Az
önbecsülés szerepe meghatározó az online
eltöltött idő menedzselésében, illetve az
interperszonális kapcsolatok kezelésében
(*Bozoglan, Demirer és Sahin*, 2013). Egy
egyetemistákat vizsgáló kutatásban a pato-
lógias internethasználók arányát 2005-ben
18,3%-nak találták, az érintettség egyér-
telműen összefüggött az alacsony önérté-
keléssel és szociális gátoltsággal (*Niemz,
Griffiths és Banyard*, 2005).

A védőfaktorok közül az
önkontroll talán a legfonto-
sabb elem; nem véletlenül
tartják a viselkedési függő-
ségeket impulzuskontroll-
zavarnak (*Mei és mtsai*,
2016). Az önkontrollnak
kiemelt szerepe van a visel-
kedés késleltetésében és az
ezzel kapcsolatos döntésekben, s ezáltal a
túlzott internethasználat védőfaktora lehet
(*Geng és mtsai*, 2018). Okostelefon-haszná-
lással kapcsolatban pedig újabban azt álla-
pították meg, hogy az alacsony önkontroll
összefügg az okostelefon jelzéseire adott
azonnali válaszreakcióval (*Berger, Wyss és
Knoch*, 2018).

jelentős protektív faktorként
írták le a kutatások
az önbecsülést

a csoportok
karakterisztikája alapján
helyzetképet adjunk
az általunk vizsgált
populációról

Végül említésre méltó a korábbi ku-
tatások alapján a reziliencia, vagyis az
egyén viselkedésének rugalmas ellenállási
képessége, mely szintén jelentős védel-

met nyújt (*Robertson,*

Yan és Rapoza, 2018). A
szociodemográfiai válto-
zókat is figyelembe véve a
szerzők arra a megállapí-
tásra jutottak, hogy a ma-
gasabb rezilienciaszinttel

rendelkezők kevésbé hajlamosak problémás
internethasználatra, elsősorban az online
játékokkal kapcsolatosan. Egy másik kuta-
tásban kifejezetten a közösségi oldalakkal
kapcsolatos függőség védőfaktoraként
azonosították a rezilienciát (*Hou és mtsai*,
2017).

A KUTATÁSRÓL

A kutatás célja

Jelen kutatásunk célja az volt, hogy olyan,
egymástól jól elhatárolható csoportokat,

ún. klasztereket hozunk
létre a kérdőívünket kitöl-
tő fiatalok mintájában,
amelyek a problémás
okostelefon- és internet-
használat mértéke és a
szakirodalom alapján
ezekkel összefüggésbe
hozható, legrelevánsabb

pszichológiai változók – kockázati és védő-
faktorok – bevonásával a veszélyeztetettsé-
get, illetve a védettséget körvonalazzák.
Célunk volt továbbá, hogy a csoportok
körülhatárolását követően, azok karakte-
risztikája alapján és a meghatározott cso-
portokba tartozók arányainak ismeretében

helyzetképet adjunk az általunk vizsgált populációról. Vizsgálatunkat a szakirodalom által is legveszélyeztetettebbnek tartott életrszakaszban lévő populáción végeztük, vagyis a középiskolások és az egyetemisták csoportján. Ők a leginkább érintettek a témában életkori sajátosságaik miatt (átmenet a serdülő- és felnőttkor között; fogékonyság az addiktív jellegű magatartásformák kialakítására; elvárás a társak részéről; megnövekedett internetelérési igény tanulmányaik kapcsán; szülői kontroll hiánya) (Aboujaoude, 2010; Johnson és Blum, 2012; Kandell, 1998).

Minta és módszerek

Keresztmetszeti vizsgálatunkhoz az adatokat 2017 novemberétől 2018 januárjáig gyűjtöttük össze egy online kérdőíven keresztül.⁵ Mintánkban magyar állampolgárak, 14 és 28 év közötti fiatalok szerepel-

tek. Összesen 249-en vettek részt a kutatásban, amiből 155 fő lány (62,2%), 94 fő pedig fiú (37,8%) volt. Legtöbben a 25 évesek töltötték ki a kérdőívet (12,0%), átlagéletkoruk 22,5 év, a szórás pedig 3,5.

A kérdőív publikus linkjét különböző közösségi oldalakon, illetve olyan egyetemisták és középiskolások körében népszerű csoportokban, fórumokon osztottuk meg, ahol viszonylag nagyobb részvételi arány volt várható. A kérdőív önkéntes és anonim jellegű volt, kitöltése körülbelül 20 percet vett igénybe.

A link megnyitása után magáról a kutatásról közöltünk néhány sornyi tájékoztatást, melyben az adatfelvétel célját, önkéntes voltát, illetve a kutatók neveit és elérhetőségeit tüntettük fel. Ezután a szociodemográfiai adatok megadása következett: nem, életkor, iskolázottság, család anyagi helyzete (alsó, alsó-közép, közép, felső-közép és felső osztályba történő önbesorolás) és struktúrája (teljes család, nem teljes család).

A felhasznált mérőeszközökről

- » Az ún. problémás okostelefon-használat (POH) felméréséhez a 26 itemes *Smartphone Addiction Inventory* (SPAI) (Lin és mtsai, 2014) magyar nyelvű változatát (Csibi, Demetrovics és Szabó, 2017) használtuk fel. A kérdőív tételeit egy hatfokú Likert-skálán értékelhette a kitöltő egytől (egyáltalán nem értek egyet) hatig (teljes mértékben egyetértek), például: „Többször is megszólaltak, hogy túl sok időt töltök az okostelefonommal.” A skála megbízhatósági értéke 0,914 volt.
- » A problémás internethasználathoz (PIH) kapcsolódó kérdőív esetében – *Problémás Internethasználat Kérdőív* (Demetrovics, 2004) – pedig egy ötfokú Likert-skálán egytől (soha) ötig (mindig) kellett megítélniük a résztvevőknek, hogy az adott viselkedés mennyire jellemző rájuk, például: „Amikor nem vagy az interneten, milyen gyakran fantáziálsz az internetről, vagy gondolsz arra, hogy milyen lenne most internetezni?” A skála Cronbach- α értéke⁶ 0,88 volt.

⁵ A kutatás az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola etikai engedélyével készült, minden szempontból megfelelt az etikai követelményeknek.

⁶ A tesztek megbízhatóságának indikátoraként használt mutató, értéke 0 és 1 közé eshet. (A szerk.)

- » Ezt a részt követte hat különböző skála.
- » A *8-tételes Szenzoros Élménykeresés Skála* (BSSS-8: Brief Sensation Seeking Scale – Rövidített Szenzoros Élménykeresés Skála) (Hoyle, Stephenson, Palmgreen, Lorch és Donohew, 2002; Mayer és mtsai, 2012) esetében a kitöltők egy ötfokozatú Likert-skálán egytől (egyáltalán nem értek egyet) ötig (teljesen egyetértek) jelölték be, hogy mennyire jellemző rájuk az adott állítás, például „Szeretem az új és izgalmas kalandokat, még akkor is, ha ehhez át kell lépnem a szabályokat”. A Cronbach- α megbízhatósági mutató értéke 0,78 volt.
- » Ezután a *Rosenberg Önértékelés Skála* (Rosenberg, 1965) magyar változata (Sallay és mtsai, 2014) következett. Négyfokú Likert-skálán kellett bejelölni az egyetértésüket egytől (egyáltalán nem értek egyet) négyig (teljesen egyetértek) a kérdőívben felsorakoztatott tíz állítással, például „Néha azt gondolom, hogy semmiben sem vagyok jó”. A megbízhatósági érték 0,90 volt.
- » A harmadik kérdőív az önkontroll mérésével volt kapcsolatos. A *Luszczynska és mtsai* (2004) által megalkotott *Önkontroll Kérdőív*, melyet a Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar Magatartástudományi Intézetének munkatársai fordítottak le, hét itemet tartalmazott, mint például „Kontrollálni tudom a feladattól elkalandozó gondolataimat”. Négyfokú Likert-skálán kellett értékelniük a kitöltőknek az állításokat egytől (egyáltalán nem jellemző) négyig (teljes mértékben jellemző). A reliabilitás értéke 0,84 volt.
- » A 20 tételt magába foglaló *Flow Állapot Kérdőívben* (Magyaródi és mtsai, 2013) ötfokú Likert-skálán egytől (egyáltalán nem illik rám) ötig (nagyon illik rám) válaszolhattak a kitöltők, hogy egy általuk választott, internethez kapcsolható tevékenység közben mennyire jellemezték őket a felsorolt állítások, mint például: „Az idő gyorsabban ment, mint ahogy gondoltam”. A skála Cronbach- α értéke 0,89 volt.
- » A *10 itemes Reziliencia Kérdőív* (Járai és mtsai, 2015) a *Connor–Davidson Reziliencia Skála* 25 itemes változatának (Campbell-Sills és Stein, 2007) rövidített és magyar nyelvre adaptált változata. Ötfokú Likert-skálán nullától (egyáltalán nem igaz) négyig (szinte mindig igaz) kellett jelölni, hogy milyen mértékben volt jellemző rájuk az adott kijelentés az elmúlt hónapban, például: „Képes vagyok arra, hogy alkalmazkodjak a változásokhoz”. A megbízhatósági érték 0,84 volt.
- » Az utolsó kérdőív a *Farmer és Sundberg* (1986) nevéhez fűződő 28 tételű *Unalomra Való Hajlam Skála* (Boredom Proneness Scale) *Horváth Gábor* által lefordított magyar megfelelője volt. Hétfokú Likert-skálán egytől (egyáltalán nem jellemző) hétig (mindig jellemző) jelölhették be a kitöltők, mennyire jellemző rájuk az adott állítás, mint például: „Gyakran céltalannak látom magam, nem tudom, mit csináljak”. A Cronbach- α megbízhatósági mutató értéke 0,71 volt.

Adataelemzés

A statisztikai elemzés az IBM SPSS Statistics 24 programmal történt, a maxi-

mális szignifikancia-szintet a 0,05-ös értékben határoztuk meg. Az adataelemzést leíró statisztikával kezdtük, ahol a kutatásban szereplő változók átlag és szórás értékeit nemenként adtuk meg, kétmintás

t-próbával tesztelve a szignifikanciát. Ezt követően került sor a kutatásunk közép-pontjában álló elemzésre, az okostelefon- és az internethasználat, valamint a pszichológiai változók alapján kialakítható klaszterek jellemzőinek meghatározására.⁷ Végül, a kialakult klasztereket a szocio-demográfiai változók (nem, iskolatípus, társadalmi helyzet önbesorolás, családszerkezet, életkor) mentén elemeztük, kétmin-tás t-próbát és varianciaanalízist (ANOVA) alkalmazva a szignifikancia megállapításá-hoz.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

A változók leíró statisztikája

Az eredmények elemzését a leíró statisztikával kezdtük (1. táblázat). Megállapítha-tó, hogy három skála esetében szignifikáns csupán a különbség a nemek között, a fiúk javára. Az élménykeresés skáláján (BSSS-8) a fiúk (átlag=26,05; szórás=6,48) szignifi-kánsan nagyobb értéket értek el, mint a lán-yok (átlag=23,88; szórás=6,47): $[t(247)=2,564, p<0,05]$. A Rosenberg Önértékelés Skálán szintén a fiúk értek el szigni-fikánsan magasabb értékeket (átlag=31,37; szórás=5,95), mint a lányok (átlag=28,86; szórás=6,41): $[t(247)=3,074, p<0,01]$. Elté-rés mutatkozott még a 10 ítemes Reziliencia Kérdőív esetében is, ahol szintén a fiúk ér-tek el szignifikánsan magasabb pontszámot (átlag=28,7; szórás=5,88), mint a lányok (átlag=26,99; szórás=6,9): $[t(247)=2,00, p<0,05]$. Nem volt eltérés a POH, a PIH,

az önkontroll, a flow és az unalom pont-számaiban.

Prevalencia-értékek

Az alkalmazott skálák esetében nem ren-delkezőnk a problémás használatra jellem-ző objektív mérőszámmal, ezért Demetrovics (2004) módszerét követve az átlagpontszámtól való szóráseltérésekkel kalkuláltuk a problémás használók pontha-tárait. Ezen a módon a vizsgált minta jel-lemzői alapján határozhatjuk meg a rizikó-csoportot. Kutatásunkban az átlag fölött legalább két szórással található személyeket tekintettük problémás használóknak. A problémás internethasználat esetében az el-érhető maximális pontszám 90 volt, a mi-nimum pedig 18. Az elért legmagasabb pontszám 61, a legalacsonyabb 18 pont volt, az átlag 35 pont, a szórás 10. Ezek alapján az 55 pontnál többet elérő haszná-lók számítottak problémás használónak, így az általunk vizsgált fiatalok között a problémás internethasználat prevalenciája 6%-nak bizonyult. Ugyanezt a módszer al-kalmazva, az okostelefon-használatnál elér-hető maximális pontszám 156 pont volt, a minimum pedig 26, az átlag 55 pont, a szórás 19,25. Az elért legmagasabb pont-szám 122, a legalacsonyabb 26 pont volt. A határérték ezek alapján 93,5 pont, a prob-lémás okostelefon használat prevalenciája pedig 4%.

Klaszteranalízis

A K-közép algoritmusú klaszteranalízis so-rán négy klasztert azonosítottunk, melye-ket a 2. táblázatban mutatunk be. Varian-ciaanalízis (ANOVA) segítségével határoztuk meg az ideális klaszterszámot. A táblázatban bemutatjuk a klasztereket, a

⁷ A klaszteranalízis úgy alakít ki a vizsgált populációban csoportokat, hogy a csoportok közötti varianciát maximalizálja, míg a csoporton belüli varianciát minimalizálja (a különböző változók vizsgálata során hasonló tendenciákat mutatók egy csoportba kerülnek). (A szerk.)

nyers és az ún. z-score (standardizált) átlagértékeket a szórásokkal, valamint az F-értékeket.⁸ Amint a varianciaanalízis eredményeiből látszik, a klaszterek minden változó mentén jól elkülönülnek, a rizikó-faktorok mentén különösen (innen is kiemelkedik az unalomra való hajlam).

Az első csoportba a minta 18,48%-a (46 fő) tartozott. Ide az erős védelmet élvező, de a problémás használatra leginkább hajlamos egyének kerültek, akikre jellemző

az élménykeresés magas szintje. Ez alapján adtuk meg a klaszter nevét is: *erősen védett, de problémás használatra hajlamos élménykeresők* csoportja. Védelmüket a reziliencia (29,09), az önkontroll (19,22) és az önbecsülés (29,33) magas értékei biztosítják, míg náluk találtuk az unalom (123,59) és az élménykeresés (28,24) legmagasabb értékeit, ami az ide tartozókat hajlamossá teszi a problémás használatra.

1. TÁBLÁZAT

A skálák leíró statisztikája nemenkénti bontásban. Kétmintás t-próba eredményei.

*p<0,05 **p<0,01

Skálák	Nem	Átlag (szórás)	t-érték
Problémás okostelefon-használat (POH)	fiúk	54,96 (20,1)	-0,022
	lányok	55,01 (18,78)	
Problémás internethasználat (PIH)	fiúk	34,37 (10,6)	-0,599
	lányok	35,16 (9,73)	
Élménykeresés (BSSS-8)	fiúk	26,05 (6,48)	2,564*
	lányok	23,88 (6,47)	
Rosenberg Önértékelés Skála	fiúk	31,37 (5,95)	3,074**
	lányok	28,86 (6,41)	
Önkontroll Kérdőív	fiúk	20,19 (3,88)	1,095
	lányok	19,6 (4,28)	
Flow Állapot Kérdőív	fiúk	78,34 (9,74)	0,870
	lányok	77,12 (11,34)	
10-itemes Reziliencia Kérdőív	fiúk	28,7 (5,88)	2,000*
	lányok	26,99 (6,9)	
Unalomra Való Hajlam Skála	fiúk	103,86 (17,61)	1,430
	lányok	100,71 (16,4)	

FORRÁS: saját szerkesztés

⁸ Az F-értékkel azt ellenőrizhetjük, hogy a klaszterek közötti variancia nagyobb-e a klaszteren belülinél. A táblázatban a csillagok jelzik, hogy a program az F-értéket minden esetben megfelelőnek találta. (A szerk.)

2. TÁBLÁZAT

Az okostelefon- és az internethasználat, valamint a pszichológiai változók alapján létrehozott klaszterek jellemzői. POH=problémás okostelefon-használat; PIH=problémás internethasználat. #ANOVA

	1. klaszter Átlag (szórás) z-score	2. klaszter Átlag (szórás) z-score	3. klaszter Átlag (szórás) z-score	4. klaszter Átlag (szórás) z-score	F-érték [#]
POH	69,80 (11,31) 0,76	38,71 (7,95) -0,84	47,79 (10,49) -0,37	82,95 (14,84) 1,45	177,5***
PIH	38,63 (7,78) 0,37	28,66 (6,60) -0,62	32,22 (8,51) -0,26	47,46 (8,03) 1,25	54,4***
Élmény- keresés	28,24 (6,22) 0,54	24,77 (7,42) 0,10	22,96 (6,07) -0,27	24,85 (4,78) 0,02	7,35***
Önbecsülés	29,33 (6,36) -0,08	29,9 (6,28) 0,02	30,92 (5,83) 0,17	27,36 (7,13) -0,38	3,12*
Önkontroll	19,22 (3,85) -0,15	20,18 (3,96) 0,09	20,45 (3,87) 0,15	18,33 (5,00) -0,36	3,02*
Flow	82,74 (9,14) 0,48	73,18 (12,25) -0,41	78,34 (9,99) 0,07	76,87 (8,89) -0,06	7,98***
Reziliencia	29,09 (6,44) 0,22	28,88 (7,07) 0,19	27,42 (5,96) -0,03	24,41 (6,44) -0,49	4,9**
Unalomra való hajlam	123,59 (12,63) 1,28	108,60 (11,70) 0,40	88,40 (8,43) -0,80	99,41 (11,60) -0,15	124,9***
Klaszter elnevezése	erősen védett, de problémás használatra hajlamos élménykeresők	nem vesélyeztetett, kiegyen- súlyozott használók	kissé hajlamos, de védett és tudatos használók	erősen problémás, védelem nélküli használók	
Százalékos megoszlás (n)	18,48 % (46)	26,10 % (65)	39,76 % (99)	15,66 % (39)	

FORRÁS: saját szerkesztés

A második klaszter tagjaira jellemző, hogy nincsenek veszélyben, esetükben nem kimagaslóak sem a rizikó- (POH: 38,71; PIH: 28,66), sem pedig a védőfaktorok értékei (önbecsülés: 29,9; önkontroll: 20,18; reziliencia: 28,88). Ezek alapján a csoportot a *nem veszélyeztetett, kiegyensúlyozott felhasználók* csoportjának neveztük el, a minta 26,1%-a (65 fő) került ide.

A harmadik szegmens a *kissé hajlamos, de védett és tudatos felhasználóké*, melybe a vizsgált populáció legnagyobb hányada, 39,76% (99 fő) tartozott. A védelmet a problémás használat (POH: 47,79; PIH: 32,22), az élménykeresés (22,96), és az unalomra való hajlam (88,4) alacsony értékei, illetve a protektív tényezők (önbecsülés: 30,92; önkontroll: 20,45; reziliencia: 27,42) magas pontszámai biztosítják.

A negyedik, a *kifejezetten problémás, védelem nélküli felhasználók* klaszterébe a

minta 15,66%-a (39 fő) tartozott. Ebben a csoportban a legmagasabbak a problémás használat értékei (POH: 82,95; PIH: 47,46), míg a védelmet jelentő faktorok pontszámai a legalacsonyabbak (önbecsülés: 27,36; önkontroll: 18,33; reziliencia: 24,41).

A klaszterek szociodemográfiai eltérései

Az egyes klaszterek és a szociodemográfiai változók (nem, iskolatípus, társadalmi helyzet, családi struktúra) között az életkor kivételével nem találtunk szignifikáns összefüggést. Így is érdemes azonban pár kiugró tendenciára felhívni a figyelmet. A nem szerinti hovatartozást a 3. táblázat mutatja be.

3. TÁBLÁZAT

Az egyes klaszterekre jellemző nemenkénti megoszlás összehasonlítása. Khi-négyzet próba⁹

Klaszter	Nem (%)		Pearson-féle χ^2
	Fiúk	Lányok	
klaszter: erősen védett, de problémás használatra hajlamos élménykeresők	20,2%	17,4%	0,885
klaszter: nem veszélyeztetett, kiegyensúlyozott használók	27,7%	25,2%	
klaszter: kissé hajlamos, de védett és tudatos használók	36,2%	41,9%	
klaszter: kifejezetten problémás, védelem nélküli használók	16,0%	15,5%	

FORRÁS: saját szerkesztés

⁹ A khi-négyzet próba azt vizsgálja, hogy van-e összefüggés a független változó (pl. nemek) és a klaszterekhez tartozás között. Szignifikáns összefüggésről $p < 0,05$ esetén beszélhetünk (ilyenkor annak a valószínűsége, hogy a kapott összefüggés a véletlen műve, kisebb, mint 5%). (A szerk.)

Bár az összefüggés a nemmel nem szignifikáns ($\chi^2=0,885$, $p>0,05$), a lányok közül többen tartoztak a kissé hajlamos, de védett és tudatos felhasználók csoportjába (41,9% vs. 36,2%). Hasonlóan, mint az iskolatípus szerint (4. táblázat), ahol középiskolásokhoz képest a felsőfokú intézményben tanulók tartoztak többen ebbe a csoportba (42,1% vs. 31,6%; $\chi^2=2,877$, $p>0,05$). A társadalmi önbesorolás hasonló képet mutat (5. táblázat): az önmagukat a felső és felső-közép osztályba sorolók közül a legtöbben (44,4%), míg az alsó- és alsó-közép osztályba tartozók közül a legkevesebben (31,5%) ebbe a klaszterbe kerültek

($\chi^2=5,037$, $p>0,05$). Végül a családi struktúra szerinti eltérések (6. táblázat) nem mutattak semmilyen tendenciát ($\chi^2=0,047$, $p>0,05$).

Az életkor jelentősége viszont meghatározó a csoportbeli hovatartozás szempontjából. A problémás használók életkora az alacsonyabb, a védett és tudatos felhasználóké pedig a magasabb kor felé tolódik el. A 7. táblázatban a klaszterek és az életkor kapcsolatára vonatkoztatott varianciaanalízis eredményei (ANOVA) láthatóak, ahol szignifikáns különbségek mutatkoznak közöttük [$F(3,245)=3,747$, $p<0,05$].

4. TÁBLÁZAT

Az egyes klaszterekre jellemző iskolatípusonkénti megoszlás összehasonlítása. Khi-négyzet próba

Klaszter	Iskolatípus (%)		Pearson-féle Khi-négyzet
	általános/középiskola	egyetem/doktori képzés	
klaszter: erősen védett, de problémás használatra hajlamos élménykeresők	19,3%	18,4%	2,877
klaszter: nem veszélyeztetett, kiegyensúlyozott használók	28,1%	25,8%	
klaszter: kissé hajlamos, de védett és tudatos használók	31,6%	42,1%	
klaszter: kifejezetten problémás, védelem nélküli használók	21,1%	13,7%	

FORRÁS: saját szerkesztés

5. TÁBLÁZAT

Az egyes klaszterekre jellemző társadalmi önbesorolás megoszlásának összehasonlítása. Khi-négyzet próba

Klaszter	Társadalmi önbesorolás (%)			Pearson-féle Khi-négyzet
	Alsó/alsó-középosztály	Közép-osztály	Felső osztály	
klaszter: erősen védett, de problémás használatra hajlamos élménykeresők	27,8%	15,3%	17,8%	5,037
klaszter: nem veszélyeztetett, kiegyensúlyozott használók	24,1%	27,3%	24,4%	
klaszter: kissé hajlamos, de védett és tudatos használók	31,5%	41,3%	44,4%	
klaszter: kifejezetten problémás, védelem nélküli használók	16,7%	16,0%	13,3%	

FORRÁS: saját szerkesztés

6. TÁBLÁZAT

Az egyes klaszterekre jellemző családszerkezeti megoszlás összehasonlítása. Khi-négyzet próba

Klaszter	Családszerkezet (%)		Pearson-féle Khi-négyzet
	teljes család	csonka család	
klaszter: erősen védett, de problémás használatra hajlamos élménykeresők	18,0%	18,9%	0,047
klaszter: nem veszélyeztetett, kiegyensúlyozott használók	26,2%	25,7%	
klaszter: kissé hajlamos, de védett és tudatos használók	40,1%	39,2%	
klaszter: kifejezetten problémás, védelem nélküli használók	15,7%	16,2%	

FORRÁS: saját szerkesztés

7. TÁBLÁZAT

Az egyes klaszterekre jellemző életkori átlagok összehasonlítása. Varianciaanalízis (ANOVA). * $p < 0,05$

Klaszter	Átlag (szórás)	F-érték
klaszter: erősen védett, de problémás használatra hajlamos élménykeresők	22,15 (3,42)	3,245*
klaszter: nem veszélyeztetett, kiegyensúlyozott használók	23,05 (3,86)	
klaszter: kissé hajlamos, de védett és tudatos használók	22,93 (3,32)	
klaszter: kifejezetten problémás, védelem nélküli használók	20,95 (3,55)	

FORRÁS: saját szerkesztés

KÖVETKEZTETÉSEK

Kutatásunkban arra fókuszáltunk, hogy meghatározzuk a 14–28 éves fiatalok azon csoportjait, akik a problémás okostelefon- és internethasználat szempontjából különböző mértékben veszélyeztetettek. Ehhez olyan személyiségbeli változókat – rizikó- és védőfaktorokat – vontunk be (élménykeresés, önértékelés, önkontroll, flow, reziliencia, unalomra való hajlam), melyek feltételezhetően összefüggésbe hozhatók ezen viselkedési addikciókkal. Ezt követően megvizsgáltuk, hogy az egyes klaszterek miként jellemezhetőek a különböző szociodemográfiai paraméterek mentén.

Az általunk megállapított prevalencia értéke a problémás internethasználat esetében hasonló az eddigi hazai publikációkban leírtakhoz (*Galán, 2014; Kiss és Píkó, 2017; Prievara, 2018*), azonban az okostelefon-használattal kapcsolatban nem találtunk prevalencia adatot jelen ta-

nulmány elkészültéig, így összehasonlítást nem tudunk végezni. A korábbi adatokkal összevetve azt mondhatjuk, hogy a problémás internethasználat esetében viszonylagos stagnálás figyelhető meg, azaz nem változott drasztikusan a problémás használók aránya az elmúlt évek adataihoz képest.

Tanulmányunk fókuszában a klaszterelemzés állt, amelynek eredményeként négy egymástól jól elkülöníthető csoportot, klasztert azonosítottunk a problémás internet- és okostelefon-használat, valamint a hat pszichológiai változó közötti összefüggések alapján. Az egyes klaszterek így nem csupán rizikóprofil körvonalaznak, hanem a személyiségfejlesztés, valamint a prevenció lehetséges irányvonalait is kijelölik.

A minta legnagyobb hányadát (mintegy 40%-ot) a kissé hajlamos, de védett és tudatos felhasználók jelentették. Bár ők is ki vannak téve a problémás használat veszélyeinek, azonban az internetet nem élménykeresésre használják, illetve megfelelő

a személyiségfejlesztés,
valamint a prevenció
lehetséges irányvonalait is
kijelölik

mértékű önbecsüléssel és önkontrollal rendelkeznek. Ezek a pszichológiai jellemzők korábbi kutatásokban is meghatározó védőfaktoroknak bizonyultak (Kim és Davis, 2009; Mei és mtsai, 2016).

Biztató, hogy a második legnagyobb csoportot (kb. 26%-ot) a nem veszélyeztetett, kiegyensúlyozott használók adták, ez az arány azonban csak a minta egy-negyedét jelenti. Körükben a problémás internet- és okostelefon-használat viszonylag alacsony értékeket mutatott, s bár az élménykeresés és az unalomra való hajlam mértékletesen jellemző

rájuk, kellő önkontrollal és önbecsüléssel képesek ezeket ellensúlyozni. Ezek az eredmények szintén az önkontroll és az önbecsülés szerepét hangsúlyozzák

(Kim és Davis, 2009; Mei és mtsai, 2016).

Valamivel több mint 18%-ot tesznek ki az erősen védett, de problémás használatra hajlamos élménykeresők. Ők azok, akiket – bár nem a legmagasabb pontszámot kapták a problémás használatra vonatkozó skálákon – az élménykeresés motivál. Korábbi kutatásokban is ez a kockázati tényező szerepelt kiemelt helyen (Shi, Chen és Tian, 2011). Az ide tartozók a legmagasabb pontszámot kapták a flow, valamint az unalomra való hajlam skálákon, ami szintén alátámasztja az online élménykeresés motivációját, és hogy ezek a kockázati tényezők egymással is összefüggnek (Elhai és mtsai, 2017; Lin, Lin és Wu, 2009; Retti, 2001). Habár a védelem faktorai is erősen jelen vannak az életükben – erre utal a reziliencia magas értéke –, mégis veszélyeztetettnek számítanak az előbbieik miatt. Érdekessé, hogy a reziliencia nyújtotta védelem csak a nagyfokú veszélyeztetettségénél jelenik meg. Korábbi tanulmányok is fontosnak tartják a rezilienciát mint védőfaktort (lásd Robertson, Yan és Rapoza, 2018), saját

kutatásunkban azonban a kisebb veszélyeztetettségű csoportokban az önkontroll és az önbecsülés szerepe meghatározóbbnak látszik.

Végül a minta mintegy 15,7%-át a kifejezetten problémás, védelem nélküli használók csoportja alkotja, akik nemcsak a legmagasabb pontszámot érték el a problémás internet- és okostelefon-használat mérő skálákon, de alacsony az önértékelésük, az önkontrolljuk és a rezilienciájuk is. Ők nem egyszerűen veszélyeztetettek, hanem veszélyben is vannak a vizsgált viselkedési addikciók szempontjából.

A szociodemográfiai mutatók szerinti eltérések tovább árnyalják a képet. A szakirodalom nagyobb része azt támasztja alá,

hogy nemi különbségek vannak a két entitás veszélyeztető szerepét illetően: míg az internettel kapcsolatos problémás használat inkább a fiúkat érinti, a lányok körében gyakoribb az okostelefonok nem megfelelő és túlzott használata (Choi és mtsai, 2015). Emellett vannak olyan tanulmányok is, melyek megkérdőjelezzik ezt a jelentős eltérést a nemek tekintetében (Chen és mtsai, 2017). Jelen kutatás ez utóbbi publikációk táborát erősíti, hiszen mi is azt állapítottuk meg, hogy a nemi hovatartozás egyik esetben sem állt szignifikáns kapcsolatban a problémás használattal. A pszichológiai változók esetében ugyan találtunk különbségeket: a három szignifikáns eltérés közül mindegyik skála a fiúk esetében mutatott nagyobb átlagértékeket, azaz a fiúkra nem csupán az élménykeresés és az önértékelés volt jellemzőbb, hanem a nagyobb fokú reziliencia is. Ezek azt a korábbi feltevést igazolják, hogy az internet- és eszköz-használatot illetően abban van valójában jelentős különbség, hogy milyen célból és milyen érzelmi töltettel használják ezeket

milyen célból és milyen érzelmi töltettel használják ezeket a fiúk és a lányok

a fiúk és a lányok. A fiúk magasabb értékei az élménykeresés skáláján azt támasztják alá, hogy ők inkább az extrinzik motiváció által vezérelve használják az internetet, tehát inkább játékra, kihívást jelentő elfoglaltságra (Rees és Noyes, 2007). Emellett a lányok alacsonyabb értékei az önbecsülés és a reziliencia skáláján arra nyújtanak bizonyítékot, hogy ők inkább érzelmi okok miatt vonódnak be az internethasználatba, jellemző rájuk, hogy az emocionális megerősítés és a szociális kapcsolatok keresése a gyakoribb a használat során (vö. Weiser, 2004).

Az azonosított négy csoport jellemzőinek ismeretében elmondhatjuk, hogy a klaszterek nem különböznek a nem és a társadalmi helyzet-mutatók szerint, ami tükrözi, hogy az internet- és okostelefonhasználat általánosan és széleskörűen elterjedt. Ellenben a problémás használók életkora az alacsonyabb, a védett és tudatos felhasználóké pedig a magasabb kor felé tolódott el, ami a fiatalabb korosztályok veszélyeztetettségéből eredeztethető (van Deursen és mtsai, 2015). Ezt a tendenciát társíthatjuk ahhoz is, hogy a fiatalabb generáció tagjai sokkal inkább hajlandóak és képesek az új technikai lehetőségekhez igazodni és azokat eredményesen használni (Charness és Bosman, 1992). Továbbá, ahogyan már a bevezetőben is említettük, a közösségi média óriási szerepe a kommunikációban igen erős függési helyzetbe kényszerítheti a fiatalokat (Lenhart és mtsai, 2010). A kötelező jellegű és társadalmilag elvárt internethasználat és okostelefonbirtoklás mellett pedig a szórakoztató és kényelmi funkciókban betöltött szerep is jelentős faktor abban, hogy a fiatalok életében mennyire központi helyet tölt be az online jelenlét.

Kutatásunk korlátai közé tartozik, hogy adataink egy nem túl nagy elemszámú keresztmetszeti vizsgálatból származnak, emiatt az eredmények és következtetések érvényessége limitált. Szintén a korlátok közé sorolhatóak az online lekérdezésből fakadó esetleges torzítások. Kérdőívünket azok a fiatalok töltötték ki, akik aktívan jelen vannak, sőt interaktív tevékenységet folytatnak azokon a közösségi oldalakon, ahol megosztottuk a kérdőív linkjét. Így a kapott klaszterek nem az egész populációt írják le, ráadásul az impulzívabb válaszadók feltételezett nagyobb arányú jelenléte a veszélyeztetettebb viselkedésmódok felé tolhatja az eredményeket. Ezenkívül, mivel önbevalláson alapult a kitöltés, nem lehetünk biztosak abban, hogy néhány kérdésnél nem a társadalmilag el-

hiánytalanul kitöltötték
a számos pszichológiai
vonatkozást tükröző
kérdőívet

várt és kedvező megítélés-
re okot adó választ jelölték
be a válaszadók, habár a
kérdőív anonimitása miatt
semmilyen személyazo-
nosításra alkalmas adatot
nem kértünk. Végül, a
skálák által felmért psi-
chológiai faktorok között előfordulhatnak

átfedések, illetve lehetnek olyan rizikó- és protektív faktorok, melyeket jelen kutatás nem térképezett fel. Ugyanakkor a felmérés előnye a részletessége: a résztvevők motiváltak voltak, hiánytalanul kitöltötték a számos pszichológiai vonatkozást tükröző kérdőívet.

Eredményeink további adalékokat nyújtanak annak igazolására, hogy szükség van az egyéb problémaviselkedések (drog, alkohol, dohányzás, kockázatos szexuális viselkedés) mellett a problémás internet- és okostelefonhasználat prevenciójára is (Xin és mtsai, 2018). Az iskolai környezet megfelelő terepet biztosíthat egy olyan komplex program számára, amelyben a szülők, a tanárok, az iskolapszichológusok és a diákok

is részt vennének. Az egyre korábbi életkorban megkezdett internet- és okostelefon-használat szükségessé teszi, hogy mindezt már az általános iskola alsóbb osztályaiban megkezdjük. Egy ilyen program feladata, hogy kitérjen a tudatos használat ismertetésére, feltárja a mélyebb pszichológiai okokat, és azok figyelembevételével kínáljon hatékony lehetőségeket a problémás viselkedés mérséklésére, a helyes, tudatos és célirányos használat ismertetésére és alkalmazásának bevezetésére

(Prievara és Pikó, 2016). A pedagógiai kihívás abban rejlik, hogy mit tud tenni az iskola ennek a helyes és megfelelő használatnak az előmozdításában, hogyan tudnak együttműködni a szereplők, hogy az internet és okostelefonok nyújtotta végtelen lehetőség a diákok tanulmányi teljesítményét, személyiségfejlődését, szociális kibontakozását segítse, ne pedig hátráltassa, akár egy addiktív magatartásforma kialakulásához vezetve. Számolni kell azzal is, hogy a problémás internet- és mobiltelefon használat következtében a tanulmányi teljesítményben, tanulási motivációban és koncentrációban is csökkenés következhet be. Ezek megelőzése érdekében fontos, hogy az oktató célratörően és hatékonyan tudja felhasználni a modern technológiai eszközöket a tanóra alatt vagy az otthoni

feladatok kijelölése terén (lásd pl. Havassy András (2016) kiváló gyakorlatát).

Jelen tanulmány alátámasztja azt a megfigyelést, hogy az okoskészülékek és az internet használatának megkezdése egyre fiatalabb életkorra tehető, amiből az következik, hogy minél korábban szükséges tájékoztatással ellátni a fiatalokat, hogy megfelelő módon, körültekintően, tudatosan és biztonságosan tudják használni a világhálót és a különböző okoskészülékeket.

körültekintően, tudatosan és biztonságosan tudják használni a világhálót

A kutatásunkban kapott klaszterek által megjelölt sajátosságokat figyelembe véve *célszerűnek tartjuk többkomponensű stratégiákat kidolgozva célzott prevenció*

programok létrehozását a problémás használat csökkentése érdekében. Végül, úgy gondoljuk, hogy az itt bemutatott klaszterek adalékként szolgálhatnak a fiatalok internet- és okostelefon-használatáról való további gondolkodáshoz, hozzájárulva a veszélyben lévő fiatalok valódi életproblémájára való érzékenyítés mellett ahhoz is, hogy a többségbe tartozó nem-problémás, a veszélyekkel szemben védett fiatalok pszichológiai jellemzőit is feltérképezzük. Mindezzel elősegíthetjük az internet- és okostelefon-használat megítélésének objektívebb megközelítését, kijelölve a hatékony és nem problémás használat útvonalaival, lehetőségeit.

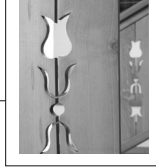
IRODALOM

- Aboujaoude, E. (2010): Problematic Internet use: an overview. *World Psychiatry*, **9**. 2. sz., 85–90.
- American Psychiatric Association (2013): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Arlington.
- Berger, S., Wyss, A. és Knoch, D. (2018): Low self-control capacity is associated with immediate responses to smartphone signals. *Computers in Human Behavior*, **86**. 45–51.
- Blum, K., Braverman, E. R., Holder, J. M., Lubar, J. F., Monastra, V. J., Miller, D., Lubar, J. Q., Chen, T. J., és Comings, D. E. (2000): Reward deficiency syndrome: a biogenetic model for the diagnosis and treatment of impulsive, addictive, and compulsive behaviors. *Journal of Psychoactive Drugs*, **32**. 1–112.

- Bozoglan, B., Demirer, V. és Sahin, I. (2013): Loneliness, self-esteem, and life satisfaction as predictors of Internet addiction: A cross-sectional study among Turkish university students. *Scandinavian Journal of Psychology*, **54**, 313–319.
- Campbell-Sills, L. és Stein, M. B. (2007): Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress*, **20**, 6. sz., 1019–1028.
- Charness, N. és Bosman, E. A. (1992): Human factors and age. In: F. I. M. Craik & T. A. Salthouse (szerk.), *The handbook of aging and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 495–551.
- Chen, B., Liu, F., Ding, S., Ying, X., Wang, L. és Wen, Y. (2017): Gender differences in factors associated with smartphone addiction: a cross-sectional study among medical college students. *BioMed Central Psychiatry*, **17**, 341
- Cheung, C. M., Lee, Z. W. és Lee, M. K. (2013): Understanding compulsive use of Facebook through the reinforcement processes. In: *Proceedings of the 21st European conference on information systems*. Utrecht, Netherlands.
- Choi, S-W., Kim, D-J., Choi, J-S., Ahn, H., Choi, E-J., Song, W-Y., Kim, S. és Youn, H. (2015): Comparison of risk and protective factors associated with smartphone addiction and Internet addiction. *Journal of Behavioral Addictions*, **4**, 4. sz., 308–314.
- Consumer Barometer (2017): The Connected Consumer Survey. Letöltés: <https://www.consumerbarometer.com/en/trending/?countryCode=HU&category=TRN-NOFILTER-ALL> (2018. 03.20.)
- Csibi Sándor, Demetrovics Zsolt és Szabó Attila (2017): Az Okostelefon-használat Megvonási Tüneteskála (OMT) validálása iskolás gyermekekkel. *Psychiatria Hungarica*, **32**, 3. sz., 307–312.
- Csikszentmihályi Mihály (2015): *Flow – Az áramlat – A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Davis, R. A. (2001): A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, **17**, 2. sz., 187–195.
- Demetrovics Zsolt, Szeredi Beatrix, Nyikos Emese (2004): A Problémás Internethasználat Kérdőív bemutatása. *Psychiatria Hungarica*, **19**, 2. sz., 141–160.
- Demetrovics Zsolt (2013): *Viselkedési addikciók: spektrumszemléletű kutatások (akadémiai doktori értekezés)*
Letöltés: http://real-d.mtak.hu/656/7/dc_372_12_doktori_mu.pdf (2018.04.13.)
- Dworak, M., Schierl, T., Bruns, T. és Struder, H. K. (2007): Impact of singular excessive computer game and television exposure on sleep patterns and memory performance of school-aged children. *Pediatrics*, **120**, 5. sz., 978–985.
- Elekes Zsuzsanna (2014): Egészségkárosító magatartások és mérési módszerek. Országos Addiktológiai Centrum. Letöltés: http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/0010_2A_23_Elekes_Zsuzsanna_Egeszseghkarosito_magatartasok_es_meresi_modszerek/ch11.html#id544073 (2018.03.26.)
- Elhai, J. D., Vaquez, J. K., Lustgarten, S. D., Levine, J. C., Hall, B. J. és Hall, B. J. (2017): Proneness to boredom mediates relationships between problematic smartphone use with depression and anxiety severity. *Social Science Computer Review*. Letöltés: <https://doi.org/10.1177/0894439317741087> (2018. 07. 04)
- eNet–Telekom (2017): Jelentés az internetgazdaságról. Letöltés: <http://www.enet.hu/hirek/a-fiataloknak-a-net-mar-alapszukseget/> (2018. 03.23.)
- Farmer, R. és Sundberg, N. D. (1986): Boredom proneness: The development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, **50**, 1. sz., 4–14. Fordította: Horváth Gábor.
Letöltés: http://www.unalom.hu/unalomra_valo_hajlam_skala.pdf (2017.09.19.)
- Galán Anita (2014): Az internetfüggőség kialakulása és prevalenciája. *Metszetek*, **1**.
Letöltés: http://metszetek.unideb.hu/files/201401_17_galan_anita_1.pdf (2018. 07. 04.)
- Geng, J., Han, L., Gao, F., Jou, M. és Huang, C.-C. (2018): Internet addiction and procrastination among Chinese young adults: A moderated mediation model. *Computers in Human Behavior*, **84**, 320–333.
- Griffiths, M. D. (1998): Internet addiction: Does it really exist? In: J. Gackenbach (szerk.): *Psychology and the internet: Intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications*. Academic Press, San Diego. 61–75.
- Gross, E. F., Juvonen, J. és Gable S.L. (2002): Internet use and well-being in adolescence. *Journal of Social Issues*, **58**, 1. sz., 75–90.

- Havassy András (2016): Az okostelefon használatának néhány lehetősége és tapasztalata a gimnáziumi oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, **66**. 9–12. sz., 80–87.
- Hollander, E. (1993): Obsessive-compulsive spectrum disorders: an overview. *Psychiatric Annals*, **23**. 7. sz., 355–358.
- Hou, X.-L., Wang, H.-Z., Guo, C., Gaskin, J., Rost, D. H. és Wang, J.-L. (2017): Psychological resilience can help combat the effect of stress on problematic social networking site usage. *Personality and Individual Differences*, **109**. 61–66.
- Hoyle, R. H., Stephenson, M. T., Palmgreen, P., Lorch, E. P. és Donohew, L. (2002): Reliability and validity of scores on a brief measure of sensation seeking. *Personality and Individual Differences*, **32**. 401–414.
- Hunter, J.A., Abraham, H.E., Hunter, A.G., Goldberg, L.C. és Eastwood J.D. (2016): Personality and boredom proneness in the prediction of creativity and curiosity. *Thinking Skills and Creativity*, **22**. 48–57.
- Járai Róbert, Vajda Dóra, Hargitai Rita, Nagy László, Csókási Krisztina és Kiss Enikő Csilla (2015): A Connor-Davidson Reziliencia Kérdőív 10 itemes változatának jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, **15**. 1. sz., 129–136.
- Jenaro, C., Flores, N., Gómez-Vela, M., González-Gil, F. és Caballo, C. (2007): Problematic internet and cell-phone use: Psychological, behavioral, and health correlates. *Addiction Research & Theory*, **15**. 3. sz., 309–320.
- Johnson, S. B. és Blum, R. W. (2012): Stress and the brain: How experiences and exposures across the life span shape health, development, and learning in adolescence. *Journal of Adolescent Health*, **51**. 2. sz., S1–S2.
- Jun, W. (2015): An analysis study on correlation of Internet addiction and smartphone addiction of teenagers. ICISS, 15 Proceedings of the 2015 2nd International Conference on Information Science and Security (ICISS), 1–3.
- Kandell, J. (1998): Internet addiction on campus: The vulnerability of college students. *CyberPsychology & Behavior*, **1**. 1. sz., 11–17.
- Kim, S. M, Huh, H. J, Cho, H., Kwon, M., Choi, J. H., Ahn, H.J., Lee, S. W., Kim, Y. J. és Kim, D. J. (2014): The effect of depression, impulsivity, and resilience on smartphone addiction in university students. *Journal of Korean Neuropsychiatric Association*, **53**. 4. sz., 214–220.
- Kim, H.-K. és Davis, K. E. (2009): Toward a comprehensive theory of problematic Internet use: Evaluating the role of self-esteem, anxiety, flow, and the self-rated importance of Internet activities. *Computers in Human Behavior*, **25**. 490–500.
- Kiss Hedvig és Pikó Bettina (2017): A problémás internethasználat összefüggése a magányossággal középiskolás és egyetemi hallgatók körében. *Iskolakultúra*, **27**. 1–12. sz., 77–85.
- Koronczai Beatrix, Demetrovics Zsolt és Kun Bernadette (2010): Internetfüggőség és problémás internethasználat. In: Demetrovics Zsolt és Kun Bernadette (szerk.): *Az addiktológia alapjai IV*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 253–279.
- Körmendi Attila (2015): Serdülők okostelefon-használata. *Psychiatria Hungarica*, **3**. 16–20.
- Kwon, M., Lee, J.-Y., Won, W.-Y., Park, J.-W., Min, J.-A. és mtsai. (2013): Development and Validation of a Smartphone Addiction Scale (SAS). *PLoS ONE*, **8**. 2. sz., e56936.
- Lam, L. T. (2014): Risk factors of internet addiction and the health effect of internet addiction on adolescents: a systematic review of longitudinal and prospective studies. *Current Psychiatry Reports*, **16**. 11. sz., 508.
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A. és Zickuhr, K. (2010): Social media & mobile internet use among teens and young adults. Millennials. Chicago: Pew Internet & American Life Project.
- Lin, S. S. és Tsai, C.-C. (2002): Sensation seeking and internet dependence of Taiwanese high school adolescents. *Computers in Human Behavior*, **18**. 4. sz., 411–426.
- Lin, Y.-H., Chang, L.-R., Lee, Y.-H., Tseng, H.-W. és Kuo, T. B. J. (2014): Development and Validation of the Smartphone Addiction Inventory (SPAI). *PLoS ONE*, **9**. 6. sz., e98312.
- Lin, C.-H., Lin, S.-L. és Wu, C.-P. (2009): The effects of parental monitoring and leisure boredom on adolescents' internet addiction. *Adolescence*, **44**. 176. sz., 993–1004.
- Luszczyńska, A., Diehl, M., Gutiérrez-Dona, B., Kuusinen, P. és Schwarzer, R. (2004): Measuring one component of dispositional self-regulation. Attention control in goal pursuit. *Personality and Individual Differences*, **37**. 555–566.

- Magyaródi Tímea, Nagy Henriett, Soltész Péter, Mózes Tamás és Oláh Attila (2013): Egy újonnan kidolgozott flow állapot kérdőív kimunkálásának és pszichometria jellemzőinek bemutatása. *Pszichológia*, **33**. 1. sz., 1–36.
- Mayer Krisztina, Lukács Andrea és Pauer Gábor (2012): A 8-tételes Szenzoros Élménykeresés Skála (BSSS-8) magyarországi adaptálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, **13**. 3. sz., 297–312.
- Mei, S., Yau, Y. H. C., Chai, J., Guo, J. és Potenza, M. N. (2016): Problematic internet use, well-being, self-esteem and self-control: Data from a high-school survey in China. *Addictive Behaviors*, **61**. 74–79.
- Mok, J.-Y., Choi, S.-W., Kim, D.-J., Choi, J.-S., Lee, J., Ahn, H., Choi, E.-J. és Song, W.-Y. (2014): Latent class analysis on internet and smartphone addiction in college students. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, **10**. 817–828.
- Niemz, K., Griffiths, M. és Banyard, P. (2005): Prevalence of pathological Internet use among university students and correlations with self-esteem, the General Health Questionnaire (GHQ), and disinhibition. *CyberPsychology & Behavior*, **8**. 562–570.
- Prievara Dóra Katalin (2018): A problémás internethasználat pszichoszociális háttértényezői és prevenció lehetőségei. PhD értekezés. Szegedi Tudományegyetem, Szeged.
- Prievara Dóra Katalin és Pikó Bettina. (2016): Céltalanul a világhálón - a problémás internethasználat háttértényezőinek vizsgálata. *Psychiatria Hungarica*, **31**. 2. sz., 146–156.
- Rahmani, S. és Lavasani, M.G. (2011): The relationship between Internet dependency with sensation seeking and personality. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, **30**. 272–277.
- Rees, H. és Noyes, J. M. (2007): Mobile telephones, computers, and the Internet: sex differences in adolescents' use and attitudes. *CyberPsychology & Behavior*, **10**. 482–484.
- Retti, R. (2001): An exploration of flow during Internet use. *Internet Research*, **11**. 2. sz., 103–113.
- Robertson, T. W., Yan, Z. és Rapoza, K. A. (2018): Is resilience a protective factor of internet addiction? *Computers in Human Behavior*, **78**. 255–260.
- Rosenberg, M. (1965): *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Sallay Viola, Martos Tamás, Földvári Mónika, Szabó Tünde és Ittész András (2014): A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H): alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, **15**. 3. sz., 259–275.
- Shapira, N. D., Goldsmith, T. D., Keck, P. E. Jr., Khosla, U. M. és McElroy, S. L. (2000): Psychiatric features of individuals with problematic internet use. *Journal of Affective Disorders*, **57**. 267–272.
- Shi, J., Chen, Z. és Tian, M. (2011): Internet self-Efficacy, the need for cognition, and sensation seeking as predictors of problematic use of the internet. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, **14**. 4. sz., 231–234.
- Ulicza Nikolett, Gajdos Dóra, Bóthe Beáta, Tóth-Király István és Orosz Gábor (2010): A Rövid Egyetemi Unalom Kérdőív faktorstruktúrája. *Iskolakultúra*, **25**. 10. sz., 69–77.
- van Deursen, A. J. A. M., Bolle, C. L., Hegner, S. M., és Kommers, P. A. M. (2015): Modeling habitual and addictive smartphone behavior: The role of smartphone usage types, emotional intelligence, social stress, self-regulation, age, and gender. *Computers in Human Behavior*, **45**. 411–420.
- Wang P., Lei, L., Wang, X., Nie, J., Chu, X. és Jin, S. (2018): The exacerbating role of perceived social support and the “buffering” role of depression in the relation between sensation seeking and adolescent smartphone addiction. *Personality and Individual Differences*, **130**. 129–134.
- Weiser, E. B. (2004): Gender differences in Internet use patterns and Internet application preferences: a two-sample comparison. *CyberPsychology & Behavior*, **3**. 167–178.
- Xin, M., Xing, J., Pengfei, W., Houru, L., Mengcheng, W. és Hong, Z. (2018): Online activities, prevalence of Internet addiction and risk factors related to family and school among adolescents in China. *Addictive Behavior Reports*, **7**. 14–18.
- Yayan, E. H., Düken, M. E., Dağ, Y.S. és Ulutaş, A. (2018): Examination of the relationship between nursing student's internet and smartphone addictions. *International Journal of Human Sciences*, **15**. 1161–1171.
- Yıldız, M. A. (2017): Emotion regulation strategies as predictors of internet addiction and smartphone addiction in adolescents. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, **7**. 66–78.



GERGELY FERENC

„Már azt hittem, teljesen elfelejtettek bennünket...”¹

A rehabilitáció újabb szakasza 1988–1994

MŰHELY

Az írásunk címének választott mondattörédeket a Művelődési Minisztérium keretében működő Rehabilitációs Bizottsághoz írt beadványban olvashatjuk. 1944/45 és 1988 között százezreket ért politikai, jogi, erkölcsi, anyagi sérelem. A '80-as évek derekán megkezdődő és hosszan elnyúló „békés” rendszerváltás bonyolult folyamatában kiemelkedő szerepet játszott a törvényhozás: az Ellenzéki, majd Nemzeti Kerekasztal és az Országgyűlés. Az a heves küzdelem, ami a politikai küzdőtéren folyt a demokratikus köztársaság megteremtéséért, a piacgazdaság kiépítéséért, rányomta bélyegét a formálódó jogrendszerre is. Ennek a történelminek nevezhető folyamatnak a keretében kellett az országot kormányzó politikai erőknek megoldást keresni, találni a rehabilitációra, már csak a rendszerváltás szükségességének, jogosságának bizonyítása és társadalmi-politikai bázisának erősítése érdekében is.

Dolgozatunkban e széles körű munkának, a társadalmi méretű rehabilitációnak csak egy kis szeletét, a pedagógusokra

és a középiskolai tanulókra, valamint az egyetemi-főiskolai hallgatókra vonatkozót igyekszünk áttekinteni.

A REHABILITÁCIÓ POLITIKAI, JOGI, SZERVEZETI KERETEI

Az első lépések

Adataink szerint a sérelmet elszenvedettek közül 1988-ban, a Pedagógus Szakszervezet esetében az év nyarán egyre többen fordultak kérésükkel, javaslataikkal jogvédő szervezeteikhez, melyekben a bukott rezsim felemás, szűk körre kiterjedő és még ilyen formában is elvetélt próbálkozásának helyébe egy valós, minden érintettre kiterjedő és sokirányú rehabilitációt sürgettek. Mind a Pedagógus Szakszervezet, mind pedig a Tudományos Dolgozók Demokratikus Szervezete – utóbbi több alkalommal

¹ A tanulmány a szerzőnek tanítók, tanárok huszadik századi sorsával foglalkozó nagyobb dolgozatának záró fejezete. A kéziratból korábban megjelent az Új Pedagógiai Szemlében: A B-lista és a pedagógusok (2014, 3–4. sz.) A pedagógustársadalom fegyvermelzése (1919–1926) (2014, 9–10. sz.)

is – javaslattal fordult az illetékes kormányzati szervekhez. Kulcsár Kálmán, az igazságügyi tárca vezetője a Pedagógus Szakszervezetnek írt válaszában a kultusz-tárca illetékességére hívta fel a figyelmet.²

A felsőoktatási intézmények vezetése már 1988-ban, eltérő ütemben, összefüggő és felfogásban, de a Karok Rehabilitációs Bizottságainak közreműködésével s az intézményt vezető tanács végső döntése alapján megkezdte az oktatók és a hallgatók döntően erkölcsi rehabilitálását.

A Minisztertanács a koncepció büntető ügyek felülvizsgálatára büntetőjog-ászközből és történésekből álló bizottságot hozott létre, melynek feladata volt az 1945 és 1962 között folyamatban volt büntető-ügyek – amelyekről nagy valószínűséggel feltételezhető, hogy koncepció elemeket tartalmaznak –, számbavétele, jogi és történeti szempontból való elemzése, véleménynyilvánítás a megvizsgált ügyekről és javaslat a törvénysértés következményeinek a kiküszöbölésére.

A büntetőjogászok összegző jelentéséből azt a következtetést vonták le, hogy a nagyszámú koncepció büntetőügyek egyedi felülvizsgálata nem lehetséges. Ezért a Jelentés az 1956-os népfelkeléssel összefüggő elítélésekről szóló 1989. évi XXXIII. tc.-hez hasonlóan a meghatározott időszakban és bűncselekmények miatt

történt elítéléseket semmisnek nyilvánítja.³

A törvényjavaslatot az igazságügyi államtitkár 1989. október 20-án ismertette az Ország-

gyűlésben. Kiemelte a feladat nagyságát és szerteágazó voltát. Figyelmeztetett az ország teherbíró képességére. Hangsúlyozta: „Ma már általánosan elfogadott, hogy a koncepció ügyek egyedi felülvizsgálata, az áldozatok egyéni rehabilitációja gyakorlatilag megvalósíthatatlan. Orvoslásuk csak törvényhozási úton lehetséges. A törvényjavaslatot 1990. március 14-én fogadták el a képviselők.”⁴

Időközben a Minisztertanács 1989. november 6-i ülésén, az MM előterjesztése nyomán állást foglalt a Rehabilitációs Bi-

² *Pedagógusok Lapja*, 1989. október 20. 1. o. Az érdekelt szakszervezetek 1988 utáni iratanyaga a mai napig nem került be a Politikatörténeti- és Szakszervezeti Levéltárba. Hollétére nem tudunk rábukkanni. A Történelmi Igazságtételi Bizottság (TIB) 1988 június 6-án közzétett felhívása követelte „az 1945-tel kezdődő egész történelmi korszak, a forradalom és az azt követő megtorlás politikai elítéltei és üldözőit – internáltak, kitelepítettek, kényszermunkára hurcoltak, bírói ítélet nélkül fogva tartottak és elpusztítottak – teljes jogi, politikai és erkölcsi rehabilitációját.” Ezt a felhívást eljuttatták minden törvényhozónak a közkegyelmi rendelet Elnöki Tanács elé terjesztésekor, 1988. szeptember 20-án.

³ Törvények és Rendeletek Hivatalos Gyűjteménye (TRHGy) 1990. 101–103. o. A büntetőjogászok és történészek jelentése „az anyag titkossága miatt” először csak 1991 kora nyarán láthatott napvilágot az Új Magyarországon. Kötet formájában ugyancsak ebben az évben *Törvénytelen szocializmus. A tényfeltáró bizottság jelentése* címen. (Szerkesztette: Révai Valéria. Az interjúkat készítette: Hardi Péter. Kiadta a Magyar Köztársaság Miniszterelnöksége.) A *Jelentés* imponáló tényanyagot vonultat fel, szilárd hátteret biztosítva a törvényhozóknak és a további kutatásnak. Mivel a sértettekéről szóló tengernyi adat nem tájékoztat azok társadalmi helyzetéről, foglalkozásáról, sorsuk alakulásának részleteiről, érthető, hogy az MM Rehabilitációs Bizottsága nem tudta a kívánt mértékben hasznosítani. Az 1989. évi XXXVI. Törvény általános indoklása megállapította: „Meg kell emlékezni mindazokról, akik az 1956-os népfelkelés során a társadalmi átalakulás és függetlenség érdekében felléptek és jóvátételt kell szolgáltatni a megtorlások áldozatainak. Nem megbocsátástól vezérelt gesztusértékű elhatározásról van szó, hanem annak a kinyilvánításáról, hogy a politikai bűncselekmények miatti elítéléseknek nem volt jogalapjuk. Az 1956-os népfelkelés résztvevői, a nemzeti boldogulás érdekében, a diktatórikus felfogású és módszerű sztálinista politikát kívánták felváltani a demokratikus, nemzeti arcú szocializmus gyakorlatával. Az e politikai felfogásnak megfelelő magatartás ezért nem minősülhet bűncselekménynek.” A törvényt az Országgyűlés az 1989. október 20-i ülésén fogadta el. A kihirdetés napja: 1989. november 1.

⁴ *Országgyűlési Napló*, 1989. 5136–5138. o.

zottság felállítása mellett.⁵ A Bizottság elnöke a művelődési miniszter lett, ő nevezte ki a tagokat, az ügyviteli feladatokat pedig a Koordinációs Önálló Osztály látta el.⁶ Széles körű propaganda indult az ország közvéleményének tájékoztatására, a sajtó, a rádió és a televízió részvételével. A Bizottság felhívása tartalmazta a kérelmek benyújtásának módját és határidejét.⁷ A Minisztertanács 1989. december 15-i ülésén elfogadta a munka megindításához szükséges 15 millió forintból szóló előterjesztést.⁸

A munka megindult, az első néhány hét alatt beérkezett anyagok tapasztalatainak összegzése alapján megkísérelték a vállalt feladat nagyságának körvonalazását, de sem a mértékről, sem az igények sokszínűségéről, a meglévő jogszabályi háttér alkalmasságáról, még kevésbé a nélkülözhetetlen pénzügyi fedezet nagyságrendjéről és biztosításának módjáról nem sikerült a valósághoz közelítő összképet alkotni.

A Németh Miklós vezette kormány jóváhagyásával és támogatása mellett a Bizottság további lépéseket tett a nyilvánosság mozgósítása érdekében, pl. az első rehabilitált csoport reprezentánsainak a Vigadóban rendezett ünnepséggel. De folytak tárgyalások a Bér- és Munkaügyi Hivatal képviselőivel is a munkajogi kérdések megoldásának lehetőségéről. A gondok egyre világosabban körvonalazódtak. Látni lehetett, hogy széles körű gondolatcsere és együttműködés nélkül a problémák nem oldhatók meg. Az Országos Társada-

az első rehabilitált csoport
reprezentánsainak a
Vigadóban rendezett
ünnepséggel

lombbiztosítási Főigazgatóság jóindulatú közreműködése ellenére joggal állapította meg a Bizottság, hogy a munkaügyi területen született (munkajogi, államigazgatási) megtorló intézkedések – elbocsátás, leváltás, alacsonyabb munkakörbe helyezés,

áthelyezés, fizetésemelésből és előléptetésből való kizárás stb. – okozta hátrányokért ma nem jár kárpótlás, s az említettek egy csoportját ma újabb hátrányok érhetik. Akik nem kaptak vagy nem

kaphattak állást, a munkaviszonyhoz kapcsolódó juttatásokról (társadalombiztosítási, szociális) is elestek, a közalkalmazotti törvény szerinti besorolásnál jelentős hátrányba kerülhetnek, és nyugdíj jogi hátrány fenyegeti őket. Ezekkel és a kapcsolódó gondokkal az érintett államigazgatási tényezők egyetértettek, és elsősorban egy átfogó igazságtételi koncepció kialakításának halaszthatatlan szükségességét hangsúlyozták.

A kezdet fogyatékosainak csökkentését, netán felszámolását nem kis mértékben zavarták a demokratikus politikai berendezkedés sajátosságai, nevezetesen a ciklikusság, a négyévenkénti választás, kormány- és államigazgatási elítváltás. Az Országgyűlés még ki sem mondta feloszlását – erre 1990. március 16-i hatállyal került sor – az MM vezetése a RB-hoz érkező kérésekre, kérdésekre már azt válaszolta – majd a következő Országgyűlés, majd a következő kormány, majd a következő miniszter teszi meg a szükséges lépéseket.⁹

⁵ Magyar Országos/Nemzeti Levéltár (MNL) Minisztertanácsi jegyzőkönyvek

⁶ A helyi és a központi munka összehangolását végezhetné. Az általunk ismert iratok működésének részleteiről nem tudósítanak. Andrásfalvy Bertalan miniszterségének kezdetén ez az osztály megszűnt.

⁷ Oktatáspolitikai és Kulturális Dokumentációs Osztály iratai (OKDO) 1.dbz.96025/1990., Uo. 23.dbz.101071/1991.

⁸ Uo. 101071/91. Ezt a 15 millió forintot nevezte el a Rehabilitációs Bizottság Titkársága Rehabilitációs Alapnak.

⁹ Az országgyűlési határozatot követően a kérelmezők nem számíthattak a hivatalban lévők érdemi intézkedéseire. OKDO 2. dbz. 96064. Uo. 13. dbz. 4231/1990. Az öttágú Bizottság és a felálló Titkárság vezetője „több évig tartó eljárásra” számított. A történetek őket igazolták.

Zökkenők

Az Antall József vezette kormányban Andrásfalvy Bertalan volt a művelődési miniszter. Bár az Országgyűlés 1990. évi törvénykezési teljesítménye kimagasló volt, és alkotásaik közül sok érintette közvetlenül, de közvetetten is a re-habilitáció ügyét, valamint a Minisztertanács is több határozattal egyengette útját, az MM átszervezése, a benne folyó hivatali munka egyszerűsítése, ésszerűsítése is jobb feltételek kibontakozását sejtette, a rehabilitáció ügye nem haladt. Sőt, a szeptember 1-ével felállított Kárpótlási Hivatal¹⁰ léte a Rehabilitációs Bizottság tagjaiban a feleslegesség érzését keltette. Az MM 1990. október 1-én tartott Vezetői Értekezletén – ennek ellenére – úgy döntöttek, hogy a munkát folytatni kell a Közszo-galati Főosztály keretében. A tervezett Koordinációs Iroda helyett megszervezték a Rehabilitációs Bizottság Titkárságát, amely a

nagy együttérzéssel,
körültekintéssel és
szakszerűen

munka dandárját végezte nagy együttérzéssel, körültekintéssel és szakszerűen.¹¹ Megbízást kaptak a Bizottság új tagjai.¹² November 1-jén a Kormány az MM előterjesztése nyomán a munka folytatása mellett döntött. Napirendre került az 1963 után elszenvedett sérelmek enyhítésének ügye is. Nagy gondot okozott viszont az a

helyzet, ami a Bizottság eddigi munkájának áttekintése alapján tárult az új miniszter elé. Az új Rehabilitációs Bizottság 1990. december 14-i ülésére kényszerített áttekintés többek

között megállapította: „Jelenleg nem lehet eligazodni” az iratok alapján, hogy a problémák megoldásában meddig jutottak el, milyen közérdekű kötelezettségeket vállaltak. Ennek alapvető okát abban látták, hogy „több döntés, állásfoglalás a testületen kívül született meg, s a megállapodások egy részéről nincs írásbeli feljegyzés”. Számos egyéb gond¹³ felsorolása mellett hangsúlyt kapott az időhatár és a sértettek körének kiterjesztése az 1963 utáni évtize-

¹⁰ A Kárpótlási Hivatal felállításáról szóló 18/1990.(VII. 27.) Korm. Sz. rendelet 1.§ (1) bekezdése kimondta: „Az Országgyűlés által meghatározottak személyes szabadságát jogtalanul korlátozó intézkedések okozta anyagi hátrányok kárpótlásával összefüggő ügyek intézésére a Kormány Kárpótlási Hivaltal létesít.” TRHGy 1990. 694. o.

¹¹ A Titkárság igen szerény körülmények között fogott munkához. Az érdeklődőket tájékoztatta teendőikről, segített a nélkülözhetetlen írásos bizonyítékok beszerzésében, javaslatokat tett az eredménnyel kecsegtető hivatali lépések megtételére, a beérkező anyagok tanulmányozása alapján összegzéseket készített a bizottság üléseire, és a döntések után megtette a szükséges lépéseket. Értécsítette a kérelmezőket a döntésről, intézkedett a megítélt kárenyhítési összeg kiutalásáról. Levelezett az érdekelt minisztériumokkal, országos főhatóságokkal, elsősorban az Országos Társadalombiztosítási Intézet vezetőivel és az önkormányzatok főjegyzőivel, jegyzőivel a közös fellépés, a hatékony megoldás érdekében. A feleknek írt levelekben, amennyiben az indokoltak bizonyult, elismerték sérelmeiket, azokért a kormány nevében bocsánatot kértek. Megnyugvásuknak adtak kifejezést, ha segítségük eredményesnek bizonyult, és együttérzéssel kívántak békés éveket a sértetteknek. Higgadtságukat még akkor sem veszítették el, ha mániákus levelezőiknek, az örök elégedetleneknek – mert ilyenek is voltak néhányan – kellett sokadszor válaszolni. Mádl Ferenc miniszter pl. külön felhívta a figyelmet az udvarias hangnem alkalmazására, főként akkor, ha az ügyet politikai szempontból tapintatosan kellett kezelni. Egy kisgazdapárti országgyűlési képviselő ügyének az aktái szinte egy teljes levéltári dobozt megtöltenek. Munkájukról első ízben a MM 1990. április 23-án tartott miniszteri értekezleten adott szóbeli tájékoztatást Hársfalvi Rezső.

¹² A Bizottság 1990. december 14-i ülésére készített *Javaslat a testület munkarendjére* c. anyag tartalmazza a legsűrűsebb teendőket. OKDO 12. dbz. 96513/1990.

¹³ Már az 990.december 14-i ülésen is téma volt a sértettek körének és az időhatár kiterjesztésének halaszthatatlansága. Nem lehetett kitérni az egykori egyetemi-főiskolai hallgatók, de a volt középiskolások sértetteinek rehabilitációs igénye elől sem. Ennek szükségessége ismételtelen felmerült. OKDO 3. dbz. 96066/1990., Uo. 12. dbz. 96505/1990., Uo. 14. dbz. 97054/1991.

dekre, valamint az egyetemi-főiskolai hallgatókra, de az egykoron a középfokú oktatási intézményekbe járókra is.¹⁴ Ebben a kritikus helyzetben Andrásfalvy miniszter kikérte Boros Péter belügyminiszter véleményét, aki válaszában az „egységes jogi rendezésben” jelölte meg az összetorlódott gondok megoldását: a vezetése alatt álló minisztériumban egy éve folyó munka szorosan ezt igazolja.

Mindezek ellenére például a földművelésügyi tárca alá tartozó felsőfokú intézményekben 1991 januárjára már megtörtént a sérelmek orvoslása.¹⁵ Feltehetően másutt is.

A Bizottsághoz késő őszig 650 kérelem érkezett. Háromszázhetvenhét esetben nyújtottak elégtételt. A keletkezett ügyiratok száma 953. A Titkárságot vezető Ipolyi Ferenc szerint a közeli jövőben újabb „nagyobb számú” kérelem beküldése várható.¹⁶ A rendelkezésre álló pénzügyi fedezet – 15 millió forint – viszont kimerült. A bizottsági munka lelassult, egyesek szerint majdhogynem leállt. Készt az elfogadott kérelmek tulajdonosainak írott értesítésekben szereplő egyszeri rendkívüli pénzbeli segítség kiutalása, amit az érintettek értekezően nehezményeztek, s ennek nem egyszer

írásban is hangot adtak. A kárpótlást várók, illetve özvegyeik, családtagjaik egyre korosabbak, egyre elesettebbek, egyre szegényebbek lettek. Nekik ez a 20-30-50 ezer forint is jelentős segítség lett volna.

Jöjjön az általános rendezés

Az ínség csak 1993 januárjában enyhült. A Pénzügyminisztériummal történt megállapodás szerint a kiutalásokat az MM költségvetés „elvonható maradványának terhére” eszközölték. A Bizottságnak ilyen irányú tevékenységét a revizorok szigorúan ellenőrizték.¹⁷

Már 1992 júliusára kétségtelenné vált, hogy az elmúlt két év gyakorlatát nem célszerű folytatni. Az egyedit általános rendezésnek kell felváltania.¹⁸ Ezt segítette az 1992. évi XI. törvény is, amely az 1963. április 5-e és 1989. október 15-e között elkövetett egyes állam és közrend elleni bűncselekmények miatt történő elítélések semmissé nyilvánításáról rendelkezett.¹⁹ A Rehabilitációs Bizottság 1992. decemberi határozata nyomán megindultak a

¹⁴ OKDO 36. dbz. 72083/1991., *Mezőgazdasági és Élelmezésügyi Közlöny*, 1990. 20. sz., 456 o.

¹⁵ 1993 januárjában a Titkárság vezetője úgy vélte, hogy „csak a pedagógusok körében több száz, esetleg több ezer lehet azok száma, akiket 1956 után elbocsátottak...” és elégtételre várnak, arra érdemesek.

¹⁶ OKDO 23. dbz. 101097/1992.

¹⁷ OKDO 23. dbz. 101071/1991. A rehabilitáció anyagi fedezetére vonatkozólag ld. még: U.o. 23. dbz. 7664/1990., 22. dbz. 101069/1992., 101071/1992., 101080/1992., 24. dbz. 101104/1992., 101147/1992., 25. dbz. 101152/1992., 101164/1992., 101185/1992., 101187/1992., 27. dbz. 101259/1992., 29. 111047/1992., 111048/1993., 28. dbz., 29. dbz. 111036/1993., 28. dbz. 111004/1993., MOL XIX-J-9-hh-31. dbz. 21-4.t. A sértettek kaptak támogatást alkalmazásukhoz, TB-járulékkal. Ösztöndíjat, kiállítás rendezéséhez hozzájárulást, egyéni egyszeri kárenyhítést. Ismereteink szerint a legmagasabb összeg 200 000 forint volt, amit az illető – egyedülálló módon – szét is osztott karitatív céllal, pl. a Pető Intézetnek. (23. dbz. 8098/1990.) Részletes összefoglalót a rehabilitáció pénzügyi vonatkozásáról nem találtunk.

¹⁸ Ez az igény már jóval előbb megfogalmazódott, érvényesítésére csak most került sor.

¹⁹ Az indoklás: „1963 után is változatlanul hatályban maradtak azok az állam és közrend elleni bűncselekményeket megállapító rendelkezések, amelyek alapján olyan ítélkezési gyakorlat érvényesült, mely egyrészt ellentétben állt az akkori hatályos Alkotmányban rögzített alapelvekkel, másrészt ellentétes volt az emberi jogokra vonatkozó általánosan elismert elvekkel és szabályokkal, valamint a társadalom értékrendjével. Mindezeket nemcsak a büntetőjog eszközeivel, hanem szabálysértési és más igazgatási eljárásokkal is megsértette a rendszer. Az Országgyűlés elfeltételezte a joggyakorlatot és erkölcsi elégtételt kíván adni mindazoknak, akiket az sújtott. Nincs mód arra, hogy mindenfajta sérelmet a törvény orvosoljon, de indokolt, hogy a büntetőeljárások alapján sérelmet szenvedett személyek – a jogállamiságnak az Alkotmányban rögzített elveivel összhangban – politikai, erkölcsi és jogi elégtételtelben részesüljenek...” *Magyar Közlöny*, 1992. 25. sz. 979–980. o.

tárgyalások a megyei önkormányzatokkal az együttműködésről, melynek célja a még hátralévő jogos igények lehetőségei szerinti kielégítése. Senki sem tudta, hány jogos igénylő van az országban, néhány százzal vagy néhány ezerről van-e szó. Azt viszont igen, hogy zömük az 1956-os eseményekben szerepet vállaló pedagógus. A Bizottság 1993-ban többnyire az önkormányzatok főjegyzőivel, állami, ritkábban egyetemi levéltárak vezetőivel leveleztek a rehabilitálandók számának, kérelmük indoklásának, bizonyíthatóságának s anyagi kárenyhítésük (teljes kárpótlásról szó sem lehetett) tárgyában. Ennek során kiderült, hogy lehetetlen volna a teljességre törekvés. A keresett személyek egy része már elhalálozott, számosan lakóhelyet változtattak, a sértettek egy része pedig – nem tudni, milyen meggondolásból – nem tartott igényt a rehabilitáció semmilyen formájára. Az önkormányzatok igen eltérő hajlandósággal vették ki részüket ebből a „nyomozói” munkából, s a szakszervezetek, de még a POFOSz helyi (megyei) vezetése sem tudott érdemi segítséget nyújtani a valós helyzet tisztázásában. Az ’56-os pedagógusok – jellemzően a rendszerváltás közhangulatára – a Bács megyei POFOSz elnöke szerint félelmükben nem lépnek be a szervezetbe, ezért nem tudnak róluk.²⁰

tanítványok,
évfolyamtársak, barátok,
iskolaigazgatók, szülők
szorgalmazták egyesek
rehabilitálását

Legtöbb esetben a levéltárak sem tudtak érdemi segítséget nyújtani, mert a keresett iratok vagy nem is jutottak el hozzájuk, vagy csak iktatták őket, s a politikai célokat sem mellőző selejtezések, szabálytalan tárolás, a fegyelmi iratok 10 éves őrzési ideje, az intézmények éves irattári tervének végrehajtása megtette a magáét.

A helyzet szármalmas és groteszk voltát jól példázza az MM által 1957-ben a megyei művelődési osztályoktól bekért táblázatos és szöveges jelentéseknek a sorsa, melyeknek pontos képet kellett volna adni az ’56-os részvétel miatt fele-

lősségre vont és valamilyen büntetésben részesített pedagógusokról. A Bizottság ezek másolatát kérte az Országos Levéltártól és a Megyei Levéltáraktól. Válasz mindössze öt megyéből érkezett: Bács, Baranya, Békés, Heves, Jász-Nagykun-Szolnok és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből.²¹ Kezdetről fogva voltak azonban ellenkező példák is. Tanítványok, évfolyamtársak, barátok, iskolaigazgatók, szülők szorgalmazták egyesek rehabilitálását. Szembetűnő, ám ismereteink szerint – sajnálatos módon – egyedülálló a Hódmezővásárhelyi Bethlen Gábor Gimnázium igazgatójának eredményes iparkodása, melyet az iskola ’56-os tanárainak és növendékeinek méltó rehabilitálása érdekében kifejtett.²² Ez az érdeklenség és erkölcsi érzéketlenség a középfokú

²⁰ Bács-Kiskun megye azok közé a megyék közé tartozott, amelyeknek vezetői és vezető testületei nem bizonyultak segítőkésznek. Ezért fordult a Titkárság a Politikai Foglyok Országos Szövetsége megyei elnökéhez segítségért. Mivel az ő felhívása sem járt eredménnyel, személyesen kereste fel az illetékeseket és gyűjtött össze néhány adatot. Azt tapasztalta – olvashatjuk felterjesztésében –, hogy a megye még élő ’56-osai félnek, nem mernek belépni a POFOSz-ba. OKDO 30. dbz. 111066/1993., 31. dbz. 111103/1993., 32. dbz. 111197/1993

²¹ Elgondolkodtató, hogy a Titkárságnak 1993/1994-ben nem sikerült az MM által 1957-ben bekért jelentéseket begyűjteni, én viszont – igaz, több hónapig tartó elektronikus levelezés eredményeként – majdnem az egészet megkaptam. Ipolyi Ferenc ’pro domo-i’ is ezt a hallgatag közönyt jelzik. Idézzük: „Úgy tűnik, hogy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében is megindult valami, kezdeményezésünk nem maradt teljesen hatástalan.” Ld. még: OKDO 26. dbz. 101236/1992., uo. 27. dbz. 101252/1992.

²² OKDO 13. dbz. 4/992., 14. dbz. 97067/1991.

oktatási intézményekre volt jellemző.²³ Az egyetemek és főiskolák valamilyen formában megtalálták a sérelmet szenvedettek megkövetésének módját. A Titkárság tapintatosan, körültekintően, de az ügyszó méltó szívóssággal támogatta a buzgókat és serkentette munkára a vonakodókat, az önállóságukra féltékenyeket, nem is eredménytelenül. Már 1993 áprilisában 400 körüli sértett ügyéről folytak tárgyalások, s a szükséges adatok, bizonyítékok, értékelések és javaslatok lassan-lassan, de érkeztek a megyéktől.²⁴

Rehabilitáció

Az ünnepségek sorát Hódmezővásárhely nyitotta 1992. február 26-án. Ebben a hónapban kezdte meg Veszprém megye a személyi rehabilitáció előkészítését. Április 8-án a Baranya Megyei Önkormányzat döntött a rehabilitációról.²⁵ Ezeket a méltó külsőségek között zajló eseményeket többnyire 1993. október 23-ára időzítették, a sajtó is részletesen beszámolt róluk. Ezzel a rehabilitáció, az 1945 és 1989 között politikai ok miatt hátrányos helyzetbe kerültek megkövetése és kárenyhítése lényegében lezárult. Az 1994. évi II. és XII. törvény az általunk vizsgált foglalkozási körben érdemi változást nem hozott. 1994. március 21-ére a Rehabilitációs Bizottság az ügyek jelentős részét lezárta, megkezdődött bizonyos

iratcsoportok selejtezése.²⁶

Augusztus 15. és szeptember 15. között már egyetlen irat sem érkezett a Titkárság címére. Elkészült a Bizottság működéséről szóló rövid összefoglalás. Ebből tudjuk, hogy több mint 1500 személy ügyével foglalkoztak, ebből több mint 1000 esetben született kedvező dön-

tés, ami főleg '56-os pedagógusoknak hozott megnyugvást.

A Rehabilitációs Bizottsághoz beérkezett 1550 darab iktatott ügyirat 1994-es tartalmi

elemzése így foglalta össze az egyes szakaszok jellegzetességeit:

1945–1946: döntően az igazoló bizottságok tevékenységéhez kapcsolódó;

1947–1949: a választási küzdelmekhez, az államosításhoz és a pártviszályokhoz kapcsolódó, valamint az egyházak elleni fellépések nyomán;

Az '50-es évek elején: az időszzerű politikai és ideológiai küzdelmek részeként, az osztályellenség elleni fellépés erőteljesebbé válása kapcsán (kitelepítések és az ellene való fellépés);

Az 1956-os forradalom utáni megtorlás éveiben, melyek 1965-ig elhúzódtak;

A '60-as éveket követően: az 1956-os forradalom évfordulója és más nemzeti ünnepek körüli hetek, különböző politikai, ideológiai kampányok idején (a kispolgáriság ellen, a filozófusvita nyomán, a nemzeti sorskérdések vitája, valamint a cseh bevonulás elítélése kapcsán stb.) keletkezett iratok.

²³ Abban a két középiskolában, ahol pályám során tanítottam, egyáltalán nem volt megemlékezés, nemhogy ünnepélyesen méltatták volna az '56-os pedagógusokat.

²⁴ OKDO 32. dbz. 11191/1993.

²⁵ Uo. 31. dbz. 111133/1993.

²⁶ Uo. 35. dbz. 10036/1994., 10073/1994., 36. dbz. 11/1994, 21/1994.

A továbbiakban igyekszünk a valósághoz közelítő áttekintést adni arról, hogy a kérelmezőket miért tartotta a hatalom veszélyesnek, miért figyeltette, miért alázza meg úton-útfélen, miért törte meg testileg-lelkileg, miért törte ketté sokak pályáját, fosztotta meg becsületes munkával szerzett elismeréseitől, miért szorította a társadalom periferiájára, miért bélyegezte meg, üldözte minden eszközével, záratta börtönbe, fosztotta meg életétől. Ez a mániákus ellenség-szimatolás nem csupán a célszemélyekre hatott, de sötét árnyékot vetett egész családjukra, tágabb rokonságukra. Olvasva a most következő adatokat, mindig kell erre gondolnunk.

TANÁROK, TANÍTVÁNYOK MEGPRÓBÁLTATÁSAI

A forradalomig

A kissé önkényesen megszabott periódusok közül az első: 1944/45–1955.

Kezdjük egy „antifasiszta-fasisztával”, Sz. Máriával. 1948-tól éreztették vele, hogy osztályidegen, de ekkor még nem üzték el a katedráról. Mivel hívő katolikus volt, nem csatlakozott a Mindszenty-ellenes tiltakozáshoz. Ezért a következő évben, 1950-ben feljelentették: klerikális, sőt fasiszta. A minisztérium nem lépett fel ellene, mert tudták: az egész család közismerten antifasiszta politikai beállítottságú.

1957-ben a GPU jelentette fel a magyar hatóságoknál. Bűne: ’56-ban szót emelt a magyar belügyekbe való beavatkozásuk ellen. 1968-ban iskolájának vezetése hallgatta ki vallásos meggyőződésének nyílt vállalása miatt. Ez volt az utolsó csepp a pohárban: elmenekült választott életpályájáról.²⁷

A vallásos, hívő, egyházához ragaszkodó, szentségi életet élő pedagógus (értelmiségi) ideig-óráig megtűrt, de távlatosan nem kívánatos, a szocialista szellemű nevelőmunkára alkalmatlannak bizonyult. Ezt az „elvet” a hatalom, főként

1948-at követően, de már az előző években is igyekezett érvényesíteni.²⁸ Ezt jelzi H. Sándorné esete is. Diplomáját a Budapesti Angolkisasszonyok Tanárképző Főiskoláján szerezte 1935-ben. 1946 március 4-én „minden igény kizárásával” elbocsátották állásából. Ok: apja is, ő is kiállt Mindszenty mellett. Tizenkét éven át próbált tanárként elhelyezkedni, pályázataira mindig ugyanaz volt a válasz: „kérelme nem teljesíthető”. Fizikai munkásként kereste szűkös kenyerét. 1958-tól 1968-ig ismét taníthatott. Ekkor, kérése ellenére, nyugállományba helyezték. 1981-ig több helyen dolgozott szerződésesként. Harminckét évig „egyetlen szobából álló társbérleti lakásban laktak, életveszélyessé válásáig”.²⁹

Cs. Sándor gyógypedagógiai tanár hivatásos tisztként szolgált a 2. világháború idején. Hazatérésekor igazolták, majd háborús és népellenes bűncselekménnyel vádolták, de a bírósági tárgyalásra beidézt tanúk emberségéről, segítőkészségéről vallottak. A vád alaptalannak bizonyult.

²⁷ Uo. 12.dbz. 96508/1990.

²⁸ OKDO 7.dbz. 96252/1990.

²⁹ Uo. 11. dbz. 96476/1990.

Ennek ellenére rendőrségi felügyelet alá helyezték, megkínózták, nehézségeket állítottak munkába állása és letelepedése elé.³⁰

B. Ferencet 1949. március 16-ikán megfosztották állásától, alacsonyabb munkakörbe helyezték, szombathelyi igazgatóból esztergomi tanár lett. 1945-ben nem lépett be egyik pártba sem, majd 1948-ban a Nemzeti Parasztpárthoz csatlakozott. Nem értett egyet az egyházi iskolák államosításával, ezért a pártból kizárták. Nem írta alá a Mindszenty-ellenes nyilatkozatot, nem vállalt tevékeny szerepet a bíboros elleni akció szervezőbizottságában sem. Ennek következményeit gyermekei is megszenvedték.³¹

H. Emőket azért zárták ki 1949-ben az egyetemről, mert nem írta alá az iskolák államosítását, a szerzetesrendek feloszlatását és Mindszenty bíboros eltávolítását követelő ívet. Diplomát csak 1966-ban szerezhette.³²

K. Magdolnát 1949. július 22-ével azonnali hatállyal felmentették és végelbánás alá vonták. Oka: az iskolák államosítását követelő ívet nem írta alá, ráadásul vezette a helyi (bekölcei) KALÁSZ-kört.³³

D. Béla 1949. január 5–6-án Mezőkovácsházán „mintegy 1000 ember élén” védelmezte – ez volt ellene a vád – a község plébánosát, akit végül a szegedi és a makói

államvédelmisták közös erővel tudtak csak letartóztatni.³⁴

S. Olga 1948-ban szülői értekezleten vitába keveredett egyik kollégájával a Horthy-rendszerről és a katolikus egyházzal. Következmény: áthelyezés, írásbeli megrovás. Több mint egy évig nem kapott fizetést. 1956-ban „ismét többször kihallgatták”, mivel részt vett a Forradalmi Bizottság munkájában, két teherautónyi élelmiszert gyűjtött a felkelők részére.³⁵

Cs. Vilmát a fakultatív hitoktatás elleni izgatás címén internálták. 1950 áprilisában Kistarcsára, majd Recskre vitték, 1953 szeptemberében szabadult. Korán, 1973-ban nyugdíjazták.³⁶

Az Erdélyből 1944-ben Tamási Áronnal együtt Magyarországra áttelepült *dr. H. Bélát*, aki az államosítás idején a fővárosi Piarista Gimnázium igazgatója volt, 1949-ben felfüggesztették, fegyelmet indítottak ellene, mert: „nem akadályozta meg a gyermekek vallásoktatásra való jelentkezését”.³⁷

védellemezte a község plébánosát

két teherautónyi élelmiszert gyűjtött a felkelők részére

M. János ipolyrécei tanító az éberség-mánia áldozata lett. 1949. október 23-án bement az iskolába, pótolni a heti

elmaradását. Ekkor „népes csoport jelent meg az utcai kijáratnál”. Mint kiderült, az újpesti bányagépgyár MDP szervezete falujáró csoportjának tagjai, akik közölték: „azért jöttek, hogy az iskolát átvizsgálják”.

³⁰ Uo. 29. dbz. 111058/1993.

³¹ MOL XIX-J-9-ad. 4.dbz.21- t. 109435/1990.

³² Uo. 97083/1991.

³³ Uo. 96172/1990.

³⁴ Uo. 18.dbz. 97373/1991.

³⁵ Uo. 21.dbz.101007/1992.

³⁶ Uo. 96044/1990.

³⁷ Uo. 111075/1993.

M. János tiltakozott ez ellen, de a csoportot gardírozó helyi párttitkár leintette. A kutakodás meghozta a várt eredményt: a hulladék között régi tankönyveket találtak, Horthy Miklós képével. M. Jánost ennek nyomán felettesei a „köteles éberség elmulasztásában” találták vétkesnek és a fokozatos előléptéstől két évre eltiltották. A döntést a VKM jóváhagyta, a tankerületi főigazgató pedig a *Szabad Nőgrádban* hívta fel a közvélemény figyelmét e példánlan esetre.³⁸

Dr. P. József 1945 és 1949 között 154 esetben kényszerült tiltott határátlépésre, hogy Magyarországon megkezdett tanulmányait folytathassa. 1950-ben magyar nyelvű alapiskolát szervezett Lekéren. Elbocsátották, mert „nem teljesítette a szocialista neveléssel kapcsolatos elveket”. Húsz éven át nem taníthatott.³⁹

B. Lajost 1949. október 15-én elbocsátották. Okai: a háború idején Újvidéken tanított, nem vett részt a SZIT fiatalok munkájában, nem tájékoztatta tanulóit a Szovjetunió fejlődéséről és a Komszomol életéről.⁴⁰

M. József 1947-ben betegen tért haza a hadifogságból. Megvonták szavazati jogát, mert „reális képet festett a Szovjetunióról.” 1949-ben feljelentették a *Hamupipőke* c. mesejáték előadása, majd templomba járása miatt. Az úttörőekkel előadatott mesejátékkal az volt a baj, hogy M. József a következő magyarázatot fűzte hozzá: „a királyok is emberek, voltak közöttük jók is...” Mivel nem lépett be az MDP-be, munkáját nem kísérte szakmai elismerés. Közben osztályidegennek minősítették. Ennek ellenére 1954 és 1964 között szak-

felügyelői megbízást kapott, de „vallásos meggyőződése miatt” többször meg kellett jelennie a felügyeleti szervek előtt. Csak a szülők támogatásának köszönhetette, hogy nem távolították el a pályáról.

G. Dezső 1948 nyarán egy jobboldali

szociáldemokratákból álló szervezkedést kezdeményezett. Kapcsolatot próbált teremteni a nyugaton élő Bán Antal vezette tömörüléssel. Le-

bukott, 10 évet kapott. 1956-ban Hevesen egy „ellenforradalmár” csoport vezetője. Megválasztották a Munkástanács elnökének. Ő irányította a Nemzetőrséget is. November 4-e után „ellenséges” kijelentéseket tett. A várható büntetés elől külföldre menekült. A Legfelsőbb Bíróság életfogytiglani börtönbüntetésre ítélte. Büntetését az 1962. évi X. tv. alapján tizenöt évre mérsékeltek.

A nyughatatlan, kezdeményező, tevékeny emberek is „kilógtak a sorból”.

Dr. V. Gyula tanár is ezek közé tartozott. A háború idején a keleti arcvonalon küzdő honvédek segélyezését szervezte. Ezért háborús büntettel vádolták, ám a szegedi Népbíróság felmentette a vád alól. 1948-ban, mint előadó Zalabesnyő iskolájában oltár felállítását engedélyezte. 1956-ban a Csongrád Megyei Forradalmi Tanács Katonai Bizottságában szerepel. Ezért 1957-től 1965-ig nem dolgozhatott pedagóguspályán. '65-ben kapott az MM-től engedélyt a visszatérésre.⁴¹

B. Géza „fáradtságot nem kímélve dolgozott” – hangoztatták felettesei. Sajnos ez a tevékenység nem az oktató-nevelő munkában, hanem egyéb területeken, főleg létesítményekben realizálódott (Ifjúsági

³⁸ Uo. 9.dbz. 96378/1990.

³⁹ Uo. 22. dbz. 101065/1992.

⁴⁰ Uo.

⁴¹ Uo. 2.dbz. 96031/1990.

Ház, Botanikus Kert). A vezetése alatt álló iskolában látványos nevelőtestületi konfliktusok, névtelen bejelentések, vizsgálatok jellemezték vezetői tevékenységét. Felesége is „problémás” egyéniség volt. A körzetesítés iskolák összevonásával járt, B. Géza igazgató működése fölöslegessé vált. A tevékeny pedagógus idő előtt rokkantnyugdíjba kényszerült.⁴²

A tisztesség is üldözendőnek bizonyult. Aki egy teljesítés nélküli túlóradíj jegyzéket nem írt alá, mennie kellett. A német (sváb) és keresztény eleve gyanús volt.

Az aláírás mindig veszélyes volt, egyszer azért, mert megtagadta az illető, másszor meg azért, mert készséggel megtette.

A Szombathelyi Premontrai Gimnáziumban történt, hogy A VII. évfolyam befejezése előtt egy-két héttel az egyik tízpercben bejött az osztályba az igazgató és a DISZ-titkár és közölték, hogy hitoktatójuk „uszít a rendszer ellen” és őket is erre neveli. Erről szerkesztettek egy ívet, melyet nekik névsorban alá kell írni. Csak akkor eszméltek fel, hogy miről is van szó, amikor az első és a második aláíró tőntően követte az osztály valamennyi tagja. Ezt követően elleníratot szerkesztettek és írtak alá. A politikai rendőrség képviselője és az igazgató egyenként hallgatta ki a „bűnösöket”. Az eredmény: néhányukat kizárták az ország összes középiskolájából. Az osztályt, a III. a-t meghagyták, de tagjainak az igazgatói irodában kellett beiratkozniuk az utolsó évre. Az aktusnál jelen volt az igazgatón kívül a szülői munkaközösség elnöke és a DISZ titkára is. Előttük tették

fel a diákoknak a kérdést: „Fenntartja-e az elleníratban megfogalmazott állítását?” Igen válasza az igazgató így felelt: „Akkor keress más iskolát”.⁴³

A II. világháborút követően a letűnt „neobarokk”, „horthy-fasiszta” rezsim képviselői: tőkések, nagybirtokosok, a törvényhozás és a végrehajtó hatalom képviselői, a fegyveres testületek – honvédség, rendőrség, csendőrség – hivatásos állománya, az oktatás és a kultúra „kedvencei”, a hatalom célkitűzésit szolgáló társadalmi szervezetek vezetői tagjai, a falusi „burzsoázia” tagjai, leventeoktatók és nyugati hadifogságból hazatérők mind-mind gyanúsak voltak

az aláírás mindig veszélyes volt, egyszer azért, mert megtagadta az illető, másszor meg azért, mert készséggel megtette

a demokratizálódó politikai rendszer képviselői és hívei, különösen pedig a két világháború között sérelmeket elszenvedők, az üldözöttek és megaláztatottak szemében.

P. Ottó Jenő matematika–fizika szakos tanár karrierjét sem erősítette a

Hóman Bálinthoz fűződő rokoni kapcsolata, Kéthly Anna irányvonalának támogatása. Pillanatokon belül egy kis falu általános iskolájában találta magát.⁴⁴

*S-né M. Judit*ot férjének politikai pere miatt bocsátották el 1953 július 1-vel, éppen akkor, amikor koraszülött gyermekének ápolása minden erejét igénybe vette.⁴⁵

S. Julianna pályáját és házasságát a 160 kh földdel rendelkező apja elleni hajszá árnyékolta. Őt ugyanis a „beszolgáltatási kötelesség elmulasztása” címén a Népbíróság többször elítélte. Felettesei nemcsak őt, hanem férjét is „kikezdték”, válasra ösztönözték, majd egyik helyről a másikra helyezték.⁴⁶

⁴² Uo. XIX-J.9-x. 23. dbz. 2.1.4-7331/1990.

⁴³ Uo. 96047/1990.

⁴⁴ Uo. 96057/1990.

⁴⁵ Uo. 29. dbz. 111061/1993.

⁴⁶ Uo. 4. dbz. 96129/1990.

N. Vilmos egyetemi hallgatót 1948 őszén értelmiségi származása miatt zárták ki.⁴⁷

D. Gergely 1951-ben volt kénytelen távozni az ELTE BTK-ról, mivel apja kapcsolatban állt a Magyar Közösséggel.⁴⁸

K. Pál életútját „nyugatos” katonatiszt apjának politikai megítélése befolyásolta. 1952-ben felvették ugyan a szegedi egyetemre, de a tanévkezdés előtt egy héttel létszámfelettinek nyilvánították. 1956-ban pedig a Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemről „felfogása és szemlélete miatt”, a VI. év végén, a szigorlatok letétele előtt zárták ki. 1961-ben rehabilitálták, de vizsgái letétele után sem engedték középiskolában tanítani. 1973-tól kollégiumi nevelőtanárként állandó vitában állt feletteseivel.⁴⁹

A felsőfokú oktatási intézményekből úgy távolították el a nemkívánatos hallgatókat, hogy az különösen megdöbbentő, megalázó legyen. G. Istvánt, a József Attila Tudományegyetem Természettudományi Karának hallgatóját utolsó vizsgái közben vádolták meg és zárták ki az ország összes felsőfokú oktatási intézményéből. Munkát kellett vállalnia, de meghallgatása után vagy azonnal nemet mondtak, vagy másnap küldték el. Végül, letagadva végzettségét, az építőiparban húzta meg magát.⁵⁰

De tilalmas volt ápolni a történelmileg kialakult egyetemi-főiskolai hagyományokat is. Ezt mutatta a Soproni

Állatorvostudományi Egyetem hallgatói Selmeci Körének sorsa, felszámolása, számos tagjának kizárása a „szocialista kollektív szellem” védelme címén, sovíniszta, burzsoá tradíciónak minősítve azt.⁵¹

Nemcsak az egyenes gerinc, az erkölcsi szilárdság, a következetesség, hanem a szenvedélyes munkaszeretet, a maradandót alkotni vágyás sem tartozott az elismerésre, támogatásra méltó pedagógusi/emberi

tulajdonságok közé. Sz. Magdát 1945-ben Teleki László miniszter nevezte ki a Református Leánynevelő intézet latin–magyar–történelem szakos tanárának. Budapestre minisztériumi tisztviselőként érkezett, kormányvonattal. 1950-ben elbocsátották. Indoklás: osztályidegen, klerikális, szaktárgyait a múltban is azért választotta, mert „menekült a jelen elől.” 1959-ig általános

iskolában tanított, habilitációs munkáját „elfújta a történelem szele”. Az MM-ben még letöltendő idejét altisztként kellett leszolgálnia, Darvas József

pedig neki sem bocsátotta meg, hogy műveit nyugaton is kiadták. Férjét, Sz. Tibort a Magyar Rádiótól olyan káderlappal bocsátották el, amivel évekig nem alkalmazta senki. Hatan éltek az ő kis fizetéséből, férjét pedig megölte a „kontinuált megaláztatás, melyet nem tűrhetett következmények nélkül se test, se lélek”.⁵²

N. Miklósnak is a karrierjét törte meg a hatalom.⁵³ 1920 és 1946 között Mezőtúron, majd Szeghalmon vezette a gimnáziumot.

a tanévkezdés előtt egy héttel létszámfelettinek nyilvánították

menekült a jelen elől

⁴⁷ Uo. 15. dbz. 97137/1991.

⁴⁸ Uo. 14. dbz. 97009/1991.

⁴⁹ Uo. 2. dbz. 96062/1990.

⁵⁰ Uo. 7. dbz. 96255/1990.

⁵¹ Uo. 13. dbz. 10066/1991.

⁵² MOL XIX-J-9-x/23. dbz. 2.1.4. 9331-1990. Az idézet forrása: Szabó Magda: *Drága Kumacs! Levelek Haldimann Évának*. Európa Könyvkiadó, 2010.

⁵³ Uo. 25. dbz. 101194/1992.

umot. Rövid ideig a debreceni tankerület élén áll, majd 1946 májusától 1948 elejéig a VKM államtitkára. Ez év februárjában visszaminősítik, 1949 januárjában nyugdíjazzák. 1952-ben nyugdíjának folyósítását felfüggesztik. Mivel a Kisgazdapárt tagja, nehezen talált állást, s ha mégis, egy kezdő tanár fizetését kapta. 1957-ben ment végleg nyugdíjba.

F. N. József a makacs ellenzékiek közé tartozott. 1948. március 21-én Tarpán megkoszorúzták Bajcsy-Zsilinszky Endre sírját. Az itt elmondott ünnepi beszéde miatt el kellett hagynia a Debreceni Agrártudományi Egyetemet. Mérnöktanárként dolgozott. Felszólalásaiban tiltakozott az '50-es évek kitelepítései ellen. Ezért négy hónapra⁵⁴ ítelték el. 1953-ban fegyelmit indítottak ellene, mert nem fogadta el, hogy tanítványait származás szerint kell kategorizálni. 1956-ban Abaújszántón a Forradalmi Munkás-Paraszt Tanács elnöke. 1963-ig állt rendőri felügyelet alatt, nem taníthatott. 1985-ben vonult nyugdíjba.

H. Béla Károly 1948-ban az adonyi központi szavazóköri elnöke volt. Ebben a minőségében „nem engedte szavazni a falujárókat”, tehát védte a választás törvényességét. Rendőri felügyelet alá került. Egy volt leventéje feljelentette, többek között azt állítva, hogy három leventét a zsidócsillag viselésére kényszerített. A Népbíróóság 8 hónapi börtönre ítélte, állásából elbocsátották. 1956-ban rehabilitálták, újra taníthatott.⁵⁵

B. Józsefet osztályellenségnek nyilvánították, mert szót emelt a kulákok üldözése ellen, s nem értett egyet a padlássöprés

politikájával. Ezért negyvennégy hónapig raboskodott Kistarcsán és Recskén.⁵⁶

K. Istvánt 1950. január 12-én a Szabolcs-Szatmár-Bihar Megyei Tanfelügyelőség áthelyezéssel büntette, mivel kulák kapcsolatai révén feltehetően „rémhírterjesztő”. Ugyanakkor nem tett eleget pedagógusi kötelezettségének, nem győzte meg tanítványait a „szocializmus igazságairól”, szabotálta egy szovjet film bemutatását.

A vicc is lehetett halálosan komoly a diktatúrák idején. *K. István* J. V. Sztálinról elmondott vicce 32 hónapi börtönnel járt.⁵⁷

Sok pedagógust választás elé állítottak. Dönteniük kellett:

szabotálta egy szovjet film bemutatását

belépnek-e pártba (KMP, MDP, MSZMP) vagy számolnak üldöztetésükkel. Ezek közé a sarokba szorítottak közé tartozott

D. József is, aki 1946 és 1949 között megyei pedagógus szakszervezeti titkár volt. Ennek ellenére állandóan zaklatták a helyi funkcionáriusok. Indokok: nem lépett be a pártba és megőrizte egyházközségi jegyzőséget is. Ingatlanáról le kellett mondania. 1949-ben „saját kérésére” kitelepítik, figyelik. 1956-ban a Forradalmi Tanács elnöke. 1957-ben Kistarcsára hurcolják. 1960-ig állt rendőrségi megfigyelés alatt, meggyéből kitiltották. 1962-ben elhagyja a pedagógus pályát.

D. György 1945 után a heves-megyei Erk községben tanított. Zaklatták, mert apósát kellett volna rábírnia, hogy földjét ajánlja föl az államnak. Nyugalmának visszaszerzése érdekében 1949-ben Szolnok megyébe költözött, Nagykörűre. 1955-ben a község tanásházának falán kommunistaellenes plakátok jelentek meg. A hatóság

⁵⁴ Uo. 10. dbz. 96410/1990.

⁵⁵ Uo. 5. dbz. 96198/1990.

⁵⁶ Uo. 96181/1990.

⁵⁷ Uo. 10. dbz. 96930/1990.

a helyi „nadrágos embereket” gyanúsította. D. Györgyöt éjjel-nappal vallatták, kínozták. E gyötrelmek következtében leszázalékolták.⁵⁸

Sz. Kálmán és több társa esetében a békekölcsön jegyzésének megtagadása vont maga után hányattatást, mígnem vallási meggyőződése miatt 1955 januárjában el is bocsátották.⁵⁹

A forradalom után

Történetünk második, 1956-tól 1959-ig terjedő szakaszának (melynek záró-évét 1963-al is jelölhettük volna) meghatározó, történelmi jelentőségű eseménye a forradalom és szabadságharc, annak szovjetek általi leverése és az államszocialista rendszer bosszúval, erőszakkal és

megfélemlítéssel kísért restaurálása volt. Az 1956-os forradalomnak és szabadságharcnak gazdagodó irodalma, újabb és újabb források hozzáférhetővé válása, egyre árnyaltabb és mélyebbre hatoló elemzése a mi munkánkat is segítette. Két terjedelmes dolgozatunkban⁶⁰ mutattuk be, az eddigieknél jóval gazdagabb tényanyag segítségével a pedagógusoknak és tanítványaiknak '56 előkészítésében, végigküzdsében, utóvédharcaiban és a megtorlás elszenvetésében vállalt szerepét. Bizonyítottuk, hogy kivették részüket a remélt változások előkészítésében. Önként vagy környezetük unszolására, nyomására feladatot vállaltak a

tüntettek, harcoltak, hírvivői szolgálatot láttak el, löszert, fegyvert szállítottak, sebesülteket ápoltak, vért adtak, röplapokat, újságokat szerkesztettek, terjesztettek

helyi tüntetések előkészítésében, a lakosság tájékoztatásában, lelkesítésében, követeléseik megfogalmazásában és továbbításában. Ott voltak az alakuló helyi, járási, megyei és országos forradalmi szervezetekben, sok helyen szellemi irányítói voltak az eseményeknek. Szervezték és vezették a Nemzetőrséget, a szovjet inváziós csapatokkal szembeni fegyveres ellenállást. Részt vállaltak a november 4-ét követő utóvédharcokban, osztoztak forradalmár társaik üldöztetésében, megalázásában, jogfosztásában, büntetésében. Több mint 2000-en voltak cselekvő részesei a 20. szá-

zadi magyar történelem legjelentősebb szabadságküzdelmének, elsősorban a legidősebb és a legfiatalabb korosztály tagjai.

Tanítványaik zöme sem hozott szégyent rájuk. Elsősorban a 18–24 évesek, a felsőfokú oktatási intézmények hallgatói, de számos középiskolás is tet-

te, ami erejéből tellett. Tüntettek, harcoltak, hírvivői szolgálatot láttak el, löszert, fegyvert szállítottak, sebesülteket ápoltak, vért adtak, röplapokat, újságokat szerkesztettek, terjesztettek. Nagy szerepük volt az elszigetelt vidéki települések lakosságának mozgósításában, a harcolók élelmiszerral való ellátásában. Megtörték a pártállami, monopolhelyzetet élvező DISZ kiváltságos helyzetét; új, a valóságos helyzetnek, igényeknek megfelelő országos gyermek- és ifjúságszervezeti struktúrát kezdeményeztek. Az 1945-ben, 1948-ban betiltott egyházi és világi ifjúsági szervezetek megtették első lépéseiket az újjászerveződés terén.

⁵⁸ Uo. 22. dbz. 101037/1992.

⁵⁹ Gergely Ferenc: Vállvetve a szabadságért – Tanárok és tanítványok az 1956-os forradalom és szabadságharc idején Új Pedagógiai Szemle 2016. 9-12. számában.

⁶⁰ OKDO 12. dbz. 96228/1990., Uo. 6. dbz. 96228/1990.

A politika porondján feltűnt az ifjúság pártja. A november 4-ét követő hónapokban sokan hazájuk elhagyására kényszerültek, az itthon maradottak saját készítésű plakátokkal, röpcédulákkal, egyes helyeken fegyveres akciókkal tiltakoztak a szovjet megszállás és a kommunista hatalom visszaállítása ellen. A felsőfokú oktatási intézményekben a MEFESZ folytatta utóvédharcait, az oktatási intézményekben felléptek az MSZMP által szorgalmazott, ismét monopolhelyzetre törő KISZ és Úttörőmozgalom szervezői ellen, féllegális, illegális ellenszervezeteket hozva létre. Tüntetőleg kiálltak a forradalomban részt vevő tanáraik mellett, ünnepelték a forradalom kirobbanásának évfordulóit. Sem a pedagógusok, sem tanítványaik nem tudták, nem is akarták, de nem is lehetett elfelejteni ezeket az időket. Az 1956 és 1989 között működő kisebb-nagyobb, vallási vagy politikai/szociális alapon szerveződő, a '70-es évektől már nyíltan is fellépő ellenzéki csoportosulások ébren tartották '56 emlékét, amelynek megismerése iránti vágy elementáris erővel tört utat a '80-as évek ifjú generációjában.

Mi itt csupán néhány új adattal illusztráljuk az előbbieket, ráirányítva a figyelmet egy eddig kiaknázatlan forráscsoportra, az MM Rehabilitációs Bizottságának iratanyagára.

Sz. Mihály 1950-ben érettségizett a Budai Tanítóképzőben. 1951. április 4-én, szüleivel együtt kitelepítették. Innen hívták be huszonhét hónapos munkaszolgálatra. Leszerelését követően gyakorló tanító Nyírpilisén. 1955 nyarán kapta meg

tanítási óráról vitték el a rendőrök

oklevelét és kezdte meg tanítói pályáját Terem községben. A forradalom idején bevasztották a Nemzeti Bizottságba, ő lett a Nemzetőrség helyi parancsnoka. „Október 30-án – írta beadványában – olyan hírt kaptunk, hogy a kommunisták délutáni megbeszélésén úgy határoztak,

hogy valamennyiünket le-mészárolják. Van géppisztolyuk és kézigránátjuk.”

A néhány főből álló Nemzetőrségnek mindössze egy vadászpuskája volt,

négy-öt töltennyel. A Nemzeti Bizottság elnöke a monoriaktól⁶¹ kért segítséget, akik ki is jöttek. Több helyen házkutatást tartottak, egy gyanús személyt magukkal vittek, de 31-én azt is hazaengedték. November 4-én a faluban „síri csend” volt. Decemberben kezdődtek a kihallgatások Monoron. Sz. Mihályt 1957. III. 13-án tanítási óráról vitték el a rendőrök. Kistarcát, Tökölt megszenvedve 1957. december 10-én szabadult. Állásából elbocsátották, csak protekcióval jutott segédmunkához. Fasisztának, fehér-terroristának titulálták. 1960-ban taníthatott újra; az ELTE levelező tagozatán diplomát szerzett pedagógiából. Tizenöt éven át óvónőket képzett, 1989-ben vonult nyugdíjba.⁶²

V. János egy MTH Nevelő Otthonban kezdte pedagógusi pályáját. '56-os szereplése miatt 1957 januárjában a szovjetek ejtik foglyul. 1957. október 27-én első fokon halálra ítélik. A Legfelsőbb Bíróság 5 évre mérsékeli az első fokon hozott ítéletet. V. János ebből három évet töltött le, amnesztiával szabadult.⁶³

A kiskunfélegyházi K. Károlyné és férje ellen fegyelmet indítottak, mivel a

⁶¹ A szöveg ellenmondására, hogy a Szabolcs megyei teremi nemzetőrök aligha kérhettek segítséget a tőlük több száz kilométerre található Pest megyei monoriaktól, akik tehát nem jöhettek „ki”, a szerző nem talált feloldást, pedig vagy Terem vagy Monor elírás lehet. (A szerk.)

⁶² Uo. 24. dbz. 101146/1992.

⁶³ Uo. 33. dbz. 111290/1993.

forradalom alatt – a vizsgálatot kiváltó feljelentés szerint – „fel akarta robbantani az iskola kazánját, majd sztrájkra buzdította kollégáit.” Büntetése: írásbeli megrovás, áthelyezés.⁶⁴

A Tatabányán tanító *M. Györgyöt*, aki a forradalom alatt a Megyei Munkástanács elnöke volt, 1957-ben letartóztatták, majd a győri megyei bíróságon halálra ítélték. Budapesten tizenöt hónapot töltött a siralomházban. Végül egy évig és három hónapig ült fogházban, 1959. április 4-én szabadult amnesztiával. „A volt barátok messze elkerülték... csak a sötétség leple alatt szerettek volna életének ezen szakaszáról híreket hallani.” Négy évig sehol nem kapott állást. Alkalmi munkából tengette életét. Volt szobafestő, alkalmi könyvtáros, gyümölcsfaszámoló... 1963 márciusában egy régi osztálytársa révén lehetett segédmunkás.⁶⁵

J. Mártát 1959-ben azért távolították el a pályáról, mert egy kirándulócsoporthoz „műemlék templomot látogatott meg”.

Ö. Gyulát, aki '56-ban Barcsra átvette a járási művelődési osztály vezetését, november 4-e után üldözték, ünnepek előtt „begyűjtötték”. Letartóztatása elől elmenekült és bujdosott. 1963-ban taníthatott újra.

I. Bertalan Békés megyében az „ellenforradalom” egyik elvi irányítója volt. „Szervezte az ifjúságot, a mezőkovácsházi rombolást, ahol maga is tevékenykedett.”⁶⁶

H. Kálmán 1956-ban – emlékezete szerint – egyik oldalon sem vett részt, mind-

össze a hit- és erkölcsstan oktatása mellett emelt szót, felettesei mégis „pedagógusi munkára alkalmatlannak” minősítették. Rövid kényszerpihenő után ismét taníthatott.⁶⁷

Dr. L. Imrénének 1959-ben kellett elhagynia választott hivatását, mert férje a háború idején hivatásos tiszt volt.⁶⁸

H. Miklós „Vas megye Nagy Imréje” volt, neve szerepelt az un. Megyei Fehér Könyvben, ennek ellenére nem osztozott a miniszterelnök sorsában.⁶⁹

P. Tibor tatabányai tanárt feljelentési kötelezettség elmulasztása miatt ítélte el a Győri Népbíróság. Másodfokon 1 évre és két hónapra ítélték el. Hivatását 1963-tól ismét gyakorolhatta, de „történelmet nem taníthatott”.⁷⁰

Dr. R. Bélát 1956 utolsó napján a bajai Járási Pedagógus Munkástanács elnökhelyettesévé választották. Decemberben lemondott szakfelügyelői megbízatásáról és fegyelmi eljárás indítását kérte önmaga ellen. Az eljárás eredménye:

írásbeli megrovás, utolsó figyelmeztetés, áthelyezés. A következő év nyarán ismét fegyelmi elé állították. Azóta másodrendű állampolgárnak érezte magát. Az általános iskolában, ahol taníthatott, tíz évig nem kapott jutalmat.

S bár kollégiumi szolgálat után a Tanítóképző Főiskolára került, ott is – hangsúlyozta beadványában – a „legalacsonyabb jövedelmű oktatók közé tartozott”.⁷¹

D. Dénes ajkarendeki pedagógust „izgatásért” négy évi börtönre ítélték, öt évre

történelmet nem
taníthatott

⁶⁴ Uo. 11285/1993.

⁶⁵ Uo. 26. dbz. 101238/1992.

⁶⁶ Uo. 1. dbz. 96007/1990.

⁶⁷ Uo. 96001/1990.

⁶⁸ Uo. 96002/1990.

⁶⁹ Uo. 8. dbz. 96334/1990.

⁷⁰ Uo. 96308/1990.

⁷¹ Uo. 96314/1990.

megfosztották politikai jogaitól. Családja, gyermekei, pedagógus felesége több éven keresztül megaláztatásban részesült, rettegésben, megfélemlítésben, nyomorban élt. Ő 1963-ban taníthatott ismét.⁷²

*G. Zsigmond*ot a népi demokratikus állam megdöntésére irányuló szervezkedés kezdeményezőjeként ítélték el, 1963 augusztusáig segédmunkás, laboráns. Feleségét ugyancsak megbüntették. Tizennégy hónapot kapott.⁷³

*Dr. Zs. Mátyás*t azért fegyelmezték, mert az „ifjúságot nem a népi demokrácia szellemében nevelte”.⁷⁴

*T. Loránd*ot, aki 31 évig volt Csongrád megyében szakfelügyelő, 1957. április 30-án a rendőrségen megverték a kihallgatást végző rendőrök.⁷⁵

*H. József*et 1957. márciusában racionalizálásra hivatkozva elbocsátották. Ez év szeptemberében újra munkába állhatott egy neves fővárosi gimnáziumban. Mi volt ennek a gyors megbocsátásnak az ára? Behívták a rendőrségre és felszólították: tegye jóvá ’56-os „vétkét”, legyen besúgó. Mivel nem vállalta, rendőrségi megfigyelés alá helyezték. Az ismételt zaklatások hatására feladta tanári hivatását. Csak 1960-tól tudott „elfogadható” helyen dolgozni.⁷⁶

P. László tanító 1956-ban Komádiban dolgozott. Forradalom alatti szerepéről a Fehér Könyv is említést tett. 1957. június 5-ével elbocsátották. Hogy megéljen, Karcagon álnéven aratott, Gyöngyösön

szüretelt, Szücsiben kőművesek mellett, Sajókázán a bányában dolgozott. Erdőkben, tanyákon bujdossott. Csak 1983-ban fedte fel magát. Ekkor kapott lehetőséget az iskolába való visszatérésre.

B. Endre mezőgazdasági mérnök tanárt 1957-ben elmarasztalták, mert „történelemórán nem igazította ki az egyik diákját, aki az 1956-os forradalomról való megem-

lékezés időpontja iránt érdeklődött”. *B. Endre* a diák kérdésére így válaszolt: „Majd még megérjük azt is, de most nem időszerű”. Ettől kezdve csak a levelező tagozaton taníthatott.

1960-ban egy „gyenge

TSZ-hez” vonult vissza – raktárosnak.⁷⁷

A kádáristák a fiatalokat sem kímélték. Elsősorban az egyetemistákra sújtottak le. Közülük sokan menekültek külföldre, szóródtak szét a világ minden tájára.⁷⁸ Rövidebb-hosszabb ideig tartó, sokszor végleges kizárásukról és a kizártak hozzávetőleges számáról már korábban tettünk említést. A Testnevelési Főiskola Forradalmi Bizottsága, a Nemzetőrség parancsnokát és a történesekben jeleskedő hallgatókat súlyos retorziók érték.

P. György elnök megszenvetde Kistarcsát és Tököl, államvizsgát csak ’61-ben tehetett.

T. Zoltán két évet ült.

*T. Ferenc*et az oroszok fogták el november 5-én. 1957 július közepén a „megkezdett államvizsga folytatásától tiltották”

⁷² MOI XIX-J-g-x- 23. dbz. 7491/1990.

⁷³ OKDO 7. dbz. 96292/1990.

⁷⁴ Uo. 5. dbz. 96158/1990.

⁷⁵ Uo. 6. dbz. 96234/1990.

⁷⁶ Uo. 12. dbz. 96508/1990.

⁷⁷ *Hazádnak rendületlenül...* Összeállította Gergely Ferenc, Bp. 1996. Ld. az 50. oldal adatait. Tudomásunk szerint pontos adatgyűjtemény és részletes elemzés az országot elhagyó egyetemistákról és közép-, ill. általános iskolába járó fiatalokról a mai napig nem készült.

⁷⁸ M. János kollégám volt a bajai III. Béla Állami Általános Gimnáziumban. Beszervezésének inkább kárallottja, mint haszonélvezője volt. Ld. még: OKDO 22. dbz. 101040/1992.

és kizárták a TF-ről. Az erről szóló határozatot nem kapta meg. Segéd munkásként tudott csak elhelyezkedni. 1959-ben államvizsgázhatott, 1961-ben kapott tanári állást. '56-os szereplése felesége előmenetelét is gátolta egészen 1979-ig.

P. Imre, a Mosonmagyaróvári Mezőgazdasági Akadémia másodéves növendéke a Nemzeti Bizottság egyik ülésén kiállt egy tanára mellett, akit kommunistának minősítve támadtak. November 4-e után hallgatótársait biztatta: ne menjenek órákra, más egyetemeken sincs tanítás.⁷⁹

T. Mária másodéves biológia–földrajz szakos hallgatót a szegedi Pedagógiai Főiskoláról 1959-ben kizárták az ország összes felsőfokú tanintézményéből. Indok: „vallásos szervezkedésben vett részt...” Mi volt a valóság? Őt idézzük: „Mi, vidékről Szegedre került kis elsőévesek mindenhová együtt jártunk szobatársaimmal.” Mindent elmondtak egymásnak; többek között azt is, hogy ő „epret enni megy Juliska nénihez”. „Juliska néni” látogatása miatt tanulmányait csak 1964-ben folytathatta.⁸⁰

G. Győző a szívós mellőzöttek közé tartozott. Mint az Agrártudományi Egyetem hallgatója, 8 évet kapott. 1962. július 25-én szabadult. Segéd munkásként kereste

kenyerét, és emellett elvégezte tanulmányait a Sorbonne-on.⁸¹

Sajnos a középfokú oktatási intézmények tanulóinak ötvenhatos szerepléséről, a velük szembeni megtorló intézkedésekről keveset tudunk. Közülük is sokan hagyták el hazájukat.⁸² Köztük volt *P. Tibor Menyhért* is, a budai Arany János Általános Iskola és Gimnázium tanulója, aki október 24-

én részt vett a tüntetésen, letartóztatták, 28-ig fogva tartották. Tudomása szerint iskolájának vezetése/tanestülete, távollétében – Svájcban telepedett le – „elmarasztaló intézkedéseket hozott iskolatársával, *Soós László*val szemben is.⁸³

C. Istvánné a Jászberényi Tanítóképző Forradalmi Diákbizottságának elnökhelyettese volt. 1957-ben, érettségi előtt kizárták az ország összes középiskolájából. 1965-ben érettségizhetett. Ekkor tudott elhelyezkedni is.⁸⁴

M. Jánost, a magyar atlétaválogatott kiváló súlylökőjét megfenyegették: soha többé nem engedik külföldre, ha nem vállal ügynöki feladatot. Hosszú éveken át kellett vidéki munkahelyeiről jelentéseket írni, tartótisztjének szóban beszámolni tanítványairól, tanártársairól és a külföldi kapcsolatokkal rendelkező helyi lakosok

soha többé nem engedik külföldre, ha nem vállal ügynöki feladatot

⁷⁹ Uo. 28. dbz. 111031/1993.

⁸⁰ Uo. 1. dbz. 96010/1990.

⁸¹ Gugán Márk: 13 év (1961–74) magyarok között a Leuven-i egyetemen. *Riverside*, 2013 április. 277 o.

⁸² OKDO 11. dbz. 96489/1990. Abban a szerencsében részesültem, hogy a közelmúltban rendezhettem egykori munkahelyem iratait. Itt, az Arany János Gimnáziumban az az általánostól eltérő helyzet állt elő, hogy az iskola működésére és a benne zajló életre vonatkozó iratok közül a legtöbb az '50-es, '60-as évekből maradt meg. Különösen öröndetes, hogy ránk maradtak az 1955–1957-es évek tanestületi értekezleteinek szó szerinti jegyzőkönyvei. Kivéve azt, amelyik a forradalom leverését követően a helyi, iskolai eseményeket és az abban részt vevők tevékenységét elemezte. Ezért nem tudjuk tisztázni azt sem, hogy a P. T. Menyhért által emlegetett „elmarasztaló határozat” valóban megszületett-e és mit tartalmazott.

⁸³ Uo. 15. dbz. 97138/1991. Jó néhány '56-os eset iratanyaga található még a MOL XVIII-2-c- 114, és 114/a. doboz anyagában, amely a Kegyelmi Bizottság iratait tartalmazza.

⁸⁴ 1963. április 4. Széles körű amnesztia.

illegális/fél-legális gazdasági „bűncselekményeiről”.⁸⁵

1957-ben a Debreceni Mezőgazdasági Akadémia Forradalmi Bizottságának hat tagját zárták ki. Egyikük, *P. Lajos* a következőkkel zárta beadványát: „tehetnék úgy is, hogy ez a pofon nem csattant el.”

Volt, aki fényképezte a forradalom eseményeit és kiállítást rendezett belőlük; *D. Sándort* „nemzetőri dokumentumgyűjtő tevékenysége” miatt tartóztatták le és tartották két hónapig fogva a Kozma utcában.

A politikai tárgyú viccek mesélése, terjesztése továbbra sem bizonyult „életbiztosításnak”. *K. Jenőt* 1958-ban e miatt zárták ki.

Tanulmányait levelezőként folytathatta. A rendőrség másfél, két évig „zaklatta”, segédmunkási minőségében. Tanári oklevelét 1963-ban nyerhette el. Elhelyezkedni viszont csak alacsony beosztásban tudott, hátrányos helyzetű településeken. Hat év után más munkaterületen helyezkedett el.⁸⁶

K. Béla felsőszentiványi tanító, mivel lakásában házkutatás alkalmával egy startpisztolyt találtak, Baján raboskodott, s csak 1963-tól gyakorolhatta ismét hivatását.⁸⁷

Maga ’56-os! Maga hallgasson! Örülj, hogy téged megtűrünk, és nem rúgunk ki! Az első kioktatás *J. József* nének szólt, akinek férjét a forradalom alatti tevékenysége miatt börtönbe zárták, ütötték-verték. A második pedig *Sz. Mihály feleségének*.

A konszolidációtól a rendszerváltásig

A harmadik korszak, az 1963. április 4-e alkalmából meghirdetett amnesztia sok tekintetben hozott társadalmi méretű változást, jelezte a pártvezetés megbékélési törekvéseit, de semmit sem változtatott annak stratégiái céljain, Alkotmányának, jogrendszerének elnyomást biztosító voltán.⁸⁸ A ’60-as évekre vonatkozó adataink jelzései ennek.

M. Győző, Hódmezővásárhely egyik általános iskolájának napközis nevelője 1956-ban a helyi *Nemzeti Újság* szerkesztője. A december 10-i véres

tüntetésben úgy vett részt, hogy onnan diákjai mentették ki. A lap betiltását követően, annak szellemiségét megőrizve új lapot adott ki: *Vásárhelyi Szó* címmel. A lap csak egyszer jelenhetett meg, mert *M. Győzőt* letartóztatta a rendőrség. Szabadulását követően ismét tollat ragadott és álnév alatt publikált. 1968-ban a csehszlovákok elleni intervenció ellen szólt, majd pódiumműsor-szervező tevékenysége miatt került összetűzésbe a hatóságokkal. Végül kénytelen volt elhagyni a várost.⁸⁹

Dr. B. Ferencet „koholt vádak alapján” 1967. május 17-én elbocsátották az esztergomi I. István gimnáziumból. Oka, személyes ellentétten túl, „valószínűleg a párizsi *Magyar Műhely* c. folyóiratban megjelent írásaira vezethető vissza.” Ügyét különböző munkaügyi bizottságok tárgyalták, s jóvá-

⁸⁵ Uo. 6. dbz. 96224/1990. Állambiztonság Szolgálatok Történeti Levéltára (ÁBLt) 3.1.2. M-30-800. „Erdélyi János” jelentései

⁸⁶ Uo. 5. dbz. 96172/1990.

⁸⁷ OKDO 5. dbz. 96185/1990.

⁸⁸ Uo. 18. dbz. 97346/1991.

⁸⁹ Uo. 3. dbz. 96070/1991.

hagyták elbocsátását. Közel két évi fizikai munka után térhetett vissza a katedrára.

D. Istvánt hozzá hasonlóan kész helyzet elé állították: vagy önként lemond, vagy fegyelmi úton elbocsátják. Indoklás nem volt, csak célozgatás. Nagy valószínűség szerint a *Vigília* c. folyóiratban közölt művészettörténeti kritikái tették nemkívánatossá. Átmeneti könyvtári szolgálat után 1969-től újra taníthatott.

Ide sorolható *P. Imre* zalaegerszegi tanár is, aki 1956-ban, diákként egy cikket írt a helyi lapban, „melyben Petőfi Sándor költészetéről nem megfelelő értékelést adott”.⁹⁰

A Rehabilitációs Bizottság kérésére a Pedagógus Szakszervezet munkajogászai igyekezett magyarázatot adni ezeknek az eseteknek a hátterére. Ebből idézünk:

„1967 tavaszán több pedagógus keresett fel és panaszolták, hogy tanári munkaviszonyukat elfogadhatatlan indoklással megszüntették vagy őket állásukról való lemondásra kényszerítették”. Az ő képviselőtükben tapasztalom, hogy nem helyi döntésről, hanem valamely felsőbb utasításról van szó, bár a megyei művelődési osztály szívesen tett eleget ennek az előírásnak. Megtudtam, hogy egy szigorúan bizalmas határozat van...”⁹¹

Dr. B. Jánost ’56-os szerepe miatt 1957. július 17-én fegyelmi úton elbocsátották. 1963 és 1972 között szinte minden évben „előráncigálták”. Különösen 1969-től erősödtek fel ezek a kampányok. 1972-ben „az akkori, soron kívüli és erős ellene indított támadás miatt súlyosan megbetegedett”,

ez jelentette tanári pályafutásának végét. 1975-től már korrepetálást sem tudott vállalni.⁹²

D. Zoltánnétól 1959-ben, rendőrségi házkutatás során elvették vallásos tárgyú könyveit. Ezeket csak másfél év eltelte után kapta vissza. 1967-ig taníthatott, ekkor váratlanul felmondtak neki vallásos meggyőződése miatt. Jogorvoslati kérelmét a Munkaügyi Döntő Bizottság többször elutasította. Három évvel a nyugdíjkorhatár elérése előtt felmondtak neki. Férjét, aki a Soproni Tanítóképző tanára volt, 1945-ben internálták. Egy évig pincék mélyén vergődött, ahol többször megkínózták. Az

ávósok ezt az évek során többször megismételték. Korai, 1985-ben bekövetkezett halálához mindez nagyban hozzájárult.⁹³

A rendszer képviselői szavakban igényelték az „elvtársi, építő” bírálatot, de ennek határát – önkényesen, pillanatnyi helyzetük szerint – ők vonták meg. Ezért a mindig reménykedő állampolgárok többsége arra a hivatalos összejöveteleken újra meg újra elhangzó felszólításra, hogy „Kedves Elvtársak! Szóljunk hozzá...” általában mélyen hallgattak... Az 1956 október 23-át megelőző hónapok nekibuzduló vitáit követően csak ekkor, a ’60-as években hangzanak el – nyilvánosság előtt vagy mögött – a pártot és az állami vezetést nyíltan bíráló megállapítások. *Dr. E. Lajos* is bírálta Ballassagyarmaton. Nem tartotta indokoltnak sok középiskola alakítását a megyében. A Megyei Művelődési Osztály 1968-ban menesztette.

Petőfi Sándor költészetéről nem megfelelő értékelést adott

⁹⁰ Uo. 96070/1990.

⁹¹ Uo. 7. dbz. 96265/1990. Ez a szigorúan bizalmas utasítás eddig még nem került elő.

⁹² Uo. 11. dbz. 96455/1990.

⁹³ A sértett osztálytársam volt a Kiskunfélegyházi Tanítóképzőben. A sport szeretetét, ami nehéz helyzetbe hozta, Tulit Péter tanár úr oltotta belénk.

Mást 1988-ig nem engedtek külföldre utazni. A „Röghöz kötött” írta beadványában: „Káin bélyegét még mindig viselem”⁹⁴

K. Albert részt vállalt a V. Péter piarista által vezetett ifjúsági kör munkájában. Mindkettőjüket perbe fogták, elítélték. Ezt követően, 1966-ban fegyelmi úton bocsátották el.⁹⁵

B. Magdolna 1964-ben jutott erre a sorsra. Oka: József Attila verseinek értékelése során olyan kitételeket használt, amelyek „nem egyeztetettek össze a szocialista neveléssel”. „Fodor József munkásságának tanítása-kor arról beszélt, hogy a szovjet csapatok 1945 után itt felejtették magukat, illetve 1945-ben felszabadultunk az egyik iga alól, s most vagyunk a másik iga alatt”. Mindez nem volt elég, még a kisbirtokosoknak is a védelmére kelt. „Olyan nézeteket vall – alapította meg az ellene folytatott tanügyi vizsgálat –, amelyek károsak a tanulók világnézeti fejlődésére, illetve szembeállítja a tanulókat a tankönyvekben közöltekkel.” Pedagógusi működését csak évek múltán folytathatta.⁹⁶

A modern katolikus vallásfilozófiai irányzatok iránt ellenállhatatlanul vonzódó D. Máriát 1962-ben zárták ki az ország összes felsőfokú intézményéből. Bár többször kérte visszavételét, az MM ismételten visszautasította.⁹⁷ A csehszlovákiai intervenció ellen a pedagógusok közül is többen tiltakoztak. Egyiküket, Gy. Lajost a Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemről két héttel államvizsgája előtt zárták ki.

Csak 1971-ben, a '70-es amnesztiát követően fejezhette be tanulmányait.

A hetvenes évek elején átmenetileg emelkedett az oktatási intézményekből kizárt tanulók, hallgatók száma, a KISZ-ben rohamosan nőtt az elégedetlenség, az ifjúság köreiből a nyugati életforma iránti vágyakozás, a polgári demokrácia hazai megvalósításának igénye, az ifjúsági réteg-szervezetek újjáalakításának követelése. A rendszer növekvő számú és szervezetekbe tömörülő ellenzéké minden alkalmat és

formát megragadott, hogy kifejezésre juttassa elégedetlenségét. A hatalom pedig egyre kifinomultabb eszközökkel és módszerekkel igyekezett

lassítani a hanyatlást, ellenlökésekkel jelezni elszántságát. A Rehabilitációs Bizottság Titkárságához érkező beadványok tényei is ezt jelzik.

Szembetűnő a maradék egyházi iskolák felszámolására irányuló kezdeményezés és a vallásos pedagógusokkal szembeni fellépés szinte a '40-es, '50-es éveket idéző hevessége.⁹⁸

P. Jánost vallásossága miatt bocsátották el 1973-ban.

R. Mihálynét a következő bírálat érte: „vezetői példamutatás terén kifogások merültek fel ellene. Világnézeti szempontból egyéni életéhez tartozó magatartása ellentmond azon elveknek, melyeket az oktatói, nevelői munkát végzőkkel szemben társadalmunk támaszt.”

R.-né ugyanis a Mátyás templom kápolnájában esküdött örök hűségét és a Szent An-

a KISZ-ben rohamosan
nőtt az elégedetlenség

⁹⁴ Uo. 23. dbz. 101088/1992.

⁹⁵ Uo. 24. dbz. 101135/1992.

⁹⁶ Uo. 1. dbz. 96017/1990.

⁹⁷ Erről *Idegen test* címmel írtam tanulmányt, amely várhatóan a *Neveléstörténet* című folyóiratban jelenik meg a közeljövőben.

⁹⁸ OKDO 18. dbz. 97341/1991.

na templomban tartotta 25 éves házassági évfordulóját.

Egy Tácon működő német–orosz szakos tanárnak igazgatója a következő indoklással mondott fel: „a szocialista pedagógiával ellentétes nézeteket vall”. Fellépésének valódi oka az volt, hogy *P. János* maga köré gyűjtött néhány fiatal és erkölcsi kérdésekről beszélgetve igyekezett felkészíteni őket az életre. Balszerencséjére egy fiatal beszámolt erről kollégiumi igazgatójának, aki sietve feljelentette őt a rendőrségen.⁹⁹

N. Kálmánné 1973-ban kapta az első figyelmeztetést: ne járjon egyházi rendezvényekre és ott ne tevékenykedjen. Mivel erre nem volt hajlandó, még ez év augusztusában felmondtak neki.¹⁰⁰

Dr. V. János a '60-as évek második felében nyíltan fellépett a tudás nélküli érdemjegyzosztogatás és a „bukásmentesség” csábítóan hangzó, de hosszú távon kimonodottan káros hirdetése, gyakorlása ellen. Nacionalistának minősítették, mert március 15-én kokárdát tűzött a kabátja hajtókájára. Mindezt tetézte azzal, hogy nem járt marxista-leninista esti egyetemre, bár beiskolázták. Ezért zaklatták és óraadóként sem alkalmazták. 1975-től rokkantnyugdíjas.¹⁰¹

K. József azért vált felettesei szemében „fekete báránnyá”, mert a tantestületében észlelt problémákat „kilevelezte”, azaz próbálta a nyilvánosság elé tárni.¹⁰²

H. Istvánt 1949-ben hurcolták el a szovjetek. Halálra ítélték, majd ítéletét 25 évi kényszermunkára változtatták. 1972-

ben írásban is rehabilitálták. Ettől kezdve – írta beadványában – „éreznem kellett múltam terhes koloncait”.¹⁰³

A pedagógusok között is voltak „közismert ellenzékiek”. Ezek közé tartozott *K. Antal*, akit 1946-ban B-listáztak, majd 1948-tól tanyai iskolában tanított. 1956-ban a Munkástanács tagja. Menekülnie kellett Debrecenből. Bányász lett. 1978-ban hozzákezdett a Nemzeti Parasztpárt szervezéséhez, 1989-ben röpcédulákat terjesztett...¹⁰⁴

Egy kapuvári igazgatót negyven évi szolgálat után a helyi tanács vezetése azért menesztett, mert egy „átfogó látogatás” nyomán kiderült, hogy nem megfelelő a szakszervezethez és a

párthoz való viszonya. Ez „lefordítva” annyit jelentett: a párttitkár sógorának kellett az állás.¹⁰⁵

P. Sándornét 1961-ben bocsátották el több társával együtt, mivel részt vett a „Fekete Hollók” néven ismert szervezkedésben. Huszonkilenc év kiesése után, 1979-ben taníthatott ismét, de csak a nagy pedagógushíány miatt.¹⁰⁶

Ilyen légkörben lépték át a nyolcvanas évek küszöbét pedagógusok, tanulók, hallgatók. Feszültségek támadtak középiskolai kollégiumokban is.¹⁰⁷

A pártállami rendszer bomlása felgyorsult, a vele szembeni kritika élesebbé, az ellene irányuló fellépések pedig nyíltabbá, szenvedélyesebbé váltak. Az apparátus tagjainak ingerültsége tehetetlenségük arányában fokozódott. Ezekben a helyzetekben,

⁹⁹ Uo. 9. dbz. 96376/1990.

¹⁰⁰ Uo. 9. dbz. 96364/1990.

¹⁰¹ Uo. 9. dbz. 96376/1990.

¹⁰² Uo. 5. dbz. 96163/1990.

¹⁰³ Uo. 34. dbz. 10009/1994.

¹⁰⁴ MOL XIX-J-g-x. 23. dbz. 7675/1990.

¹⁰⁵ OKDO 6. dbz. 96208/1990.

¹⁰⁶ Uo. 12. dbz. 96526/1990.

¹⁰⁷ Uo. 96156/1990.

összetűzéseiben a direkt politikai fellépést felváltotta a munkaügyi viták színlelése. Ezek leple alatt távolították el számos iskolából és kollégiumból a nemkívánatos elemeket, akadályozták meg képzettségüknek, beosztásuknak, szolgálati idejüknek, eddig eredményeiknek megfelelő elhelyezkedésüket. Csak utalunk rá, személyes tapasztalatainkra hagyatkozva, hogy ez a lappangó pozícióharc 1989 után is folytatódott.¹⁰⁸

Dr. J. Károly 1957-es elítélt 1985-ben nyilvánosságra akarta hozni a Fővárosi Tanács Szakoktatási Főosztálya felügyelete alá tartozó intézmények „nagy összegű pazarlásának felelőseit”. Úgy érezte, emiatt, szakmai eredményei ellenére, egzisztenciája bizonytalanná vált, sőt, feleségét is támadták.¹⁰⁹

N. Csabát 1980. január 23-án rendőrségi figyelmeztetésben részesítették, mivel előző év október 29-én és még több alkalommal a levelező tagozatosoknak tartott földrajzóráin a szovjet–magyar gazdasági együttműködésre vonatkozóan „sértő” megjegyzéseket tett. A rendőrség néhány óráját lehallgatta, iskolájának dolgozóitól tájékoztatást kért róla. Helyzetét nehezítette, hogy nem lépett be az MSZMP-be, a szakszervezetből kilépett, „önálló véleményt” hangoztatott. Mindennek következtében szakközépiskolájának osztályaiban nem taníthatott történelmet, csak a levelező tagozaton.¹¹⁰

földrajzóráin a szovjet–magyar gazdasági együttműködésre vonatkozóan „sértő” megjegyzéseket tett

A Salgótarjáni Egészségügyi Szakközépiskola egyik tanárnője is azért volt kénytelen pályát változtatni 1982-ben, mert nyílt véleménynyilvánítása miatt az iskola igazgatónője, aki egyben a városi pártvezetés tagja is volt, „nemkívánatos” személynek nyilvánította.¹¹¹

F. Szabolcs vásárosnaményi tanár 1980 november 14-én csomagot küldött egy tanítványának. A küldemény – a korabeli gyakorlatnak megfelelően – a rendőrség kezébe került. A „feltűnően külföldi eredetű” művek nyugaton megjelent, római katolikus szerzők által írt vallásos tárgyú alkotások voltak. F. Szabolcs akkori és volt tanítványai között terjesztette ezeket. 1981-ben elbocsátották vallásos világnézetére hivatkozva.

Csak a környező községek általános iskoláiban vállalhatott munkát.¹¹²

Az egyházi iskolákat – mint arra már utaltunk – ott támadták, ahol csak tudták. Pannonhalma volt a fő célpont. Elég volt egy Biblia az ágy mellett, máris indulhatott a támadás. A sajtó, jelen esetben a *Nők Lapja* segédkezett.¹¹³

B. József a számítógép „tréfájának” köszönhetette, hogy felfigyelt rá a rendőrség. Egy olyan számítógépes programot futtatott, amelyen a székely himnusz és annak szövegén túl a Pornó egér c. „közszemérmét sértő” alkotás is látható volt. Munkálatója nem várta meg a rendőrségi vizsgálat befejezését, felmondott neki.¹¹⁴

¹⁰⁸ Gergely Ferenc: *Egy kántorffy vallomása. Emlékeimből*. Kézirat, 2011.

¹⁰⁹ Uo. 11. dbz. 96491/1990.

¹¹⁰ Uo. 8. dbz. 96327/1990.

¹¹¹ Uo. 24. dbz. 101123/1992.

¹¹² Uo. 6. dbz. 96341/1990.

¹¹³ Uo. 7. dbz. 96266/1990.

¹¹⁴ Uo. 8. dbz. 96340/1990.

Az iskolákban folyt a kiszorítódsi, a kommunista, vagy a párt által futtatott vezetők, a párt és szakszervezeti „mame-lukok” segítségével azon munkálkodtak, hogy a törekvéseiket bíráló, keresztező, némi tantestületi támogatást is élvező személyeket lejárassák, eltávolítsák. Adatok, iratok, beszámolók, folyamodványok nagy száma bizonyítja ezt.

A Rehabilitációs Bizottság Titkárságára beérkező tekintélyes mennyiségű iratanyagban az egyes eseteket sokkal részletesebben taglalják, többnyire mellékelve a bizonyítékokat is. Mi, a bizottsági döntéshez előkészített összegzésekhez hasonlóan, csak a történetek legfőbb jellemzőit emeltük ki. Reméljük, hogy így is sikerült érzékeltetni a valóságban lezajlott fájdalmas, tanulságokban dús történeteket.



Bolyai Nyári Akadémia, 2018 - megnyitó. Szabó Ferenc, az Akadémia választói szekciójának népicitera-foglalkozásának vezetője zenél.

NAGY ÁDÁM

A táborozáspedagógia és helye a pedagógiai rendszertanban – A *hidden extracurriculum* körvonalai¹

„A tábor sajátos, külön világ, ahol – az együtt töltött napok idejére – a gyerekek a maguk törvényei szerint szeretnének élni, mintegy próbára tenni saját világukról alkotott elképzelésüket” (Jánosi, 1985, 171. o.). Más irányból: a táborok kihatnak az egész gyermeki karakterre (Kádár, 1967). E kijelentések érvényessége 30–50 év óta, úgy tűnik, mit sem változott, de változott-e vajon a táborozás fogalma? Mit is tekinthetünk ma tábornak, táborozásnak? Melyek a táborozás pedagógiájának alapvetései, mely neveléstudományi területek része, s melyekkel áll szoros kapcsolatban? Hogyan klasszifikálhatóak a táborok? S van-e létjogosultsága a táborozásnak ma? Ezeket a kérdéseket igyekszünk megválaszolni.

I. A TÁBOROZÁS ÉS PEDAGÓGIÁJA – EGY TELJES ÉRTÉKŰ DEFINÍCIÓ FELE

Legyen a tábormeghatározások alapja az a tevékenység, amit adott táboroztatók csinálnak, igazodjon a gyakorlathoz az

elmélet, aktivitáshoz a tábordefiníció – hangozhatna máris a kritika. Mi azonban nem a saját tevékenységünkhöz akarjuk idomítani a meghatározást, hanem olyan elméleti konstruktumot kívánunk alkotni, amely helyes és teljes definícióként állja meg a helyét akkor is, ha mi magunk nem feltétlen műveljük minden elemét.

a magyar neveléstudomány
máig adós a tábor, a
táborozás fogalmának
szabatos meghatározásával

A táborozásnak rengeteg meghatározása létezik. Jellemzően ezzel a megállapítással kezdődnek a szócikkek, majd hosszasan elemzik a definíciók közti különbséget, de legalábbis bemutatják azo-

kat. Azonban a magyar neveléstudomány máig adós a tábor, a táborozás fogalmának szabatos meghatározásával. Még azok a szövegek is sokszor nagyvonalúan átugranak tárgyuk gondos definiálásának feladatán, amelyeket szerzőik a táborpedagógia oktatásához használandó tananyagnak tekintenek (Tóth, 2015; Dorka, é.n.), illetve azok, amelyek szerzői szakmai működésük alapjának tekintik a táboroztatást.²

Mindezen túl, ha közelebről megnézzük a definiáló törekvéseket, láthatjuk, hogy ezek jellemzően rendszerváltás előtti tábormegközelítések és -jellemzések, ame-

¹ A cikk a Bolyai Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült. Létrejöttében múlhatatlan érdeme van Révész Györgynek és Trencsényi Lászlónak.

² Például a Táboroztatók Országos Egyesülete (TOE).

lyek egyébként sokszor nem tesznek eleget a definíció követelményeinek (Nagy, 1985; Sík, 2000), illetve inkább tábortípus-meghatározásoknak mondhatók (Bánhidi,

2004; P. Miklós, 2003; Trencsényi, 1987). Lássunk néhány példát idézetek, illetve összefoglaló átiratok formájában:

- › „[...] Az az igazi táborozás, ami tetszik a fiúknak, s ami egyben neveli is őket, azaz, ahol maguk készítik elő a táborozást, egészen addig, hogy maguk varrják sátrukat, és megtanulják megfőzni ebédjüket.” (Baden-Powell, 1992; idézi Révész, 2015, 1. o.)
- › „A cserkész tábor teremtés, természetes élet és államalkotás.” (Sztrilich, 1929, 8. o.)
- › „A nyári pihenés legszebb formája a táborozás.” (Béni et al, 1955, 5. o.)
- › Évente egyszer nyíló alkalom, amely a közös élményekkel összekovácsolja a résztvevőket. A csapattáborok kedvező nevelési helyzeteket teremtenek a szocialista nevelés; az erkölcsi, politika, nevelés; a hazaszeretet, a honvédelem, a közösségi élet, az öntevékenység, a testi nevelés; a küzdő- és ellenállóképesség; a bátorság; a leleményesség; az egészséges életmód kifejlesztésében. (Láng, 1977)
- › „A tábor a legteljesebb cserkészélet, az évi cserkész munkának végcélja.” (Sík, 2000, 32. o.)
- › „Az úttörőtáborozás 'conditio sine qua non'-ja az, hogy a táborozás idejére – s szerencsés esetben azon túl is – mennyire tudja a táborlakókat megajándékozni 'önmaguk megalkotása' élményével, kalandjaival és küzdelmeivel, mennyire képes az önszervező közösség biztonságát és felelősségét megalkotni.” (Nagy, 1985, 38. o.)
- › „A táborokban, az üdülőekben a gyerekek szokatlan, az otthontól eltérő jobb vagy rosszabb, de egyenlő körülmények közé kerülnek. Reagálásuk is eltérő lesz az egész évben megszokottól[...] A pedagógus-gyermek kapcsolat a táborban sokkal intenzívebb, érzelmgazdagabb és tartósabb, mint az iskolában[...] A közösség funkciója a táborban elementárisabb és nyilvánvalóbb, mint „otthon[...] A tábor világa minőségileg különbözik az iskolától, hiszen a teljes életet, a társadalmi alaptevékenységek egész rendszerét át fogja.” (Nagy, 1985, 7–11. o.)
- › Az indiántábor mint játékos táborozási forma a nevelési lehetőségeknek egész sorát rejt magában. Szereplehetőséget kínál a gyerekeknek, melynek révén az nyitottá válik erkölcsi és egyéb értékek befogadására. A szerepek kirajzolnak egy áttekinthető és elfogadható közösségi szerkezetet, ami a társadalmi együttélésnek bizonyosfajta rendszerét is sugallja. A játékosan szabályozott közösségekben annál szabadabbnak érezheti magát a gyerek, mennél inkább sikerül a játékszabályokhoz igazítania cselekedeteit. (Trencsényi, 1987)
- › Az alkotótábor nem pusztán „olvasónak” vagy „hallgatónak” hívja a tagjait, hanem tevékeny résztvevőnek. (Deme, 1983)
- › „A vándortáborozás az a szokásos környezeten kívüli, szabadidős céllal folytatott többnapos tevékenység, melynek során a résztvevők fizikai erejük felhasználásával haladnak a természetben és rövid időszakonként más-más helyen szállnak meg.” (Bánhidi, 2004, 9. o.)

- › „[Erdei iskolák azok, amelyek] a szorgalmi időben időlegesen a természeti környezetbe helyezik ki tevékenységük színterét.” (*Hortobágyi*, 1993, 8. o.)
- › A tábor nem az iskola meghosszabbítása, hanem annak kiegészítése. Célja a gyerekek szocializációs folyamatának elősegítése az értelmi-érzelmi gyarapodás; a normák-értékek közvetítése és választhatóvá tétele; a helyes önértékelés elősegítése; az egyéni képességek kibontakoztatása; a hátránykompenzálás, a gondtalan nyaralás-telelés terén. (*Váczi és Lakatos*, é.n.)

A fentiek keltette kavarodáson nem sokat segít a vonatkozó „173/2003. (X. 28.) Korm. rendelet a nem üzleti célú közösségi, szabadidős szálláshely-szolgáltatásról” sem, ahol a „gyermek- és ifjúsági tábor”-t leíró szövegrészből egyszerűen kimaradtak a nem létesítményekhez kötött, azaz mozgótáborok:³ a vándor-, a vízi és a kerékpáros,

de az építőtáborok is. Ezen túl pedig a leírás nem érvényesít *pedagógiai* szempontokat.

Mi viszont pontosan ilyen szempontból – és azon belül is: nem részmeghatározások összességként – szeretnénk gondolni a táborozásra. Így az alábbi meghatározásokból indulhatunk ki:

- › „A tábor bennlakásos, a lakóhelytől eltérő helyen megrendezett többnapos programnak tekintjük, ami az ifjúságsegítés eszközeként, sajátos szocializációs, közösségfejlesztő és nevelési színtér, amely élményszerzéssel, a tábori programokba integrált képzésekkel, tartalmas és értéktéremtő szabadidős programokkal járul hozzá a fiatalok személyiségének fejlődéséhez.” (*Bodor*, 2014, 358. o.)
- › Az ifjúsági táborok olyan az intenzív együttlétre alkalmas intézmények, ahol a létszámot tekintve mód nyílik az ifjúsági munkára, és amelynek a szórakozáson-szórakoztatáson túl van valamifajta fejlesztő célkitűzése; képzés, szakmai cél vagy egyéb. (*Nagy*, 2017b)
- › „[Az ifjúsági tábor mint] élmény háttérben egy rendkívül intenzív, más közegben nem tapasztalható fejlődési, fejlesztési folyamat megy végbe. Az a szoros és rendkívül intenzív együttélés, együttműködés a hétköznapiakon csak egymástól (térben és időben) elszigetelt, éppen ezért kevésbé hatásos foglalkozásokon, együttlétéken jöhetne létre.” (*Mandák*, 2010, M4/3. o.)
- › „A táborozás a nevelési színterek egyike, amely sajátos nevelési lehetőségekkel rendelkezik. E lehetőségek sokban különböznek az otthoniaktól. Különbségeket döntő mértékben az életfeltételek között találunk. A 'civil' *kényelmet és kultúrát, a megszokott otthoni környezetet* most a természet kultúrája és kényelme, szokatlan környezete váltja fel. S ez a szokatlan újdonság, mert 'titkokat rejt', és élvezetes küzdelmet ígér, fokozottan hatékony feltételeket teremt az egész személyiségek és a közösség formálására. A táborozás az egész évi munka szerves eleme, elmaradhatatlan része. A gyermeki pszichikum igényli az '*élettér*' változását, *hogy ugyanolyan vagy még töményebb szervezett gyermeki életet sajátos környezetben, például a természetben is megvalósítson*. [...] Nem külön vagy 'többlet-akciója' a csapatnak a táborozás, hanem az évközi csapatélet természetes folytatása. [...] Tipikus szünidei program.” (*Király*, 1975, 8. o.)

³ Szándékosan nem vándortáboroknak nevezzük őket, mert ez a kifejezés inkább csak a gyalogos mozgótáborokat sejteti.

- › „[A tábor a] „szabadban való együttlakást, az iskolai oktatást követő szünidei időtöltést” jelenti. Bizonyára a táborozás elsődleges jelentése következményeként a tábori életre még ma is jellemző a szabályozottság, a közös célok és elvárások megfogalmazása. Mások – éppen a családtól külön töltött éjszakák izgalmára, az igazi táborozásnak feltételteremtő feladatrendszerére utalva – azt hangsúlyozzák, hogy a táborban a legfontosabb, hogy a gyerekek, kamaszok, ifjak – ideiglenesen – saját világukat teremtik meg, kipróbálják: milyen lenne az ő világuk.” (Heimann, 2006, 19. o.)
- › „Bármilyen legyen is egy gyermekeknek szóló, felnőttek által szervezett együttlét, attól lesz belőle gyermektábor, hogy a céljai között feltétlenül szerepelnek a következők, melyek megvalósításáért a tábort tudatosan tervezik és valósítják meg a táboroztatók: közösség építése a gyermek résztvevők között, a gyermekek fejlesztése nemcsak a tábor tematikája, hanem általános társas készségek mentén, maradandó kellemes élmények szerzése a résztvevőknek.” (Mihály és Szathmári, 2010, 16–17. o.)
- › „A táborozás a megszokott környezettől távol, szabadidős céllal, a természetben való hosszabb idejű (több napos vagy hetes), önként vállalt tartózkodás. A táborozás előre megtervezett, csoportos tevékenység. A tábort, táborozást mindig valamilyen céllal szervezzük.” (Németh, 2017, 74. o.)
- › „A tábor egy 5-30 napos, a cserkészek önálló erőfeszítéséből létrejövő közösségi együttlét, amelynek célja, a tábor sajátosságait kihasználva, a cserkésznevelés céljához való hozzájárulás.... tábor a cserkészek erőfeszítései nyomán jön létre....nem egy kész táborhelyre költöznek be egy időre, vagy kiszolgáló személyzettel rendelkező szállóban töltenek el időt a maguk örömeire, hanem maguk teremtik meg a tábort.” (Constantinovits és mtsai, é.n. 136–137. o.)

Az egyik leginkább kiforrott meghatározás Révész Györgyé lehet:

A tábor olyan – a résztvevők komfortzónáját jelentősen meghaladó körülmények között történő, legalább öt nap időtartamú, bentlakásos, érdemi önkiszolgálást feltételező – szabadidős közösségi tevékenység, melyben a táborozók önkéntesen vesznek részt, és jelentős rekreációs funkciója van. (Révész, kéziratban).

Révész szerint a 2–3 napos alkalmak még a túra kategóriájába tartoznak. Bár vitathatónak tartja, hogy a résztvevők komfortzónáját meg kell-e haladni, és ha igen, mennyire (jelentősen, lényegesen, ténylegesen), megítélése szerint az üdülő és a szálloda nem tábor. Emellett jelen formájában a definíció arra utal, hogy az akármilyen jó és színvonalas módon, de naphosszat kizárólag a kognitív (vagy akár jobb agyféltekés) funkciókat dresszírozó, fejlesztő együttléteket nem tekinti tábornak, még ha olvasótábornak, tánc-tábor-

nak, számítógépes vagy nyelvi tábornak nevezik is. Révész szerint a rekreációs funkció mértéke vita tárgya lehet, de az alapkérdés az, hogy mi a domináns: a kiterjesztett iskola vagy a szabadidő (rekreáció, túra, sport). Meghatározásában nem nevesíti az életkort, mert – ahogy ő érvel – sok olyan tábort ismer, ahová az egykori táborozók ma már a gyerekekkel, vagy épp az unokájukkal közösen mennek.

Kiérleltége és definíciójellege miatt e legutolsó meghatározást szívesen vesszük alapul a következő gondolatmenethez.

Alapvetőnek tűnik, hogy a táborozás kapcsán az alábbi három elem sarkalatos része kell legyen meghatározásunknak: *többnapos és intenzív együttlét; otthontól eltérő és élményszerző jelleg; a szabadidős program-szolgáltatásba oltott pedagógiai cél*. Ezeket részletezzük alább.

Többnapos és intenzív együttlét

Az alvás olyan, jobbra naponta ismétlődő rutin, amelynek egyéni vagy közösségi mi-volta alapvetően átalakítja a társas teret. Egészen más a viszonyrendszer egy olyan térben, ahol akár hosszabb, de napközbeni, vagy akár esti-éjszakai tevékenység folyik ottalvás nélkül, és egy olyanban, ahol az este után az ébredés is a társas térben történik. A hangsúly itt tehát nem az éjszakán, hanem az alváson van, amely esetben az egyén hajlandó tulajdonképpen legvédtelenebb állapotát megosztani másokkal. Ezért a Révész György felállította ötnapos küszöböt vitatnánk. Az alsó időbeli korlátja a táborozásnak a kétnapos keret. A napközis táborokat pedig a fentiek miatt értelemszerűen inkább a napközbeni szabadidős ellátás részének, mintsem tábornak tekinthetjük.⁴ Ezeknél az ottalvás hiánya miatt nem beszélhetünk a védtelenség, kitettség alapvető helyzetéről, hisz a résztvevők minden nap visszalépnek az otthoni komfortzónába, illetve egyéb táboron kívüli hatások is gyengítik a táborét, s a folyamatos intenzívitás lehetősége szétporlad.⁵

az egyén hajlandó
tulajdonképpen
legvédtelenebb állapotát
megosztani másokkal

A többnaposság felső határát egy hónapos távlatban szabnánk meg, hiszen az ennél hosszabb együtt tartózkodás már közös életvitelt jelent.

Az intenzívitás az ébren töltött időbeli együttlétre vonatkozik, azaz a táborozás nem pusztán egy közös alvás (vö.: gyerekotthonok, kollégiumok vagy munkásszállások), ahonnan aztán mindenki megy a „dolgára”, hanem az ébren töltött időben történő közös tevékenység. Ez alatt tulajdonképpen egy sajátos, sokszor legalább részben a résztvevők alkotta szabályokkal működő, időben és térben határolt minitársadalom épül fel, amelyben a korábbi szerepek fontossága lecsökken (ha nem is mindig teljes a tabula rasa). Ez kijelöli a táborozás létszámbeli korlátját is: 150-200 ember feletti létszám már nem képes nagyobb csoportként sem viselkedni, az interakciók során elvesz a

személyesség, az ismeretségek nem tudnak teljessé válni, emiatt pedig az interakciók lezárása is megszűnhet. (Egy fesztiválon vagy sok száz fős rendezvényen például már nem szükséges kezelni azt a helyzetet, ha valakinek nehézséget okozok, például összekoszolom a törölközőjét, véletlenül berúgom a cipőjét a bokorba stb.). Nem véletlen, hogy az ún. „nagy táborok”, jamboree-től Csillebércen és Tatán át, Fonyódon keresztül, Zánkáig valamilyen rendszerben tagolták az együttlét csoportjait, nemzetek, megyék, szakágak stb. szerinti altáborokra. Az eddig tárgyalt kritériumok szerint táborozásnak számít az erdei iskola is (amely sok más kritérium

⁴ Sőt, a nyári napközis tábor a gyermekjóléti alapellátások közé tartozik, megszervezése önkormányzati feladat.

⁵ Kétségtelenül fontos tényező, hogy minél rövidebb egy tábor, annál kevésbé „futhat le” a csoportból kialakuló közösség szocializációja. A felelős gyermekkorban legalább 5-7 nap, a serdülőknél legkevesebb 4-6 nap, a fiatal felnőttek esetében minimálisan 3-5 nap az ajánlható időtartam alsó határa.

szerint nem fér bele a kategóriába). Ez nem csoda, hiszen pedagógiai fejlesztő közegként kiemelten kezeli a közösségformálást, az alkotást, a kooperációt és a tevékenység-alapúságot.

Jellemző, de nem feltétlen szükséges, hogy az ellátást, azaz minimálisan a szállást és étkezést a tevékenységet szervező nyújtsa. Az intenzivitás erősebb lehet egy önellátásra berendezkedő nomád táborban, ahol például a résztvevők maguk hozzák a sátrat, és építik fel a sátortábor.

Otthontól eltérő és élményszerző jelleg

A táborozáshoz szükséges kilépni a saját komfortzónából mind fizikai (nem saját ágyban alvás, idegen fizikai környezet, önellátás, önfenntartás bizonyos keretek között, sátorverés, krumplipucolás stb.), mind társas értelemben (eltérő szabályok, eltérő intimszféra). Nem feltétel, de kívánatos, hogy a tábor helye a lakóhelytől (a településtől) eltérő legyen. (A hűvösvölgyi gyerekvasutas táborhely például budapesti gyerekvasutasoknak is nyújt nyári táborozási lehetőséget, de hasonló példa a Hárshegyi úti Cserkészpark is). Az eltérő lakóhely nem feltétlenül jelent természeti környezetet (bár ez kétségtől kívül gyakori és hasznos táborhelyszín).

A szabadidős programszolgáltatásba oltott pedagógiai cél (hidden extracurriculum)

A táborozást egyfelől alapvetően a pedagógiai célzat különbözteti meg más szabadidős tevékenységtől (például a fesztiváloktól), másfelől szabadidős szolgáltatás-jellege azt is jelenti, hogy keretei közt nincs iskolaszerű oktatás, illetve deklarálja a szabad választhatóságot (Nagy, 2013), az önkéntes csatlakozás lehetőségét.⁶

Egy táborban mindenképp a szokásostól eltérő és intenzív szocializációs folyamatok zajlanak (élményalapú tevékenységek során zajló közösségképződés, a valóságtól eltérő szereprepertoár kialakítása stb.). A pedagógiai, fejlesztő célzat abban áll, hogy ezt a spontán folyamatot – amely a fejlesztő célzat hiányában is végbemegy – mederbe terelje, mert az mindenképp utat talál magának, csak nem mindegy, hogy építve vagy rombolva. Az utóbbi esetre példa lehet *A legyek ura* vagy James Dashner trilógiája, *Az útvesztő* (*Maze Runner*), illetve az ezekben megjelenített kortárs csoportbani szerepalkotások, történések. Ebben az értelemben az egyik legfontosabb, nem feltétlenül deklarált, *indirekt* fejlesztési cél a közösség alakulásának támogatása. Indirekt, mert nem mi, táboroztatók építjük a közösséget, inkább

nem feltétel, de kívánatos, hogy a tábor helye a lakóhelytől (a településtől) eltérő legyen

⁶ Persze problémás, ha egy táborozás során valaki minden tevékenységből kimarad, de egyfelől, ha néhány program-elemet kihagy, az nem okozhat katasztrófát (hiszen azzal is ez történik, aki esetleg elrontja a gyomrát vagy kifélcímítja a lábát), másfelől a befolyásolás eszközei meglehetősen korlátozottak. Azok kényszerítő jellegűek nem lehetnek, csakis motiváción alapulhatnak.

az élményadás kereteit biztosítjuk, segítve ezzel az az élményfeldolgozást (mert az élmény magában a táborlakóban jön létre), az önállóságot, az újfajta szereptanulást. Ugyanakkor az élmények hatása *rejtett*nek is mondható, hiszen a pedagógiailag meg-célzott folyamatok maguk is rejtett természetűek, ennél fogva a pedagógia hozzáállás is ehhez kell, hogy igazodjon. Magukat a hatásokat csak közvetetten, a csoport fejlődését figyelve, a látszó mechanizmusokat és dinamikát tanulmányozva észlelhetjük egyáltalán.

A gondolatmenet nyilvánvalóan az iskolai „*rejtett tanterv*” fogalmát veszi kölcsön. Hiszen nem nehéz észrevenni, hogy minden táborot, még a deklaráltan terápiás célú táborokat is, átszövi a fent körvonalazott, nem deklarált, illetve rejtett fejlesztési cél- és hatásrendszer. A tábor deklarált célja lehet a lovaglás, az angoltudás vagy a sakkozni tudás fejlesztése, azonban nem ezek, hanem *a nem deklarált pedagógiai célok és a rejtett hatások mederbe terelése különböztetik meg* a táboroztatást más szabadidős tevékenységektől (például az üdültetéstől), amelyek ezen fejlesztési célokat nem ambicionálják. E célok és hatások a tábor megkülönböztető jegyei. Ugyanakkor jellege miatt ez lehet egyben a tábor valamiféle „*rejtett tanterve*”, vagyis – az iskolai tantervi tevékenység hidden curriculumának mintájára (Szabó, 1988; Szabó, 1999) – egyfajta *hidden extracurriculum*. Mindjárt szögezzük le, hogy a *hidden extracurriculum* és a „*rejtett tanterv*” nem feleltethető meg tükörképszerűen egymásnak. Bár mindkét pedagógiai közeg esetében a felszínen deklarált célt találunk, s mindkét folyamat lényegi eleme a felszín alatt zajló szocializációs folyamat,

a táborokban ezek befolyásolása – valamilyen világgépi meghatározottsággal – a pedagógiai tudatosság szintjére emelkedik, azaz jóval több lesz, mint meg nem tervezett, de bekövetkező hatás. A hidden extracurriculum értelmezésével e lap hasábjain, egy következő tanulmányban külön foglalkozunk.

Nem része a tábor meghatározásának a gyermek- és ifjúsági célzat, előfordul ugyanis – bár nem jellemző – a más kor-

osztályokat mozgósító táborozás is. Gyermek- és ifjúsági táborozásnak az ezen korosztályok és kísérőik számára szolgáló táborokat tekintjük. Az

Ifjúsági turisztikai fejlesztési koncepció 2010–2025 (Bánhidi, 2010) ezt a korosztályt a 6 és 30 év közöttiek körében határozza meg. Némiképp bonyolultabb meghatározással él a Nemzeti Ifjúsági Stratégia, amely a már állandó intézményes felügyeletet nem igénylő kortól a másokért való felelősségvállalásig terjedő időszakra teszi az ifjúkort, legfeljebb 8–30 éves kort megjelölve (NIS, 2009).

„A munka a gyermeki öngazgatás fő tényezője” – mondja Sackij (1997, 216),

ennek ellenére ugyancsak nem tartozik meghatározásunkhoz a settlement vagy a munkaiskola. A táborozás gyökerei bármennyire is kapcsolódnak hozzájuk, ezek mégsem tekinthetők tábornak,

ugyanis állandóságuk miatt megszokott környezetté válnak a résztvevők számára.

Összegezve a fenti egyedi jellegzetességeket, a *táborozás: többnapos, intenzív (1), otthonától eltérő helyszínen zajló és ilyen élményszerzésre alapuló (2), rejtett hatásokkal tudatosan számoló pedagógiai célt is tartalmazó szabadidős programszolgáltatás (3).*

a pedagógiailag meg-célzott folyamatok maguk is rejtett természetűek

nem része a tábor meghatározásának a gyermek- és ifjúsági célzat

II. KERETEK: A TÁBORPEDAGÓGIA ELHELYEZÉSE A NEVEZÉKTANBAN

A táborozáspedagógia⁷ a táborozással foglalkozó neveléstudományi gyökerű gyakorlat és ennek elméleti reflexiója.⁸ A táborpedagógia foglalkozik többek közt a táborozás szervezésének specifikumaival, a táboroztatás módszertanával, típusainak változatosságával, korosztályi különlegességével. Amennyiben a táborozás pedagógiája ezek mentén alkot valamifajta sajátos pedagógiai módszertani, tartalmi együttest, meg kell próbálnunk elhelyezését a neveléstudományban, a neveléstudományi nevezéktanban. Ehhez több irányból is remélhetünk segítséget. Egyfelől a Magyar Tudományos Akadémia rendelkezik tudományági nomenklatúrával, másfelől fordulhatunk elméleti munkákhoz, harmadrészt az Egyetemes Tizedes Osztályozást is áttekinthetjük, negyedrészt pedig mérvadó lehet a neveléstudomány kutatói közössége által alkotott akadémiai közösségek rendszere.

Tekintsük elsőként a tudományági nomenklaturát. A neveléstudományhoz kilenc terület tartozik (Tudományági nomenklatúra, 2017):

- Oktatásméлет (didaktika);
- Tantárgypedagógia és oktatástechnológia (IKT);
- Pedagógiatörténet és összehasonlító pedagógia;

- Nevelésméлет és nevelésfilozófia;
- Nevelés-, oktatáslélektan és nevelésszociológia;
- Oktatáspolitikai, -igazgatás, -jog és -gazdaságtan;
- Felsőoktatás- és pedagóguskutatás;
- Szakképzés és felnőttoktatás-kutatás;
- Gyógypedagógia.

az egész nomenklatúra
korábbi hagyományokon
alapuló iskolai, intézményes
pedagógiai szemléletet
tükröz

Sajátos, hogy szociológiai típusú és pszichológiai típusú tárgyak (nevelésszociológia, neveléslélektan) egy nevezékelembe kerültek, míg az inkább a történettudományokhoz közelálló pedagógiatörténet és öss-

szehasonlító pedagógia önálló területként szerepel (gondoljuk végig, a fizikatörténet vajon mennyire fizikai diszciplína). A táborpedagógia ebben az osztályozásban elsősorban nevelésméletinek tűnik, de ez nem igazán visz közelebb adekvát besorolhatóságához, annál is inkább, mert az egész nomenklatúra korábbi hagyományokon alapuló iskolai, intézményes pedagógiai szemléletet tükröz, és nem igazán ismeri és ismeri el a médiapedagógia, szabadidő-pedagógia típusú modernebb (akár mondhatnánk így is: kurrensebb) diszciplínák létjogosultságát. Az akadémiai neveléstudományi nevezéktan tehát némiképp avíttnak, aránytévesztőnek és elnagyoltnak tűnik, amely nem segít egyes pedagógiai diszciplínák besorolásában.⁹

Másodikként, elméleti támpontul a Zsolnai József által képzett nevezéktanhoz fordulhatunk (Zsolnai, 2010). E rendsze-

⁷ A felnőtt-táborokat bár tábornak tekintjük, de – miképp korábban utaltunk erre – nem tárgyaljuk részletesen. Ez esetben ugyanis már nem is táborozáspedagógiáról, hanem táborandragógiáról, vagy még inkább táborozás-antropagógiáról kellene beszélnünk

⁸ Tudományos értelemben ez utóbbi inkább tábor-neveléstudomány, de miután magát a *neveléstudomány* fogalmat is sokan támadják a „tanulástudomány” felől, ebbe a vitába a jelen cikkbeli tétnélküliség okán nem megyünk bele.

⁹ Összevetésképpen: az orvostudományok 39 saját tudományági területet jelölnek meg.

rezésben megjelenik a szociálpedagógia mint az „alternatív pedagógiák” egyike (192. o.), az *élménypedagógia* (196. o.), valamint a mára eltűnt, hasonló értelmű katarzispedagógia (199. o.). Ugyanakkor a Zsolnai-féle szerkezet meglehetősen struktúrálatlanul megjelenő és szerkezet nélkül burjánzó munka (*Trencsényi*, kézirat), ami nem igazán alkot tényleges rendszert.

Az elméleti megközelítésben a táborpedagógiát tulajdonképpen a szabadidőpedagógiából származtathatjuk. A szocializációnak – színterei szerint – vannak különös, megkülönböztetett fontosságú makroközegei. Ezekre jellemző, hogy mind hatókörüket, mind időmennyiségüket és intenzitásukat, mind szabályrendszerüket tekintve sajátos elemekből állnak. Három ilyen kiemelt teret vehetünk számba: a premodernitástól velünk levő családot és pedagógiai folyamatait, a modernitásban teret kapott iskolát és pedagógiai kontsruktumait, valamint a posztmodernitásban szocializációs közegként szerepet nyert szabadidős teret és pedagógiai entitásait (*Nagy*, 2013). E hármas pedagógiai rendszertanban a táborpedagógia – jelezve egyfelől a szabad tevékenység-alapúságát, másfelől a kortárs-csoport kiemelt szocializáló hatását – a szabadidő-pedagógia részeként értelmezhető.

Harmadikként fordulhatunk a könyvtári Egyetemes Tizedes Osztályozáshoz. Az ETO 37. osztálya tartalmazza a *Nevelés és oktatás. Képzés* címszót (más forrásokban az osztály neve: *Pedagógia*). Az alárendelt besorolásszintek közül az alábbiak lehetnek érdekesek számunkra:

371 Az oktatás és nevelés szervezési kérdései

371.2 Az iskolai munka, az oktatás megszervezése általában

371.233 Utazások. Kirándulások. Tanulmányi kirándulások

374 Iskolán kívüli nevelés és oktatás.

Népművelés. Ifjúsági munka. Fel-
nőttoktatás.¹⁰

374.3 Az ifjúság (iskolán kívüli) nevelése és gondozása

374.31 Szervezési és szervezeti kérdések az ifjúság iskolán kívüli nevelésében

379.8 A szabadidő felhasználása

379.83 Szabadidő-felhasználás és a rekreáció házon kívül

379.84 A természetben eltöltött szabad idő, rekreáció

379.85 Utazás, turisztika mint a szabadidő felhasználása¹¹

Látható, hogy a 374-es rendben találunk meg a tárgyunkat mint iskolán kívüli nevelést és oktatást, ám a 379.8-asban találjuk a táborokat. Ráadásul ez utóbbi csoportban szétesik a táborozást fentebb definiáló fogalomkör; például külön értelmezi az ETO a nyári tábori tartózkodást és a természetben eltöltött szabadidőt, s a táborozást hermetikusan elzárja az ifjúsági munkától, hiszen más rend alá sorolja be azt.

Végül az eligazodásban segíthetnek a kutatók alkotó akadémiai tudományos közösségek. Az MTA Pedagógiai Tudo-

¹⁰ A rövidített kiadásban így szerepel: 374 Iskolán kívüli nevelés és oktatás. Népművelés. Szabadegyetemek. Az eredeti verzióban: *Education and training out of school. Further education.* (<http://udcdata.info/025157>). Az ERIC (Education Resources Information Center, <https://eric.ed.gov/>) tezauszusa sem segít.

¹¹ <http://compalg.inf.elte.hu/~tony/Oktatas/Elek-konyvtar/ETO-teljes.doc>

mányos Bizottsága (PTB) 11 albizottságot tart nyilván:

- Andragógiai Albizottság;
- Didaktikai Albizottság;
- Drámapedagógiai Albizottság;
- Gyógypedagógiai Albizottság;
- Informatikai Albizottság;
- Nevelésszociológiai Albizottság;
- Neveléstörténet Albizottság;
- Pedagógusképzési Albizottság;
- Szociálpedagógiai Albizottság;
- Szomatikus-nevelési Albizottság;
- Tantárgypedagógiai Albizottság.¹²

Ezen felosztásban leginkább a szociálpedagógiai irányultság lehet számunkra releváns. A Szociálpedagógia Albizottság statútumában a következő szerepel:

A szociálpedagógia „kutatási fókuszában a gyerekvilág, serdülővilág, fiatal felnőtt világ (együtt: ifjúsági világ) hagyományos család- és iskolaközpontú neveléstudományi értelmezési keretén túllépő, s e mellett új színtereken, új funkciókban, új közösségekben megjelenő pedagógiai jelenségvilágot tekintik kutatói, feltérképezési feladatuknak, árnyalva és gazdagítva a neveléstudományi nézőpontokat és diskurzust. Tárnya szerint [...] [a szociálpedagógia] azon praxis sajátos működés módját vizsgálja (akár éppen szociológiai, de megannyi más társdiszciplína) eszközrendszeré-

vel, amelyek beleférnek a fent említett segítő-fejlesztő-facilitáló pedagógiai értelemben nyílt végűségével, azaz az eredménykötelem hiányával társított tevékenységegyüttesbe. Célcsoportja szerint [...] [a szociálpedagógia] az individuális megközelítés mellett a méltatlanul elhanyagolt kisközösségi interakció, nevelés és szempontrendszer fontosságát hangsúlyozza.

Azt állítjuk, hogy mind az iskolavilágon való túllépés, mind a kisközösség jelenségvilágának fókuszba helyezése, mind

a nyílt végű megközelítés és az eredménykötelem hiánya megtalálható a táborpedagógia jellegzetességei közt. (Részletebben lásd a következő fejezetben.) Ennek alapján

pedig *a táborpedagógia besorolhatóvá válhat a szociálpedagógia kötelékébe*, amelynek 21. századi európai narratíváját összefoglaló néven ifjúságügynek nevezhetjük (Nagy, 2017). Ennek jogosságát alátámasztja Bradford vélekedése, aki szerint az ifjúsági munka három – terápiás, edukációs és szabadidős – irányzatából ez utóbbiba az ifjúsági klubok, rendezvények és táborok tartoznak (2011). Hasonlóképp foglal állást az Európai Unió is, amely szerint az ifjúsági munka legjellemzőbb terei: az ifjúsági központok, irodák, pontok és a felkereső ifjúsági munka; az ifjúsági projektek, ifjúsági táborok; valamint az informális ifjúsági csoportok, ifjúsági szervezetek, ifjúsági mozgalmak (Európai Bizottság, 2015).

a táborpedagógia
besorolhatóvá válhat a
szociálpedagógia kötelékébe

¹² Forrás: <http://nevelstudomany.hu/albizottsagok/>. Létezik még ezeken kívül az albizottsági jogkörű Doktori Munkabizottság.

III. A TÁBORPEDAGÓGIA JELLEGZETESSÉGEI ÉS TÁRSTERÜLETEI

Jellegzetességek

- A táborpedagógia célját tekintve nyílt végű, mert bár van előzetes elrendelt pedagógiai célja, nincs ugyanilyen *tartalom*, amelyhez köthető lenne a pedagógiai folyamat sikeressége. Azaz miután a táborpedagógiai szemlélet és tevékenység szociálpedagógiai gyökerrű, csak ajánlott tartalom vagy forma létezik, egyfajta útmutatás, elvárás nélkül („guidance without dictation”; *Verschelden és mtsai*, 2009). Létrejöttében egyszerre kell érvényesülnön a pedagógiai szándék és a projektjelleg.
- Szemlélete non-direktív, azaz a tervezett célok nem közvetlenül jelennek meg a pedagógiai folyamatban.¹³ Szituatív és nemformális tanulási jellegű. Az egyéni mellett a közösségiséget és a kisközösségi kooperációt hangsúlyozza.

csak ajánlott tartalom vagy forma létezik, egyfajta útmutatás, elvárás nélkül

- Módszereiben jóval inkább megjelenik az önálló döntés, amelyet a *laissez-faire* pedagógia alapoz meg.¹⁴ A pedagógiailag felhatalmazott személy nem gyakorol közvetlen és kizárólagos érvényű befolyást a folyamatokra, szocializációs minaadása nem tölti be a képzeinkben hagyományosként élő tanár szerepét. A *laissez-faire* módszer a „vedd el vagy hagyd ott” elvi álláspontjára, a közösségi környezet normatív szerepére és az önértékelés fontosságára támaszkodik. A

táborpedagógiának ugyancsak módszertani sajátossága az alkotó tevékenységalapúság, s hogy nonformális és szituatív jellege, valamit tevékenységalapúsága miatt fejlesztési tartalma nem strukturáltan sajátítható el.

- A táborpedagógia jobbra a természetközeli, egyszerűen hozzáférhető eszközöket használja, e használathoz pedig a háttérrel a fenntarthatóság elve adja.
- A táborpedagógiai értékelés nem teljesítmény-alapú, bár a teljesítmény mérése nem feltétlen kerülendő. Ugyanakkor a nonformális és a szituativitás miatt a teljesítményértékelés egészen más alakban érhető tetten, mint a hagyományos

¹³ A non-direktív megközelítés lényegét *Limbo*s érzékelteti (*Udvardi Lakos*, 1983): „[...] Az ifjúsági csoportot olyan tömeghez hasonlíthatjuk, mely koromsötét éjszaka bolyong egy olyan parkban, mely telis-tele van szobrokkal, vastag törzsű fákkal, dús növényzettel, kövekkel, sziklákkal, árkokkal és mindenféle egyéb akadályokkal, melyek akadályozzák a szabad közlekedést. Mindenki lassan, teljes bizonytalanságban jár ide-oda, mert nincsenek biztos pontok, mindenki fél, hogy megsérül, valaminek vagy valakinek nekiütközik vagy eltéved. Az animátor olyan személyhez hasonlítható, aki egyszer csak felgyűjtja a lámpákat és a reflektorokat: ettől kezdve mindenki világosan lát és biztonságosan, jól közlekedik; megkeresi a neki legjobban megfelelő, számára legkényelmesebb utat. Lényegében a park, a környezet ugyanaz marad: az animátor nem változtatott meg erőszakosan semmit, nem utasított, vezényelt senkit sehová: csupán segített megvilágítani a helyzetet, a problémát (a nehézségekkel és a lehetőségekkel együtt) – és hagyta, hogy a csoport saját maga találja meg a célját és útirányát. Így van ez a társadalomban élő közösségek életében is.”

¹⁴ Az öntevékenység, önkormányzás, az indirekt módszerek már az 1960-as években is jelentkeztek, van, aki tulajdonképpen egy teljes empowerment alapú rendszert fogalmazott meg, még ha ideológiailag túlfűtött körülmények között is (*Nagy*, 1965). Persze tetten érhető az ellenkező végtel is: „*Leányok lehetőleg állótáborokat szervezenek, ez kisebb erőfeszítést igényel*” (*Béni és mtsai*, 1955. 5. o.); „*Feltétlenül külön tábor kell szerveznünk fiúknak és leányoknak, mégha iskolába együtt járnak is*” (*Béni és mtsai*, 1955. 6. o.).

intézményes pedagógiai viszonyok esetében.

- Az ifjúsági táborok (vagy akár a többnapos programok) sajátossága, hogy esetükben kétszintű szocializáció zajlik, amelynek nyílt célcsoportjába tartoznak a program résztvevői, *látens* célcsoportjába pedig a szervezők, az animátorok. Utóbbiak is szocializálódnak, tanulnak, érdekérvényesítési technikáktól kezdve a projektmenedzsmenten keresztül a játékpedagógiáig sok mindent; s tapasztalják a közös élmények adta összetartozás érzését. Szélsőségesebben fogalmazva: a kétségtelenül megképződő látens pedagógiai cél a szervező önmaga. Hiszen egy program résztvevőinek sokféle örömet kíván és tud adni – de a gyerek- vagy ifjúkor újraélésének, illetve a fiatalabbak közegeiben való *ismételt átélésének* lehetősége csak a létrehozók számára adott. Sokszor ez a motivációja az idősebbek által fiatalabbaknak szervezett táborozásnak. „Hiába füröszötd önmagadban, / Csak másban moshatod meg arcodat”.¹⁵

Társterületek

A táborpedagógiának mindenképp fontos pedagógiai partnere az élménypedagógia, a környezetpedagógia, az animáció, és a már említett szabadidő- és szociálpedagógia.

- A szociálpedagógia és a táborpedagógia közös jellemzője a nyílt tanulási terek alapján történő megközelítés.

- A szabadidőpedagógiával közös a napi, heti és éves szabadidős ciklusokban történő gondolkodás.
- Az élmény- és táborpedagógiában közös a komfortzónától való eltávolodás, az intenzív együttlét mással nem pótolható sajátossága, amikor is nincs „regenerációs időszak” a többi jelenlévőtől.
- A környezet- és táborpedagógiában elsősorban a természeti, de a társadalmi-gazdasági és technikai környezettel való szimbiotikus viszony a ka-
pocs, hiszen a táborok jó részt az épített fizikai környezeten túl, de legalábbis annak peremén helyez-

kednek el, s ilyenén módon a környezet- és a táborpedagógiának van egyfajta rousseau-i, „vissza a természethez” romantizáló gyökere, elegánsabban fogalmazva ökológiai szemléletű konstruktivista tanulási elképzelése.

- A korszerű, a nagyközösségi totalításokat hirdető ideológiától mentes táborpedagógia és a non-direktív alapokon álló animáció az egyén mellett a kisközösségeket állítja szemléletének központjába, a társadalom (át)alakulását a közösségek és a társadalmi környezet viszonyában tudja elsődlegesen megragadni. A kisközösségi aktivitás mindkét esetben azt a rejtett célt hordozza, hogy fellépjen az elidegenedés, a manipuláció, a kirekesztés tendenciáival szemben.

Összességében a táborpedagógia szociálpedagógiai és szabadidő-pedagógiai gyökerű, az animációval és az élmény- és környezetpedagógiával rokon, nyílt végű, non-direktív, szituatív, kisközösségi alapú, tevékenységalapú, laissez-faire, természetközeli, nem teljesítményreintált, tanulási jellegű pedagógiai terület.

¹⁵ József Attila: Nem én kiáltok

IV. TÁBORTIPOLÓGIA

Miután meghatároztuk a táborozás és a táborpedagógia fogalmát és helyét, a következő lépés az előbbi belső szerkezetének feltérképezése. Ez úgyben más sokkal több – inkább szakmai, mintsem tudományos – besorolás érhető el (*Bodor*, 2006, 2014; *Dorka*, é.n.; *Mandák*, 2010; *Tóth*, 2015; *Heimann*, 2006). A felosztások valóban sokrétűek, de egyik sem valamifajta logikailag indokolható dimenzionálás szerint osztja fel a táborokat, ezért itt, bár alapul vesszük őket, részletezésüktől eltekintünk. Arra teszünk kísérletet, hogy a *nyílt cél; célcsoport; résztvevők; szerkezet; idő; hely; egyéb releváns dimenziók* hetes felosztása szerint alakossunk egyfajta tábortipológiát.

1) A tábor nyílt célja szerinti besorolás

Miképp korábban említettük, a táborozás egyik sarkalatos tulajdonsága annak (legalább) rejtett pedagógiai, fejlesztő célja. Emellett a táborok a felszínen igen sokrétű célokat tűzhetnek ki maguk elé. Alább e céltípusok mentén próbáljuk csoportosítani a táborokat

- *Konkrét projektcélokat megvalósító táborok.* Ilyenek lehetnek a táborozás végére valamifajta kézzelfogható feladatot elvégző táborok (pl. egy színelőadás létrehozásának, egy épület renoválásának, egy régészeti emlék feltárásának célját kitűző, vagy diák-idénymunka környezeteként megvalósuló táborozás).
- *Tematikus táborok.* Ezek a táborok adott témakeretbe helyezik magukat, és azon keresztül folytatnak fejlesztő tevékenysé-

get. Lehetnek tárgyasultabbak (pl. lovas-, angol-, bridzs-, vöröskeresztes, környezetvédelmi, tanulmányi tevékenységgel összefüggő, művészeti, sport-, KRESZ- vagy valamilyen hobbi- tevékenységet keretül választó), de lehetnek kevésbé tárgyasult témához kötődő (pl. önismereti-kommunikációs, vezetőképző, nemzetközi csere- vagy vállalkozói ismereteket bemutató) táborok.

- *Szabadidős táborok:* elsősorban üdülés jellegű táborozás, amely a résztvevők pi-
henését helyezi előtérbe, s
ahol a konkrét, deklarált
célok kevésbé jelennek
meg. Természetesen az
ilyen tábortípusban sem
csak unatkozás folyik,
akár komoly szabadidős
programkínálat is megjelenhet, de az ke-
véssé áll össze egységes tematikává.

a táborok a felszínen igen sokrétű célokat tűzhetnek ki maguk elé

2) Célcsoport szerinti besorolás

Itt alapvetően négy olyan csoport különböztethető meg, amely táborozási értelemben megcélozható, s a dimenzionálás alapja az első három esetben a kor.

- *Felelős gyermekkorúak.* A biológiai érést tartó időszakban lévők esetében leginkább a játékokkal, szerepjátékokkal elérhető célcsoport.
- *Serdülők.* A biológiai érés után, az identitáskeresés időszakában lévők főként önreflexió, önismeret-fejlesztési helyzetekkel megszólítható célcsoport.
- *Fiatal felnőttek.* Aktuális életfeladatuknak megfelelően elsősorban a jövőtervezés témájával bevonható célcsoport.
- *Szűkebb célcsoportok.* Például hátrányos helyzetű fiatalok, beteg gyerekek. Mi-

ként a közoktatásban, itt is fontos kérdés az együtt-táboroztatás problematikája.¹⁶

- Elképzelhetőek más célcsoportok is (felnőttek, apukák, családok, munkanélküliek, óvodás korúak¹⁷ stb.) azonban a résztvevők profíljai alapján (lásd az V. fejezetet) azt látjuk, hogy leginkább az ifjúsági korosztályok táboroznak.

3) A résztvevők kapcsolódása szerinti besorolás

E dimenzió meglehetősen egyszerű.

- *Korábban már létrejött csoportok.* Ez esetben egy régebről, illetve korábbi táborozásról már jórészt egymást ismerő csoportról van szó (pl. osztály, tavalyi hasonló összetételű tábor).
- *Új közösségek.* Ez esetben a csoport tagjainak nagy része a táborozás során találkozik először vagy ismeri meg a másikat mélyebben.

menyiben marad meg a tábor a hétköznapi táborra illesztett szokásainak, viselkedésmódjának, formuláinak talaján

nagyon fontos szerepük van az összetartozás érzésének kialakulásában, a dolgok megkezdésének, lezárásának átérésében. Igen sokat veszítünk egy tábor hangulatából, ha nem figyelünk oda ezekre a látszólag (a programhoz képest) kevésbé fontos mozzanatokra. [...] A keretmese köré szervezett táborokban [...] egy történetbe, szituációba, korszakba helyezkedünk bele. [...] Ennek talán a legismertebb megnyilvánulásai az indiántáborok, [...] de lehet ez mesetábor, lovagtábor, reneszánsz tábor, lakatlan sziget, olimpiai tábor, az adott év világszinten is fontos eseményéhez kötött tábor stb. Aki már részt vett ilyenben, nyil-

ván egy életre szóló élménynek lehetett a részese. [...] Az itt eljátszott szereplő neve sokakat egy életen át elkísérő becenév marad.” (Mandák, 2010) E dimenziót tekintve egy olyan skála vázolható fel, amelynek

- egyik végén a teljesen hétköznapi előírások,
- a másik végén a lehetőség szerint maximálisan újraalkotott szabályrendszer szerepel.

4) Az átváltozás dimenziója

Ide a táborozás azon dimenzióját soroljuk, amely megmutatja, mennyire szándékosnak a tábor működtetői kiszakítani a résztvevőt a mindennapokból. Mennyire alkot sajátos szabályokat, rituálékat, kereteket a táborszervező vagy a tábori résztvevők összessége, illetve mennyiben marad meg a tábor a hétköznapi táborra illesztett szokásainak, viselkedésmódjának, formuláinak talaján. „A rituáléknak, a rítusoknak

5) A tábor ideje szerinti besorolás

E dimenzió is egyszerűnek tűnik:

- nyári táborozások (ezek a leginkább jellemzőek);
- az ettől eltérő időben rendezett táborok (téli táborok, őszi és tavaszi erdei iskolák).

¹⁶ Nem feladatunk az integrációs és inklúziós szempontok mélyebb tárgyalása, elég annyi, hogy az inkluzív megközelítés kívánalma olyan esetben tehető felre, amikor a speciális célcsoport speciális igényeinek összeegyeztetése a többségi résztvevők tevékenységével objektív pedagógiai deficittelemmel járna, vagy ha a speciális célcsoport kifejezett kívánsága és érdeke az önálló táborozás.

¹⁷ Bár az ő esetükben erősen vitatható a családról történő ilyen korai leválasztás szándéka.

6) A tábor helye szerinti besorolás

A tábor helye szerint megkülönböztetünk:

- állótáborok;
- mozgó táborok (ez esetben a szálláshely a tábor időtartamán belül változik; itt leginkább a gyalogos, vízi vagy kerékpáros táborok jellemzőek).

7) Egyéb fontos, pedagógiaileg releváns dimenziók

Ilyen például a tábor időtartama szerint (pár napostól a több hetesig) vagy a résztvevők száma szerint (pár főtől kétszáz főig) történő besorolás.

+1) Egyéb, pedagógiaileg kevésbé releváns dimenziók

Bár infrastrukturális és szervezetelméleti szempontból fontos, de pedagógiaileg talán a fentieknél kevésbé lényeges szempontokat nem soroltunk be a dimenzióhatesbe. Ilyenek például a szállás minősége (sátor vagy telepített tábor), az étkezés szerinti klasszifikáció (azaz hogy milyen speciális igényeket képes kiszolgálni a tábor), vagy a szervező (iskola, diákönkormányzat, civil szervezet, művelődési intézmény, önkormányzat, egyesület) jellege szerinti besorolás.

napjainkban sokan megkérdőjelezzik a táborok létjogosultságát

V. UTÓSZÓ – TÁBOROZÁS A POSZTMODERN TÁRSADALOMBAN

A Z generáció screenagerei és a plázák és fesztiválok Y generációs fiataljai kapcsán napjainkban sokan megkérdőjelezzik a táborok létjogosultságát (*Nagy és Tibori, 2016*). Az kétségtelen, hogy a valaha volt két hetes táborok (*Kádár, 1967*) mára sokszor néhány napossá rövidültek, de az adatok nem támasztják alá a fent jelzett véle-

kedést. 2015-ben évi körülbelül 20 000 táborig férőhellyel és mintegy 500 000 vendégéjszakával számolhattunk. A táborok leginkább nyáriak (az összes vendégéjszaka 2/3-

a nyárhoz kötődik), a táborozók karakterére jellemző, hogy leginkább fiatalok, belföldiek; a vendégek és a vendégéjszakák 95%-a belföldi. A vendégek több mint 1/3-a Balaton körzetében táborozott, a vendégéjszakák 42%-a itt telt. (KSH, 2016) E számok radikális csökkenést a 2000-es évek során nem mutattak, inkább a rendszerváltás idején volt érezhető visszaesés a korábbi évekhez képest.¹⁸

Másfelől viszont a táborozásnak is kétségkívül alkalmazkodni kell a társadalmi változásokhoz: a tagsági viszony adta *rejtett pszichés szerződést*, úgy tűnik, fel kell hogy váltsa a *szolgáltatásalapú* szemlélet. A táborozás ugyanis egyfajta részvételi forma,

¹⁸ 1966-ban az úttörők 24%-a, a középiskolások 10%-a vett részt nyári táborozáson (Fővárosi Tanács, 1967). 1968-ban 228.200 tanuló, a 14–17 éves korúak egyharmada járt a középiskolák nappali tagozatára (*Polhst, 1968*), azaz kb 23.000 középiskolás volt táborozni és 237.000 általános iskolás, összesen 260.000 fő, ami legalább 1 500 000-2 000 000 vendégéjszakát jelent. (Forrás: Úttörővezetők VII. Országos Konferenciája háttéranyagaként összeállított *Adatok és Tények* c. dokumentum táborozással kapcsolatos adatai)

s a posztmodern társadalom nem kedvez a *hagyományos* részvételi formáknak (Oross, 2016; Révész, 2017), mert a többség nem talál ebben a társadalomban olyan *közösségi* élményt, amely az életére érdemi hatással lenne (Kárpáti, 2010). Jellemzően nem érik őket olyan élmények sem, amelyek alapján egyáltalán tapasztalattal rendelkeznének a közösségek erejéről. Több elemzés is

rámutatott, hogy míg a fiatalok bizalmatlanok a hagyományos intézményi formákkal, befogadóbbak a nem-hagyományos részvételt biztosító „alternatív” aktivitásokkal kapcsolatban

(közösségi hálózati ad-hoc kezdeményezések, tiltakozó megmozdulások stb.). Ez ugyanakkor nem jelenti azt, hogy a puritán körülmények taszítanák őket. (Jó példa lehet erre a fesztiválok sokasága.)

A *szervezetekhez kötött* táborozást a modernítésra jellemző formának tekinthetjük (a szervezetekhez kötöttség tekintetében az elmélet ennél általánosabban fogalmaz: az ifjúsági részvétel teljes spektrumát érinti, nem pusztán a táboroztatást, lásd Komáry és Nagy, 2009). Ez esetben a szervezet a közösségiség élményéért, a tevékenység lehetőségéért cserébe egyfajta látens pszichológiai szerződés keretében azonosulást, tagságot, szimbolikát vár el a tagjaitól (mint például a 20. század gyer-

ne gondoljuk, hogy a szervezetekhez kötődő táboroztatást el kell felejteni

mek- és ifjúsági tömegszervezetei). Napjainkban azonban a résztvevő egyre kevésbé adja a nevét a szervezethez (vö. a nagy gyermekszervezetek ilyen irányú elköteleződés-elvárásával), egyre kevésbé hajlandó hirdetni egy közösség szimbolikáját, s egyre többször veti el a „nyakkendőért legitimitást” rejtett pszichológiai szerződését. Egyre inkább *szolgáltatásokat vesz igénybe, rendezvényeken vesz részt, az együttműködés magasabb szintjén programokat szervez, együttműködés részese*. Kötődése, identitása gyengébb, ugyanakkor sokrétűbb,

komplexebb. Emellett kétségkívül át is alakult a csoportszimbolikai hangsúly (pl. Fradi-sálakká, Tankcsapda-pólókká, Star Wars-kitűzőkké). Ezen – nem tagságra alapuló – lehetőségeket a *táborozás posztmodern formája* néven foglalhatjuk össze, s láthatjuk, hogy ily módon egyre több ifjúsági közösség mutat túl a szervezetek határain.

A fentiek azonban semmiképpen nem jeleznek értékek szerinti megkülönböztetést. Ne gondoljuk, hogy a szervezetekhez kötődő táboroztatást el kell felejteni, s ehelyett csak a szolgáltatásalapú formának van létjogosultsága. A kérdés az, hogyan tud jól alkalmazkodni a táborozás a mai posztmodernítéshez.

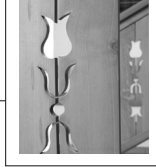
A fentiek azonban semmiképpen nem jeleznek értékek szerinti megkülönböztetést. Ne gondoljuk, hogy a szervezetekhez kötődő táboroztatást el kell felejteni, s ehelyett csak a szolgáltatásalapú formának van létjogosultsága. A kérdés az, hogyan tud jól alkalmazkodni a táborozás a mai posztmodernítéshez.

IRODALOM

- 173/2003. (X. 28.) Kormányrendelet a nem üzleti célú közösségi, szabadidős szálláshely-szolgáltatásról.
- A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottságának Szociálpedagógiai Albizottságának statútuma. Letöltés: <http://nevelstudomany.hu/albizottsagok/szocialpedagogia-albizottsag> (2018. 02. 25.)
- Baden-Powell, R. (1992): *A cserkészvezető*. Magyar Cserkészcsapatok Szövetsége, Budapest.
- Bánhidi Attila (2004): A vándortáborozás fogalma. In: Bánhidi Attila (szerk.): *Vándortáborozási kézikönyv*. Mobilitás, Budapest.
- Bánhidi Attila (2010): Ifjúsági turisztikai fejlesztési koncepció 2010-2025. In: *Magyar Túrázó – Zöld könyv a nonprofit, fenntartható ifjúsági turizmusért*. Komárom Környéki Civil Társulás.

- Letöltés: http://www.eletteregyesulet.hu/mag-haz/wp-content/uploads/2017/04/Zold_konyv_2010.pdf (2018. 06. 10.)
- Béni Miklós, Förster Vera, Gaál Ferenc, Kroó György, Ligeti Mária, Lukács Béla és Pokorny Róbert (1955): *Nyári diákkélet*. Ifjúsági Lapkiadó, Budapest.
- Bodor Tamás (2006): *Táborszervezés, táborvezetés ifjúságsegítőknek és érdeklődőknek*. Megyei Művelődési és Ifjúsági Központ, Szombathely.
- Bodor Tamás (2014): A helyi ifjúsági munka és az ifjúsági szolgáltatások tere. In: Nagy Ádám, Bodor Tamás, Domokos Tamás és Schád László: *Ifjúságügy*. ISZT Alapítvány, Budapest.
- Bradford, Simon (2011): Modernising youth work: from the universal to the particular and back again. In: Chisholm, L.; Kovacheva, S.; Merico, M. (szerk.): *European youth studies – integrated research, policy and practice*. EYS Consortium, Innsbruck.
- Constantinovits Milán, Németh-Nagy Melinda, Solymosi Balázs, Tekse Balázs és Vargáné Balogh Orsolya (é.n.): *Egységes Ifjúságnevelési kézikönyv*. Magyar Cserkészszövetség, Budapest.
- Deme László (1983): Az 1981. évi – szegedi – Kincskereső-tábor első estéjén. In: Trencsényi László (szerk.): *A Kincskereső táborvezető kézikönyve*. Csongrád megyei Lapkiadó Vállalat, Szeged.
- Dorka Péter (é.n.): *Táborszervezés, vezetés, természetjárás, túrázás*.
Letöltés: http://www.jgyph.hu/tamop13e/tananyag_html/tananyag_reki_1/index.html (2018. 02. 25.)
- European Commission (2015): *Quality Youth Work, a common framework for the further development of youth work, Report from the Expert Group on Youth Work, Quality Systems in the EU Member States*. Brussels.
Letöltés: http://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/quality-youth-work_en.pdf
- Fővárosi Tanács VB; 1967.02.01. határozat, 6. Letöltés: https://library.hungaricana.hu/hu/view/HU_BFL_XXIII_102_a_1_1967-02-01/?pg=8&layout=s (2018. 06. 10.)
- Heimann Ilona (2006): A táborozás. In: Heimann Ilona, Lénárd Sándor, Mészáros György, Rapos Nóra, Trencsényi László: *Iskolán kívüli nevelés – A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése*. Bölcsész Konzorcium, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest. Letöltés: <http://mek.niif.hu/05400/05462/05462.pdf> (2018. 02. 25.)
- Hortobágyi Katalin (1993): *Erdei iskola: Ahol a fáktól jobban látni az erdőt; Alternatív füzetek* 6. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Erdei Iskola Egyesület, Budapest.
- Jánosi Sándor (1985): 10 tanács a táborozó úttörők vidám műsoraihoz. In: Jani Lászlóné (szerk.): *600 tanács a kulturális, művészeti neveléshez*. ILK, Budapest.
- Kádár Júlia (1967): Gyermekküldtetési tapasztalatok pszichológiai elemzése. *Pedagógiai Szemle*, 17. 7-8. sz.
- Kárpáti Árpád (2010): A civil ifjúsági szektor. In: Földi László, Nagy Ádám: *Ifjúságügy, ifjúsági szakma, ifjúsági munka módszertani kézikönyv*. Mobilitás, Új Mandátum, Excenter, Budapest.
- Király Gyula (1975): *Az úttörőmozgalom pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Komácssy Ákos és Nagy Ádám (2008): A civil ifjúsági világ. In: Nagy Ádám (szerk.): *Ifjúságügy, ifjúsági munka, ifjúsági szakma*. Palócvilág-Új Mandátum, Budapest.
- KSH (2016): *Jelentés a turizmus és vendéglátás éves teljesítményéről, 2015*, Budapest.
Letöltés: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/jeltur/jeltur15.pdf> (2018. 02. 25.)
- KSH (é.n. A): *Jelentés: A népgazdaság 1968. évi fejlődése*. Letöltés: polhist.hu/1968ev/doc/ksh1968.doc (2018.02.27.)
- KSH (é.n. B): *Oktatás (1960–)*. Letöltés: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_hosszu/h_wdsi001b.html (2018. 02. 27.)
- Láng Péter (szerk., 1977): *Úttörőtáborozás, turisztika – Úttörővezetők kézikönyvtára* 2. Ifjúsági Lapkiadó Vállalat, Budapest.
- Magyar Szabványügyi Hivatal (1968): *Egyetemes Tizedes Osztályozás, 37. Nevelés és oktatás. Tjeljes Kiadás*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Makai Éva (2017): A táborozás pedagógiai metodikájának kezdetei Janusz Korczak műveiben. In: Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilenc lapot? – Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúság-szakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Társaság, Budapest.

- Mandák Csaba (2010): *Táborok – intézményesült ifjúságsegítői szolgáltatásformák*. In: Földi László, Nagy Ádám: *Ifjúságügy, ifjúsági szakma, ifjúsági munka módszertani kézikönyv*. Mobilitás, Új Mandátum, Excenter, Budapest.
- Mihály Gábor és Szathmári Edit (2010): *A gyermektáborok világa*. Áromo, Budapest.
- Nagy Ádám (2013): Szocializációs közegek. *Replika*, 83. sz., 95–108.
- Nagy Ádám (2017): Ifjúsági munka: a XXI. század szociálpedagógiája? In: Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilencre lapot? – Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Társaság, Budapest.
- Nagy Ádám (2017): *Szabadidőszociológiától szociálpedagógiáig – az ifjúságügy útkeresése*, MTA Akadémiai Doktori Értekezés, kézirat.
- Nagy Ádám és Tibori Tímea (2016): *Narratívák hálójában: az ifjúság megismerési és értelmezési kísérletei a rendszerváltástól napjainkig*. In: Nagy Ádám, Székely Levente (szerk.): *Negyedszázad*, ISZT, Budapest.
- Nagy Jánosné (1965): Úttörővezetők Országos Konferenciája. *Pedagógiai Szemle*, 15. 7-8. sz. 694–699.
- Nagy Júlia (1985, szerk.): *Táborozni megyünk*. ILK, Budapest.
- Németh Imre (2017, szerk.): *Vándortáborozási képzési anyag A Testnevelési Egyetem és az Országos Erdészeti Egyesület által meghirdetett, „Gyalogos vándortábor-vezető” akkreditált pedagógus továbbképzéshez*. Budapest. Letöltés: http://tf.hu/files/docs/felnottkepzesi-csoport/Gyalogos_vandortabor-vezeto_-_tananyag.pdf (2018. 02. 28.)
- Nemzeti Ifjúsági Stratégia – „Hogy általuk legyen jobb” (2009). Letöltés: http://www.ifusagitanacs.hu/docs/nis_091109.pdf (2018. 02. 28.)
- Oross Dániel (2016): A magyar ifjúságpolitika közpolitikai dinamikája. In: Nagy Ádám (szerk.): *25 év – Jelentés az ifjúságügyről*. Iuvenis - Ifjúságsszakmai Műhely, Ifjúságsszakmai Együttműködési Tanácskozás, Budapest.
- P. Miklós Tamás (2003): Fejezetek a hazai gyermeküdültetés és ifjúsági turizmus történetéből, cserkész táborozás és turisztikai tevékenység a 20. század első felében. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. 7-8. sz., 218–227. Letöltés: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/fejezetek-a-hazai-gyermekudultetes-es-ifjuszagi-turizmus-tortenetebol> (2018. 02. 25.)
- Révész György (2015, szerk.): *Vándortáborozás – Mozgalompedagógiai füzetek* 9. Trencsényi László, Budapest.
- Révész György (é.n.): A táborozás meghatározásáról (kézirat).
- Révész György (2017): „Megtalált gyermekkor”. *Kultúra és Közösség*, 21. 1. sz., 39–50.
- Sackij, Sztanyiszlav (1997): Az első kísérleti állomás. In: Trencsényi László (szerk.): *Korok, gyerekek, nevelők – szöveggyűjtemény*. Okker, Budapest.
- Sík Sándor (2000): A cserkészlet. In: *A cserkészlet*. Márton Áron Kiadó, Budapest.
- Szabó László Tamás (1999): A „rejtett tanterv”. In: Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom II.* JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs.
- Szabó László Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”*. Magvető, Budapest.
- Sztrilich Pál (1929): *Táborozási könyv*. Magyar Cserkészszövetség, Budapest.
- Tóth Ákos (2015): *Táborozási ismeretek*. Letöltés: <http://tamop-sport.ttk.pte.hu/tananyagfejlesztes/alternativ-kornyezetben-uzheto-mozgasformak/taborozasi-ismeretek> (2018. 02. 25.)
- Trencsényi Imre (1987): Merre visz az ösvény. *Népművelés – Színkép*.
- Trencsényi László (é.n.): A szociálpedagógia besorolása a pedagógiai rendszertanba (kézirat).
- Tudományági nomenklatura 2017. Letöltés: <http://mta.hu/doktori-tanacs/tudomanyagi-nomenklatura-106809> (2018. 02. 25.)
- Udvardi Lakos Endre (1983): Mi is az animáció? *Kultúra és Közösség*, 10. 2. sz., 88–99.
- Váci Márta és Lakatos György (é.n.): *Módszertani ajánlás cigány gyermektáborok szervezéséhez*. Nemzeti Egészségvédelmi Intézet, Budapest.
- Verschelden, G., Coussée, F., Van de Walle, T., Williamson, H. (szerk., 2009): *The History of Youth Work in Europe - Relevance for Youth Policy Today*. Council of Europe, Strasbourg.
- Zsolnai József (2010): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Pannon Egyetemi Kiadó, Pápa.



MOLNÁR ZOLTÁN GÁBOR

Milyen matematikát kell tanítanunk és azt hogyan?

Az egyetemi és a középiskolai matematikatanítás egységének problémájáról¹

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

1. BEVEZETÉS

A gazdasági, műszaki és természettudományos karok oktatói és hallgatói évről évre szembesülnek azzal, hogy a hallgatók a felsőoktatásban eleinte az elvárt és elfogadható szintnél sokkal gyengébben teljesítenek. Alighanem azért, mert az egyetem erősebb matematikai műveltséget vár el tőlük, mint amivel a középiskolából érkeznek. Nekünk, egyetemi oktatóknak ez komoly probléma, foglalkoznunk kell vele, törekednünk kell a két oktatási szint közötti kommunikáció erősítésére, pedagógiai kutatásokat kell kezdeményeznünk, hogy megoldást találjunk. Hiszen a hazai matematikai kultúra megőrzése, gondozása, továbbadása is ezt kívánja tőlünk.

Mint gyakorló középiskolai tanár és mint egyetemi oktató mindkét rendszert látom és ismerem. Délelőtt még átlagos

törekednünk kell a két oktatási szint közötti kommunikáció erősítésére

középiskolás diákokkal együtt küzdök, hogy az érettségi követelmény nevű kásahegyen átrághassunk magunkat. Délután pedig már mérnökhallgatókkal dolgozunk fel a különböző felsőbb matematikai témaköröket, és kíséreljük meg az abban

foglaltakat megérteni, hogy kialakítsunk egy olyan problémamegoldó repertoárt, ami amellett, hogy alkalmazható a számonkérésekben felmerülő feladatok színvonalas

megoldására, remélhetően adaptálható a természettudományos műveltséget igénylő területeken is.

A jelen írásban a következő kérdéseket vizsgálom:

1. Milyen kutatások voltak, zajlanak és terveződnek a hallgatói sikertelenség (az úgynevezett *elsőéves krízis*) problémájának felmérésére? Mit tehetnek az egyetemek, és mit tesz konkrétan a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egye-

¹ Készült az EFOP-3.4.4-16-2017-00025 kódszámú Bepillantás a jövődbe! Komplex műegyetemi pályaaorientációs és továbbtanulást segítő programok felhívásra benyújtott pályázat keretein belül (BME). Köszönetemet szeretném kifejezni dr. Lázi Mártának a cikkel kapcsolatos hasznos észrevételeiért.

- tem Matematika Intézete az elsőéves krízis mérséklésére?
2. Ha az elsőévesek másnak érzékelik az egyetemi és a középiskolai matematika természetét (nem a pedagógiai módszereit), akkor ennek mi lehet az oka?
 3. Ha valóban van különbség a két szint matematikaképe között, akkor meg kell-e változtatni ezt az állapotot, meg lehet-e egyáltalán változtatni, és ha igen, milyen másfajta helyzetet kell, lehet létrehozni? Ha kell változtatni a helyzetten, akkor milyen stratégiával kell ehhez hozzákezdeni?

2. FRISS DISKURZUS A MATEMATIKA TANÍTÁSÁRÓL

Az utóbbi időben három nagyon fontos írás is megjelent, melyek a matematika tanításáról beszélnek. Közelebbről arról a problémáról, hogy a középiskolában éppen végzett diákok milyen nehézségekkel küzdenek az egyetemi matematikai képzés megkezdésekor, milyen okokra vezethetők vissza ezek a problémák, illetve hogyan lehetne ezeket a nehézségeket megelőzni vagy felkészülni rájuk.

Az írások megjelenése egy színvonalas pedagógiai diskurzus megindulását jelentheti. Ugyanis egyáltalán nem nyilvánvaló, hogy ilyen már létezik. Pedagógiai nyilvánosságunkban nem bevett gyakorlat a problémák rendszeres és eredménnyel járó megvitatása. Az *Új Pedagógiai Szemle* pedig helyet biztosított nemcsak egy cikknek, hanem a folyóiratban megjelent az ezzel

vitatkozó válaszcikk is. Kevés azt mondani: kívánjuk, hogy folytatódjon a vita. Már eljáróban felkérek minden, matematikát bármilyen szinten tanító kollégát, hogy csatlakozzon az alább részletezett cikkek által elindított közös gondolkodáshoz!

A három cikk közül az egyik, Radnóti

Katalin és Nagy Mária

A matematika szerepe a természettudományos képzésben című, az *Új Pedagógiai Szemle*ben megjelent írás² többek között rávilágít arra a sokunk számára ismert

jelenségre, hogy míg az általános és középfokú oktatásban a diákok a matematikát spirálisan, fokozatosan és az elmélyítésre viszonylag több időt (talán túl sok időt is?) hagyva sajátítják el, addig a felsőoktatásban hirtelen nagyon nagy mennyiségű ismeretet kell befogadniuk nagyon rövid idő alatt, miközben az iskola természetesen a megértést és adaptálást is elvárja tőlük. Sem a középiskola, sem a felsőfokú intézmény nincs felkészülve ennek a drasztikus ugrásnak a kezelésére. A fiatal júniusban sikerélményekkel telve elvégzi a középiskolát, szeptember közepén pedig már a teljes sikertelenséggel és önnön alkalmatlanságának érzésével kell birkóznia. (Később foglalkozom a cikk további állításaival.)

Az ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Gimnáziumának matematika munkaközössége által írt *Vita a matematikaoktatás problémáiról egyetemi és középiskolai nézőpontból* című válaszcikk³ elsősorban polemikus jellegű, és Radnóti és Nagy (2014) cikkére reagálva szembeállítja a szerzőket néhány olyan ténnyel, melyeket bizonyára ők is nagyon jól ismernek. Így a külső kényszer problémájával, ami az óraszámokban

² Radnóti Katalin és Nagy Mária (2014)

³ ELTE Radnóti Gimnázium Matematika Munkaközössége (2014)

és tananyagtartalmakban ölt testet, vagy a belső kényszerrel, a szakmai hagyományokkal és a napi szakmai tapasztalattal, melyek kétségessé teszik, hogy a változást, változtatást pusztán a középiskola oldalán meg lehessen kezdeni.⁴

A harmadik fent jelzett cikk a Bolyai Társulat által nemrég indított *Érintő* c. online matematikai portálon⁵ jelent meg, amelynek pedagógiai rovata is van.⁶ Horváth Eszter, a Kempelen Farkas Gimnázium vezetőtanára írta *Dolgozatírás a középiskola és a felsőoktatás határán* címmel.⁷

Ebben a szerző két egyetemi kar (az ELTE TTK és a PPKE ITK) úgynevezett nulladik matematika zh-ját mutatja be, különös tekintettel és részletező figyelemmel a hallgatók által elkövetett típushibákra, kiemelve a hozott és elvárt tudás ellentétét. A nulladik matematika zh egy olyan mérés, amelyet egyes egyetemek a műszaki, a természettudományos és a gazdasági szakosok számára szerveznek azzal a céllal, hogy felmérjék, milyen tudásszinttel rendelkeznek a hallgatók az egyetemi tanulmányaik legelején matematikából. A cikk beszámol arról, hogy az eredmények nem túl jók – de ez majdnem evidencia. Ami meglepő (megdöbbentő), azok a diákok problémamegoldási módszerei.

A továbbiakban az említett cikkekben felmerülő néhány problémával foglalkozom: hogy miért azt tanítjuk a középiskolában, amit; hogy milyen természetű a matematikatudás; hogy milyen stratégiák

állnak, állhatnak rendelkezésre ahhoz, hogy elkerüljük vagy csillapítsuk az egyetemre kerülés utáni jól ismert elsőéves krízist. A leginkább húsba vágó kérdés mindezek közül az utolsó, ezért ezzel kezdem.

3. LÉPÉSEK AZ ELSŐÉVES KRÍZIS LEGYŐZÉSÉRE

A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen 2010 óta rendezzük meg a

nulladik matematika zh-t, és már tíz éve gondolkodunk arról, hogy felmérjük és kezeljük a hallgatók (fenti cikkekből is kirajzolódó) nehézségeit. Egy felsőoktatási intézmény nehéz helyzetben van. Két

milyen tudásszinttel rendelkeznek a hallgatók az egyetemi tanulmányaik legelején matematikából

malomkö között öröklődik: felelősséget kell vállalnia a magyar tudomány, a kutatás és fejlesztés színvonalának fenntartásáért és emeléséért, mindamellett felelősséget kell vállalnia a magyar fiatalság minél szélesebb körének műveléséért is. Az egyetemnek fel kell vállalnia, hogy a tudást egyre szélesebb körben terjeszti, de ez a munka nem érhet célt, ha maga az egyetem egyben nem nagyon magas szintű kutatóhely is. Ha körülnézzünk, azt látjuk, hogy az egyetemek egyrészt nagyon sokat tesznek azért, hogy a diákok kedvet kapjanak a tudománnyal való foglalkozáshoz, másrészt a felzárkóztatás is szerepel az oktatási stratégiájukban. A motiváltság kétségkívül előfeltétele és motorja a későbbi jó tudományos munká-

⁴ A szerző által ebben az írásban szemlézetteken kívül (lásd a fenti két lábjegyzet) a vitához tartozik az *Új Pedagógiai Szemle* 2014/7–8. számában megjelent *Vita a matematikaoktatás problémáiról egyetemi és középiskolai nézőpontból – Az igazság odaát van* című válaszcikk is Szemerka Gergelytől. (A szerk.)

⁵ <http://www.ematlap.hu/>

⁶ A rovat leírása szerint: „Sokszor találkozunk olyan feladattal, ötlettel, amit szívesen elteszünk későbbi használatra. A *TANÓRA – SZAKKÖR* rovat szeretne hozzájárulni a matematikatanárok eszköztárának gazdagításához, fórumot kíván adni a gondok, nehézségek megtárgyalására is (rovatszerkesztő: HORVÁTH ESZTER)”.
⁷ Horváth (2016)

nak. Kiemelném például az ELTE TTK *Atomoktól a csillagokig* című, fizikát és határterületeit népszerűsítő előadássorozatát, mely már tizenhárom éve várja az érdeklődő középiskolásokat, megszerettetve velük a tudományt és a technikát.⁸ De azt a gondos munkát is ki kell emelnem, amely a PPKE ITK-n zajlik, ahol nulladik zh-kra felkészítő tanfolyamokat tartanak, és az eredmények alapján több tantárgyból biztosítják

a növécsoportos oktatást, hogy az érintett hallgatónak lehetősége legyen felzárkózni az egyetemi tanulmányai alatt. Ezt a módszert alkalmazta a

BME is korábban egy kísérleti programban, ahol növécsoportos oktatásban zajlott a vegyészhallgatók matematikaoktatása.

A BME évről évre szemügyre veszi az elsőéves hallgatók matematikai műveltségének szintjét, és a megfelelő színvonal biztosítása, illetve a tudásszint emelése céljából olyan programokat indít, amelyek vagy közelebb viszik az általános és középiskolásokat az egyetemi szinthez, vagy ha már ott vannak, segítenek az egyetemre való felkészülésben. Az egyetemi nyílt napok, a kutatók éjszakája, a *BME Gyerekegyetem*, a *BME Science Camp*, a *Fizikus Mikulás* és sok hasonló rendezvény megteremti a lehetőségét annak, hogy a középiskolás diákokat életük egy alkalmas pontján elkapja a tudomány szeretete, és időben felkapaszkodhassanak az egyetem felé döcögő Molitorisz-kocsira.⁹ Az alábbi-

akban a különböző kezdeményezéseinket részletezem:

- A *Gyerekegyetem* általános iskolásokat vár, szeretteti meg velük a tudományt, picit kutatómunkára is ösztönzi őket, és szimbolikus diplomát is kapnak. Mindezt a nyári szünetben, amikor azt gondolnánk, hogy az unalmas tankönyveket a gyerekek már rég a sutba vágták.¹⁰

- A *Science Camp* kifejezetten a természettudományos kutatás iránt érdeklődő középiskolásokat várja témákkal, kutatóhelyek látogatásával és a tudomány művelőivel való

megismerkedéssel.¹¹

- A *Bevezető matematika* kurzusok olyan hallgatók számára ajánlottak, akik elvérezték a BME nulladik matematika zárt helyijén. Ezeket az órákat elsősorban válogatott középiskolai tanárok tartják, akik sokéves tapasztalatukat vetik latba, hogy felzárkóztassák azokat, akik nem érik el a kívánt egyetemi matematikai tudásszintet. A kurzusok anyagai (megoldásokkal együtt) nyilvánosak.¹²
- A *BME Alfa* online gyakorlófelület szintén abban segít, hogy akár az egyetem elkezdése előtt, akár a későbbiekben a nulladik zh feladataihoz hasonlókat gyakorolhassanak a diákok, hallgatók. Nemcsak matematikából, hanem emellett fizikából is.¹³
- A *BME Alfa Matematikaverseny* szintén a középiskolásokat célozza meg. Nem csak

⁸ <http://www.atomcsill.elte.hu/archivum>

⁹ Utalás Mikszáth Kálmán *A fekete város* című regényére (A szerk.)

¹⁰ <http://gyerekegyetem.bme.hu/>

¹¹ <http://sciencecamp.ttk.bme.hu/>

¹² <http://math.bme.hu/bevezeto-matematika>

¹³ <https://alfa.bme.hu/>

versenyszinten. Nem várhatjuk a sikeresség növekedését attól, hogy mindenkit versenyeztetünk. Olyan kategóriát is meghirdettünk, amely a középszintű matematika érettségi szintjét célozza meg. Tematikusan végigveszi az érettségi témaköröket, a feladatokat pedig online, adott időkeretben kell megoldaniuk a résztvevőknek. A verseny ezen kategóriájában sikerélményhez szeretnénk juttatni a diákokat, ezért valóban nem kérdezzünk nehezebb

anyagot, mint ami a középszintű érettségén várható, azaz bárki részesülhet a sikeres feladatmegoldás örömeiben. Az online kitöltés előnye, hogy a versenybe határon túli diákok is bekapcsolódhatnak.¹⁴ A versenypéldákat részletes megoldással közzé szeretnénk tenni a jövőben.

- Mind a nyári előkészítő részben, mind a matematikai alapozó tárgyaknál eredményes kutatásokat végez és ezeket sikeresen alkalmazza a gyakorlatban *Szilágyi Brigitta*, a BME docense és munkaközössége. Ők egy (a *BME Alfától* eltérő) speciálisan létrehozott online felületen gyakoroltatják a hallgatókat, akár a nulladik zh-ra, akár más vizsgákra. Ezeket az online eszközöket évek óta bevonják a vizsgáztatásba is, ezzel egyértelműen gyorsabb és statisztikailag jobban áttekinthető számonkérést működtetve. Eredményeiket több helyen publikálták, lásd például *Bakonyvári és Szilágyi* (2017).

Ezekben a kezdeményezésekben nagyon sok kollégánk dolgozik, felsorolni is nehéz lenne őket.¹⁵ A *BME Alfa Matematikaverseny* különösen nagy büszkeségünk, erről az *Érintő* oldalán is beszámoltunk.¹⁶ A BME MI fizetős nyári felzárkóztató képzést is felajánl; ez a *KecsUp program*.¹⁷ Ennek a képzésnek már régebben is gerincét képezte az online technológiák használata,

pl. a *BME Alfa* lehetőségeinek kiaknázása. Az ezekben a programokban részt vevő hallgatók utánkövetésére szintén törekszik az egyetem, de

ez már sokkal könnyebb feladat, hiszen a tehetséggondozásnak már bevett formái vannak az egyetem falain belül.¹⁸ Ami új ezekben a kezdeményezésekben, hogy arra a problémára próbálnak reagálni, amiről a fent említett cikkek szólnak. Természetesen nem gondoljuk, hogy ezzel megoldottuk a problémát, azt azonban állíthatjuk, hogy a Műegyetem intenzíven dolgozik olyan programok kidolgozásán, amelyeknek a gyengébb előképzettségű hallgatók felzárkóztatása és lemorzsolódásuk visszaszorítása a célja.

Korábbi törekvések és mérések

Az elsőéves BSc hallgatók tudásszintje előzetes felmérésének ötlete először 2008-ban vetődött fel. A kezdeményező, Pipek János¹⁹ és a már említett Radnóti Katalin²⁰

¹⁴ BME Alfa Online Matematikaverseny: <http://www.ttk.bme.hu/node/2802>

¹⁵ A teljesség igénye nélkül: a tevékenység motorja dr. Lázi Márta BME docens, az informatikai háttérrel *Gergi Miklós* (BME MI), *Rácz Éva* matematikatanár és dr. *Ruppert László* matematikus biztosítja, a szakmai anyagok, előadások létrejöttével kapcsolatban *Nagy Ilona*, dr. *Tasnádi Tamás*, *Molnár Zoltán Gábor* és korábbiól dr. *Kádasné V. Nagy Éva* (docens, BME) és dr. *Szilágyi Brigitta* (docens, BME) neve feltétlenül megemlítendő.

¹⁶ *Lángné Lázi Márta*, *Molnár Zoltán Gábor* és *Nagy Ilona* (2017)

¹⁷ A programot korábban Dr. Szilágyi Brigitta, mostanában pedig Dr. Lázi Márta és *Molontay Roland* (BME MI, PhD hallgató) koordinálja.

¹⁸ *Szilágyi* (2017)

¹⁹ Oktatási dékánhelyettes, BME Elméleti Fizikai Tanszék

²⁰ Tanár, ELTE Anyagfizikai Tanszék

az elsőéves BME és ELTE fizikushallgatók, valamint a BME mérnökhallgatók felméréseiről be is számolt a *Fizikai Szemle* 2009. márciusi számában.²¹ 2010-től a BME Matematikai Intézet csaknem az összes, a BME-n matematikát hallgató elsőévesrel megíratta a matematika „nulladik” zh-t. Az eredményekről és tanulságokról az akkori szervező, *Csákány Anikó* 2013-es írásából értesülhetünk, de ezt a rendszeres évi eleji mérést Csákány Anikó korábbi publikációi is bemutatják.²²

A fizika felméről íródott *Pipek és Radnóti* (2009) elemzés két nagyon lényeges és megdöbbentő tényre mutat rá. Az egyik, hogy a jeles középszintű érettségi osztályzat, amely az érettségi vizsgán 80%-nál magasabb eredményt jelent, a felmérő dolgozatban csak kevesebb mint 50%-os eredményességgel jár együtt. Ez baj, mert a felsőoktatásban a hallgatók az elégséges szintet általában 40%-nál nagyobb eredménnyel teljesítetik (vagyis a középiskolai jeles a felsőoktatásban alig jobb mint elégséges szintre predestinál). A másik lényeges megállapítás, hogy a *magas* felvételi pontszám egyáltalán nem függ össze a felmérő eredményességével. Egyáltalán nem jósolható meg, hogy egy magas felvételi pontszámmal felvett hallgató milyen eredményt ér el a felmérő dolgozatban. Az alacsony pontszámmal felvett hallgatók azonban statisztikailag kimutathatóan alacsony eredményességűek lesznek a „nulladik” felmérőn, és az is egyértelműen kiderül az adatokból, hogy a versenyeken induló, vagy az emelt szintű

érettségit vállaló hallgatók eredményessége jobb lesz.

Csákány (2013) adatai szerint a „nulladik” teszt elégséges szintjét a hallgatók nagyjából fele nem képes elérni, azaz elégtelen matematikatudással érkezik a felsőoktatásba, noha felvételt nyert a Műegyetemre, ami önmagában értékelendő eredmény lenne. Nagyjából ma is így állunk. A Műegyetem éppen azért indította

el a Bevezető matematika kurzusokat, hogy a felzárkóztatásra lehetőséget adjon, és ezzel a matematikatudás hiányára visszavezethető lemorzsolódást mérsékelje.

Jelenlegi BME-s kutatások a témában

A hallgatók tanulmányi sikerességének kutatása jelenleg egy egész egyetemre kiterjedő programban valósul meg.²³ Az egyik témában a hallgatók azt dolgozzák föl, hogy a tárgyak egymásra épülése hogyan modellezhető matematikailag, illetve (a *Neptun*, a tanulmányi adminisztrációs rendszer adatai alapján) ezek a tárgyak hogyan befolyásolják a továbbhaladás esélyét. Megdöbbentő, hogy az adatokból transzparenssé követhetővé válik mindaz, amit egyébként az egyetemen a folyosói pletykákból tudhatunk meg az egyes tárgyak nehézségéről, hallgatókat terhelő hatásáról. A rendszer még a finomítás fázisában van, de alkalmas lesz arra, hogy a továbbhala-

²¹ *Pipek és Radnóti*, 2009.

²² *Csákány*, 2013; *Csákány és Pipek*, 2010.

²³ A kutatást *Szabó Mihály*, a BME Központi Tanulmányi Hivatalának (KTH) igazgatója és Molontay Roland a Matematikai Intézet (MI) Sztochasztika Tanszékének doktori hallgatója vezeti matematikus hallgatók bevonásával.

dás nehézségeit akármilyen egyetemi tantervi háló esetén modellezze, természetesen megfelelő előzetes adatok alapján.

A másik kutatás szintén a *Neptun* adatai alapján méri föl a tanulmányi eredményesség és a szociális helyzet összefüggéseit. Az adatkezelési szabályok szigorú figyelembevétele mellett a Műegyetem hatalmas mintájában vizsgálják a témát választó tudományos diákköri munkát végző hallgatók mindazokat az összefüggéseket, melyek a *Radnóti és Pipek* (2009), illetve *Csákány* (2013) által vizsgált esetekben csak egy-egy évre, egy-egy mérésre korlátozódtak. Szeretném hangsúlyozni, hogy ezek a kutatások nem csak egy korrelációs számításból állnak. A hallgatók mai adatbányászati módszereket és csak erre a munkára kifejlesztett számítási modelleket használnak az adatok feldolgozásához. A még folyamatban lévő munka eredményeitől a KTH és az MI²⁴ kutatói nagyon sokat várnak, azt remélik, hogy az egyetemek ezekkel az ismeretekkel felfegyverkezve sokkal hatékonyabban fogják tudni segíteni a hallgatóikat a felzárkóztatásban és a sikeres továbbhaladás előmozdításában.

4. MI A MATEMATIKA TERMÉSZETE, ÉS MIÉRT AZ A MATEMATIKATANANYAG, AMI?

Most rátérek arra a kérdésre, hogy milyen jellegű, milyen természetű a vizsgálódásaink középpontjában álló matematika. Fé-

lek, hogy szem elől tévesztettük, hogy mit tudunk a matematikáról, és olyan közkeletű, de naiv elképzeléseknek adtuk meg magunkat, amelyek a matematikát túlságosan egyszerű módon tüntetik föl. A matematika organon (eszköz) jellege és platonista felfogása ellen fogok érvelni, de ezzel egyáltalán nem azt akarom mondani, hogy a matematika külső alkalmazásai ne lennének fontosak, vagy hogy realista felfogása

ne adna hozzá ahhoz a megértéshez, ami a matematika mibenlétének feltárásához szükséges. Csak azt mondom, hogy ezek a naiv elképzelések *önmagukban* hiányos, elégtelen képet mutatnak

a matematikáról és a pedagógiai gyakorlatot illetően helytelen következtetésekre adnak lehetőséget.

A matematika emberi tudomány

A matematikai gondolkodásmód nem emberidegen, száraz, rideg, gépies valami. Talán a humán/reál szembeállítás miatt gondolják nagyon sokan, hogy a matematika nemcsak hogy nem humán tudomány, hanem olyan, amiben nem lelhető fel az érzés, a szubjektum, az emberi cselekvő. Ez természetesen egyáltalán nem igaz. *Tóth Imre*, közismert Bolyai-kutató elég vehemensen érvelt amellett, hogy a matematika igenis emberi tevékenység, és mindaz, amit fentebb emberiként felsoroltunk, jellemzi azt.²⁵ A továbbiakban egy másik nézőpontból közelíteném meg a matematika természetének problémáját.

²⁴ BME Központi Tanulmányi Hivatal (KTH), Matematikai Intézet (MI).

²⁵ *Tóth* (2010)

A matematikai módszerek a gondolkodásnak mint emberi tevékenységnek ugyanúgy legitim részét képezik, mint bármilyen más gondolkodási tevékenység. Igaz ugyan, hogy létezik velük kapcsolatban a „hibátlan kristálypalota” kép: az az elképzelés, hogy a matematika már készen van, a formái tőlünk függetlenül adottak, s mi ezekre a formákra tekintünk rá, ezeket fedezzük fel; emberi cselekvőként csak a szabályoknak való passzív engedelmesség a dolgunk. Ez a kép azonban nem az egyedi lehetőség a matematika bemutatására, és ráadásul a mindennapi matematikusi gyakorlat nagy részére nem is igaz. Azok számára, akik nem foglalkoznak matematikával, például csak tanítják, de nem művelik, ez a „kristálypalota” kép csalogató lehet, ám a legtöbb esetben semmi más nem alapul, mint azon, hogy van egy tananyag (ez lenne az objektív építmény), és azt kell megtanítani. Aki azonban nem így áll a matematikához, az ugyanolyan élvezetesen tudja azt a többiek elé tárni, mint a történelmet vagy az irodalmat.

Sajnos a szakmán kívüliek elsőprő többsége osztja azt a képzetet, hogy a matematika „száraz”, szemben az irodalommal és a történelemmel, ami ezek szerint... „szaftos”. Nos, ez nemcsak hamis kép, hanem kifejezetten káros is. *Komoróczy Géza* hívta föl a figyelmet arra a tényre, hogy a történészhallgatók agyából az első években teljességgel törölni kell a középiskolai gondolkodásmódot, hogy elkezdhessék a történettudomány valódi módszertanát tanulni.²⁶ Hangsúlyozom: a neves történész szerint törölni kell a történészhallgatók középiskolai beidegződéseit ahhoz, hogy elkezdhessék a lényegi kutatómunkát. Igen,

élhet az a kép az emberben, hogy a történelem nagy csatákról, férfias helytállásról, női fondorlatokról, lelkes kiállásokról, értékekről, érzelmekről szól, csak ez a kép teljességgel szakmaiatlan. Ha felvetődik annak a kérdése, hogy ki volt Koppány, akkor a történettudomány a válaszádkor nem hagyatkozhat a nemzeti önsorsrontás elkerülésének delejes és tomboló érzelmi viharára. A racionális gondolkodás emberi termék és emberi tevékenység.

Az osztályozó, következtető, mérlegelő,

rendszeres gondolkodás ugyanúgy a mindennapjaink része és ugyanúgy nem élhetünk nélküle, mint az érzelmeink nélkül. A matematika

ugyanúgy az emberi gondolkodás terepe, mint az irodalom, amelyet sokszor úgy közlítünk meg (többek közt irodalomórán), hogy megnézzük, az irodalmi szöveg kit szólít meg, ki a beszélő, milyen eszközöket használ stb. Ezek is ugyanúgy a racionális gondolkodás világába tartoznak, mint az, hogy a hatszögnek hány átlója van, ezek közül mely párok párhuzamosak és melyek metszők stb. Ahogy a nemzetközileg is elismert matematikatörténész, *Szabó Árpád* kimutatta: az egységes matematika mint önálló tudomány nem mással kezdődött, mint a vitapartner meggyőzésének igényéből származó érvelési gyakorlattal.²⁷ Az éleai filozófiai iskola számára a síkbeli alakzatok és a számszerű mennyiségek világa tűnt a legjobb gyakorlóterepnek a vitatkozás tudományának gyakorlására. A matematikát nem a tárgya, azaz nem a geometriai formák és a számszerű mennyiségek vizsgálata különíti el a többi tudománytól, hanem a módszere. Ha ugyanis a tárgya volna a meghatározó, akkor az

ez a „kristálypalota” kép csalogató lehet

²⁶ *Mihancsik* (2002)

²⁷ *Szabó* (1998)

építészet és az informatika is a matematika része volna, pedig világos, hogy egyik sem az. A matematika érvelő tudomány és az érvelés az alapvető sajátossága, ami viszont ugyanúgy emberi tevékenység, mint az építés vagy a számolás vagy a kreatív nyelvhasználat.

Ez a szemlélet természetesen eltér attól a közkeletű nézettől, hogy a matematikai tételek a természetben megtalálható mennyiségi szabályosságok formális megnyilvánulásai, és a matematika tárgyai az ezen szabályosságokban szereplő tárgyak absztrakciói. Az utóbbi matematikaképet *Kalmár László* világhírű matematikai logikus is propagálta,²⁸ de tudni kell, hogy ez a platonista vagy realista álláspont egyáltalán nem kizárólagos nézet, és még csak nem is uralkodó idea a matematika filozófiájában. A platonista álláspont elég keményen kritizálható, és még csak a természetes számokra vonatkozóan sem áll biztosan. *William W. Tait* funkcionalista és *Paul Benacerraf* strukturalista matematikafilozófusok elég jól körüljárták azt, hogy mi a baj a realista nézettel.²⁹ Ennek ellenére egyáltalán nem elvetendő a kalmári platonizmus, már csak azért sem, mert maga *Kurt Gödel* is erre az álláspontra helyezkedett.³⁰

Az, hogy a matematika elsősorban nyelvi tevékenység és a szabályait a nyelv-közösség alkotja meg, nem áll ellentmondásban azzal, hogy a matematika nagyon jól alkalmazható a technikában és a természettudományban. Voltaképpen arról van szó, hogy a „matematikául beszélők” közössége a matematikai *tárgyakról*, leg-

az egységes matematika mint önálló tudomány nem mással kezdődött, mint a vitapartner meggyőzésének igényéből származó érvelési gyakorlattal

egyszerűbb esetben a számokról és a geometriai formákról beszél, ezért a matematika – egy bizonyos szintig – nem válik el attól a valóságtól, amiről megállapításokat tesz, hanem állandó kapcsolatban van vele, és a diskurzus ezekről a tárgyakról folyik.³¹ Normatív, de elsősorban tudománytalan azt állítani, hogy csak az alkalmazások adják meg az igazi matematika értékét, hiszen egyáltalán nem tudjuk, hogy egy, az alkalmazásokhoz egyáltalán nem kapcsolo-

dó matematikai témakörnek a jövőben milyen alkalmazásai lehetnek. És valóban számos esetben előfordult, hogy egy eredetileg nem alkalmazásmotivált matematikai eredmény alkalmazásra talált.

A középiskolai matematika tantárgy tananyaga

Hogy pontosan miért azt tanuljuk matematikából, amit, annak hozzávetőlegesen ugyanaz az oka, mint hogy irodalomból miért azt tanuljuk, amit épp tanulunk. Nyilvánvaló, hogy az *Íliász* vagy a *Biblia* ismerete – legalább annyira, hogy képpen legyünk – elengedhetetlen, és ahhoz is nagyon lényeges, hogy helyünket a társadalomban felmérjük, felismerjük, megértsük. *Íliász* és *Biblia* nélkül nincs európai kultúra. Ugyanezért Thalész, Eukleidész és Apollóniosz nélkül sincs európai kultúra. 2300 éve rajzolgatnak a gyerekek körzővel és vonalzóval szögfelezőt és rendezgetik a kavicsokat négyzet vagy háromszög alakba. Ha ezt nem folytatnánk, 2300 év kul-

²⁸ *Kalmár* (1957)

²⁹ *Tait* (1981); *Benacerraf* (1965)

³⁰ *Gödel* (1952)

³¹ *Dummett* (2000)

túrja merülne feledésbe. Sajnos alig van olyan általános iskolai tanár, aki eljuttatja a gyerekekhez ezt az üzenetet: ugyanazért tanuljuk, hogy a háromszögben a nagyobb szöggel szemben a hosszabb oldal van, mint amiért azt tanuljuk, hogy Thétisz Akhilleuszt a sarkánál fogva mártotta a Sztüx vizébe (és hogy ezért van, hogy Brad Pittet olyan ügyesen le tudta győzni Orlando Bloom a megfelelő filmben).³²

Mi az a megközelítés, amit Eukleidészről tanulunk? Az, hogy nemcsak konkrét geometriai alakzatokra vonatkozó kérdések válaszolhatók meg, hanem hogy bizonyos problémakörökre egységes és teljes válaszokat tudunk adni. Nemcsak a 3, 4, 5 egység oldalú háromszögre igaz, hogy a két kisebb oldal hosszának a négyzetösszege egyenlő a leghosszabb oldal hosszának négyzetével, hanem *minden* derékszögű háromszögre igaz ez az összefüggés. A mérnök (építész, gépész) bőven megelégedne azzal, ha az adott esetben felmerülő konkrét háromszögre igaz lenne ez az összefüggés. Kísérletileg, sok esetre ellenőrizné és induktíve eljutna oda, hogy fennáll ez az összefüggés. A tételekkel kapcsolatban a matematika ennél jóval többet akar és messzebbre is jut. Pusztán szavak csűrésével-csavarásával ki tudja hozni, hogy *minden* derékszögű háromszögben igaz a szóban forgó összefüggés. (És ezért megtalálható, gondolatilag felfejthető az érvelésében az az előfeltevés, ami miatt a görbe térben – amilyen a valóságos tér – már nem igaz a tétel. Ezek

az előfeltételek az axiómákban öltenek testet.)

Természetesen, ahogy a matematikai tudás maga is bővül, úgy a matematikai módszerek is bővülnek. A geometriai problémák megoldására már nem csak az elemi módszereket ismerjük. *Felix Klein* erlangeni programja, vagyis a geometria algebrizálása rendkívül sikeres megközelítésnek bizonyult. Ki ne emlékezne arra

a definícióra, hogy „két alakzat egybevágó, ha van olyan egybevágósági transzformáció, mely az egyiket a másikba viszi”. A geometria ilyen szellemű megközelítése a Klein-programnak köszönhető. Egy racionálisan gondolkodó diák

számára szörnyű lehet, hogy olybá tűnik, a definíció az egybevágóságot az egybevágósággal definiálja. Természetesen ez nincs így. A Klein-program ugyanis arról is szól, hogy minden geometriai témakörhöz megtalálhatjuk az ehhez illő természetes fogalmakat. Ez az elemi geometria esetén oly módon történik, hogy rögzítjük a kölcsönösen egyértelmű geometriai leképezések (transzformációk) egy körét, és a téma természetes fogalmai azok lesznek, amiket az ilyen transzformációk változtatlanul hagynak. Az elemi síkgeometria fogalmait tehát az egybevágósági transzformációk választják ki.³³ A távolság, szögnagyság, terület, kerület, stb. azért elemi síkgeometriai fogalmak, mert ezek mind változtatlan jellemzői maradnak a síkbeli alakzatoknak,

³² A szerző a 2004-es, Wolfgang Petersen rendezte *Trója* című filmre utal. (A szerk.)

³³ Ilyen egybevágósági transzformációk pl. a mozgások (eltolás, forgatás), amelyek könnyen belátható módon változtatlanul hagyják egy alakzat bizonyos jellemzőit, pl. a területét, a kerületét, a szögei nagyságát, így ezek a fogalmak az elemi síkgeometria fogalmaivá válnak. Az egybevágósági transzformációk a lineáris algebra fogalmaival (mátrixokkal) algebrailag leírhatók – ennek a leírásnak alapvető eszköze a vektor középiskolában tanult fogalma, melyre a következő bekezdésben utal a szerző. (A szerk.)

ha a síkot egybevágósági transzformáció alá vetjük. Hasonlóképpen a nagyítás, arány, szög stb. a hasonlósági transzformációk által kijelölt, tágabb értelemben vett síkgeometria fogalmai.³⁴

Nem arról van tehát szó, hogy valami addig is tudott dolgot szintén addig is ismert dolgokkal rosszul definiálunk, hanem arról, hogy a Klein-féle megközelítéssel a megértésnek egy mélyebb szintjére jutunk. A racionálisan gondolkodó diák kérdése igenis indoklásra szorul. Mi ez a derült égből érkező villámcsapás, miért kell az addig jól működő intuitív fogalmakat első ránézésre alkalmatlannak tűnő definíciókkal újra bevezetni? Nem fojthatjuk a szót a kétkedőbe, valamit mondani kell, és erre a kérdésre a matematika tradíciója és fejlődésének egy epizódja a válasz. A geometriai problémáknak a Klein-program alapján ugyanis természetes és elfogadott megoldása, ha a kérdéseket vektorok segítségével fogalmazzuk meg, és vektoralgebrai eszközökkel adunk rájuk választ. A Klein-program szerint a geometria teljes leírása megadható ezzel a vektoros módszerrel, és ez a tudomány módszertani hatékonyság adja a vektoros leírás matematika tantárgyon belüli létjogosultságát.

Vannak olyan tananyag-tartalmak, melyek későbbi, felsőbb matematikai megjelenésük miatt kerülhettek be a középiskolai tananyagba. Minden kilencedikes találkozik az algebrai törtekkel, a tizedikeseknek pedig ezek közül bonyolultabbakat is át kell alakítaniuk. Ha megnézzük, hogy az egyetemi tananyagban ilyenek hol jelennek meg, látjuk, hogy az integrálszámítás az, ahol természetes módon előfordulhatnak. Általában egy

tetszőleges függvény primitív függvényét (határozatlan integrálját) még akkor sem tudjuk feltétlenül felírni, ha arról egyértelműen elmondható, hogy létezik. Ez egy elég sajátos episztemológiai ízt ad az integrálszámításnak. Ennek ellenére van egy olyan függvényosztály, amely minden elemének fel lehet írni a primitív függvényét: éspedig az algebrai törtek osztálya. Erre a függvényosztályra vonatkozóan a primitív függvény felírásának problémája teljes és egységes megoldással rendelkezik. *Minden* elemének ismert a primitív függvénye.

Ezek csak kiragadott példák, de így is látható, hogy a matematika tananyag-talmainak feledés homályába vesző eredete izgalmas matematikatanítási kutatási téma lehet. Hogy feltárjuk, mi lehet az oka, hogy éppen az van benne a matematika-tananyagban, ami benne van. Szerettem volna azt is bemutatni, hogy nem feltétlen az a magyarázó hipotézis, hogy „ezeknek vannak mérnöki alkalmazásai”. Pusztán az alkalmazások alkalmazás-voltával indokolni tananyagbeli létüket nem jó megközelítés, mert vannak olyan matematikai alkalmazások, amelyek egyáltalán nem

kerültek be a tananyagba, pedig lépten-nyomon találkozunk velük; ilyen a projektív geometria, a perspektíva vagy a hipotézisvizsgálat, illetve a szignifikancia témája.

nem fojthatjuk a szót
a kétkedőbe, valamit
mondani kell

Miért érezhető más jellegűnek az egyetemi matematika-tananyag a középiskolaihoz képest?

Elérkeztünk tehát oda, hogy részválaszt tudunk adni arra a kérdésre, hogy miért érzik

³⁴ Tarski (1989)

másnak az egyetemi hallgatók a matematikát ahhoz képest, amit korábban tapasztaltak. Az egyetemi matematika nem vált el úgy a történeti hagyománytól, mint a középiskolai, vagy legalábbis nem felejtette el az eredeti motivációját. Míg a középiskolában nem kutatók tanítanak, addig az egyetemi oktatók aktív részesei az alkotó matematikai gondolkodást magába foglaló szellemtörténeti vonulatnak. A matematika érvelő, bizonyító, egységes leírásokat szolgáltató jellege és az ebből következő alapítás az egyetemi oktatóknak, tudományos szocializációjukból adódóan, már a vérében van. Nincs szükségük külső motiváló tényezőket bevonni a kutatásaik előrelendítéséhez, a matematika művelésének megvan a maga önálló, belső dinamikája és motivációja.

Ez utóbbi jelenséget gondolom a legfontosabb különbségnek a középiskola és az egyetem között, emeltt pedig nyilvánvalóan a két intézmény közötti számos tanulásszervezési eltérés az, ami tanulást hátráltató tényezőként felmerül. Ám az is igaz, hogy ezekről a problémákról (és így az időbeosztásról, az önértékelésről, a mentorigénnyről, a szociokulturális háttérrel) a középiskolákkal szemben az egyetemen nem igazán szokott szó esni. Ez lényeges, és szintén jellemzi – legalábbis papírforma szerint – a két szint közötti különbséget. Itt érdemes megemlíteni, hogy a hallgatók tanulásban mutatott sikerességét illetően a közelmúltban egy több országra kiterjedő vizsgálat zajlott, melynek eredményeiről a kutatók a Műegyetem Matematikai In-

tézetében be is számoltak. A kutatás azt mérte fel, hogy a hallgatók hogyan látják a felsőoktatásban a saját sikerességüket, hogy az érettségi eredményeikhez képest hogyan alakult az első féléves eredményességük, hogy milyen társadalmi háttérrel választottak szakot, illetve, hogy a felkészüléskor a saját bevallásuk szerinti időgazdálkodásuk hogyan függött össze az eredményességükkel. A kutatás BME hallgatókat felmérő részének két legérdekesebb eredménye a következő volt: Azok, akik első generációs értelmiségiek lesznek, inkább választottak középszintű érettségit és inkább jelentkeztek mérnökszakra. Ezzel szemben aki kutatószakra – fizikusnak vagy matematikusnak – jelentkezett, az

szívesebben választotta az emelt szintű érettségit és a szülei között gyakran volt legalább egy értelmiségi. További érdekes összefüggés, hogy aki *akár közép-, akár emelt szinten* kiemelkedően eredmé-

nyes volt (jeles eredményt ért el), az több kreditet szerzett az első félévben, mint aki *akár közép, akár emelt szinten* kevésbé volt sikeres (jó eredményt ért el az érettségén). Ez véleményem szerint azt mutatja, hogy aki bármely szinten képes volt elérni a legmagasabb szintet (ami középszinten 80%, tehát nem olyan nagyon magas), azaz egy előre kitűzött célt nagyon jó eredményességgel elért, az az egyetemen is sikeres, szemben azokkal, akik nekivágtak egy (emelt- vagy középszintű) vizsgának, de azt nem sikerült a legjobb eredménnyel teljesíteniük.³⁵

a kutatás azt mérte fel, hogy a hallgatók hogyan látják a felsőoktatásban a saját sikerességüket

³⁵ A „ReadySTEMgo” Erasmus+ projekt Műegyetemre vonatkozó kutatási anyagáról Maarten Pinxter, a Katholieke Universiteit Leuven kutatója tartott előadást 2016 végén a BME Matematika Intézetben, ennek diái a következő linken találhatóak: <http://math.bme.hu/~mozow/stem.pdf>

5. KELL-E VÁLTOZTATNI A MATEMATIKA TANÍTÁSÁN, ÉS HA IGEN, MIT?

Radnóti és Nagy (2014) erősen foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy milyen céllal kell matematikát tanítani. Az egyik célnak a tárgy belső logikájának és törvényszerűségeinek, a másik célnak a tárgy eszköz jellegének, más tárgyakhoz való viszonyának megtanítását jelöli meg. Világos, hogy amiről eddig beszéltem, az a matematika belső életét domborítja ki. *Radnóti és Nagy* (2014) cikkében nagyon kevés szó esik arról a kérdésről, hogy pontosan miben is rejlik a matematika saját jellegzetessége. Mint mondtam, én amellet teszem le a voksot, hogy a matematikát nem a vizsgálódásai tárgya, hanem a módszerei teszik azzá, ami. Ezzel viszont egyáltalán nem mondtam újat vagy mellbevágót. A fizikusok például nagyon büszkék arra, hogy a módszereiket nemcsak az életlen természet tudományában tudják mozgósítani, hanem a szociológiában, az üzleti életben, sőt akár a történettudományban vagy a matematikában is. Hasonló lehetőséget tapasztalunk a matematikánál is: a matematika nem a számok és a geometriai formák tudománya – ahogy azt a régi lexikonok írják. A matematika eszközei bevetethők minden *érvelés alapú* témában, ahol az adott jelenségek *teljes és rendszeres* módon történő leírására van igény.

Annál vehemensebben érvel *Radnóti és Nagy* (2014) a matematika eszköz-, azaz alkalmazásjellegének hangsúlyozása mellett, és nekem olybá tűnik, hogy alkalmazáson és alkalmazhatóságon ez esetben nem ugyanazt értjük. Nagyon erősen gyanakszom, hogy itt arról a törekvéstről van szó,

a matematika eszközei
bevetethők minden érvelés
alapú témában

hogy a matematika „szerviz-tudomány” jellegét kellene kommunikálni a diákok és a hallgatók felé, ezzel magyarázva meg a matematika létjogosultságát. Úgy látom, hogy a szerzőpáros is ezt vallja, és nem látom annak a nyomát, hogy az általuk is említett belső motivációs erő, önmagában is megálló motivációs bázis természetéről tájékoztatták volna a cikkük olvasóit. Emellett természetesen megkérdőjelezhetetlen, hogy a matematika alkalmazhatósága a természet- és társadalomtudományokban kiváló, ezek az alkalmazások évszázadok óta kölcsönösen hatnak egymásra, és erre a tényre mindig ki is kell térni az oktatás folyamán.

Számomra a cikk leginkább vitatható nézete a következő:

Az előbbiektől értelmében a matematikatanítás célrendszere is kettős. A kérdés ezek aránya. Jelen írásunkban arra szeretnénk rámutatni,

hogy az egyik nagyon fontos cél a többi tudomány (iskolai tantárgy) számára megteremteni a szükséges matematikai alapokat. Véleményünk szerint ezen eszköztudás kialakítása fontosabb célkitűzés kell legyen a matematika mint szaktudomány világába való bevezetésnél. Ugyanis jóval kevesebb matematikusra van szükség, mint amennyi – a matematikát magas szinten alkalmazni tudó – mérnökre, gazdasági- és természettudományos területen dolgozó szakemberre. Ezen kívül kevesebb a kifejezetten a matematika felé orientálódó emberek száma, mint azoké, akiket olyan szakterületek érdekelnek, amelyek igénylik a matematikát mint eszközt a problémák megoldásához, világunk működésének leírásához. (90)

A továbbiakban ezzel az idézettel és a mondanivalójának sarkított változataival szeretnék foglalkozni.

A matematika kettősségének mítosza

Az az állítás, hogy matematikusra nincs szükség (akkora számban), csak a matematikára (mint alkalmazott tudományra), nem állja meg a helyét. A BME Matematika Intézete *Témalabor* nevű kezdeményezése évek óta várja a matematikushallgatókat, hogy a matematikai tudásukat más tudományokban is alkalmazzák.³⁶ Egyáltalán nem arról van szó, hogy olyan hallgatók alkalmazzák a matematikát, akik nem matematikushallgatók, hanem éppen fordítva: matematikushallgatók keresnek nem matematikai témákat és nem matematikus kutatókat, és dolgoznak együtt velük, hogy közösen tudjanak közgazdaságtani, vegyészeti, gépészeti, informatikai problémákat matematikai módszerekkel feldolgozni. Nagy szükség van jól képzett, szakmájukban tájékozott matematikusokra, akik témafüggetlenül tudnak jól beilleszkedni egy nem matematikus közegbe és ott a többiekkel hatékonyan összedolgozni. A Műegyetem matematikushallgatói szép számmal vesznek részt a Témalaboron, de legkésőbb az iparban elhelyezkedve végzik ezt a fajta, csoportban alkotó tevékenységet.

Egy másik lényeges dolog, hogy a matematika egyetemi oktatásában sem szabad *gyökeresen* szétválasztani a csak a matematikusoknak szánt matematikát a

mérnököknek szánt matematikától. Nyomás nehezedik a nem matematikus hallgatókat tanító matematikaoktatókra, hogy ne tanítsanak bizonyításokat, vagy csak olyan jellegűeket, amelyek, mondjuk, kombinatorikaiak, és konkrét számolásokhoz kapcsolódnak. Az előzőekből következik, hogy ha az *érvelést, bizonyítást, igazolást* minden nyom nélkül eltávolítjuk a képzésekből, akkor a matematikát az őt meghatározó jellegétől fosztjuk meg. Ez olyan, mintha azt mondanánk, hogy a történelemtanításban ne ragaszkodjunk a forrásokhoz és a régészeti adatokhoz, mert a mondák és közhiedelmek sokkal színeesebb és érdekesebb képet adnak a történelemtől. Ez így van, azt is hasznos tudni, hogy az embereknek milyen hiedelmeik vannak – csak az nem történettudomány, hanem, mondjuk, kulturális antropológia.

A matematika tantárgy az alkalmazásokon *kívül* olyan dolgokat is meg tud tanítani a hallgatóknak, amit egy, a matematikát

alkalmazó nem-matematikus nem tud megtanítani. Ez pedig: egy jelenség rendszeres és teljes leírása. A mérnök egy problémára egy konkrét eszközt gyárt, mely a hibahatáron belül eléri a kívánt célt. A matematikus azonban nem csak a számításokban

vagy a tervezésben tud segíteni. Azt is meg tudja mondani, hogy egy adott problémának milyen megoldásait *ne* keressük sose. A matematikus a sajátos eszközeivel képes *végtelen sok* lehetőséggel is dolgozni és kizárni azokat a megoldásokat, amelyek már *elvi okokból* sem tudják a megfelelő választ adni a problémára. Az összes eset rendszeres, egységes és teljes végiggondolása nem

matematikushallgatók keresnek nem matematikai témákat és nem matematikus kutatókat, és dolgoznak együtt velük

³⁶ A Témalabor vezetője dr. Lángné dr. Lázi Márta, a BME Matematika Intézet Analízis Tanszékének docense.

feltétlenül mérnöki feladat, de nyilvánvalóan szükséges.

Nem akarom azt állítani, hogy csak egyféleképpen lehet matematikát tanítani. Viszont jó lenne, ha a „matematika mint számolás” képet előnyben

részesítők is elfogadnák, hogy van más megközelítés is. Felajánlok egy kézenfekvő megoldást. Hallgatók foglalmazzák meg gyakran, hogy nem értik, miért kell kismillió számítást elvé-

gezniük, amikor ezeket a feladatokat, akár szimbolikusan részletezve is, a *Wolfram Alpha*³⁷ elvégzi helyettük. Igen, éppen ezért lenne jó ezeket a számításokat már eleve informatikai eszközökkel elvégezni. Cserébe viszont lesz idő az alapvető fogalmakat tisztázni és megmutatni, hogy az érvelésekben ezeket hogyan kell felhasználni (azaz néhány bizonyítást is megérteni). Így sokkal közelebb kerülnének az alkalmazásokhoz (hiszen a számításokat a mérnökök sem papíron végzik) és a matematika természetét is sikerülne kommunikálni.³⁸

A mindennapi életből vett példák mítosza

Az utóbbi két évtizedben előtérbe került az a nézet, hogy a matematikaórán olyan feladatokat kell megoldani, amelyeknek hétköznapi alkalmazásai vannak. Ez a szemlélet a matematika értékét a külső alkalmazások felől próbálja bemutatni. Én úgy látom, ez nem mindig sikerül. Felteszek két egyszerű kérdést. Szeretném tudni, hogy komolyan gondoljuk-e azt a nézetet, hogy a

matematikaórán elsősorban a mindennapi élet számokkal kapcsolatos problémáira kell választ adni.

X matematikatanár kolléga nagy tudású, tehetséggondozó munkáját díjjal

értékelték. Kiszámította, hogy a svájci frank-hitel felvétele előnyösebb, mint a forinthitel felvétele, mert kevesebbet kell a banknak visszafizetni. Vajon rábíznánk-e *X*-re a való életben ezt a döntést?

Tényleg egy matematikust kell erről megkérdezni? Nem inkább egy közgazdászt, aki viszont lebeszélne minket arról, hogy a svájci frank alapú kockázatos hitelt vegyük fel, és inkább a fix törlesztőrészt, ám drágább forinthitelt javasolná?

A fordított példa: *Y* könyvelő szerint $2 + 3 \times 4 = 20$. Nyilvánvaló, hogy megbukna a matematikaérettségén.

Lehet, hogy már kamatos kamatot sem tud számolni, mert mindig informatikai programcsomaggal végzi el a számításokat. Viszont még sohasem tévedett az adóbevallás beadásakor. Vajon megbízunk-e benne, vagy elutasítjuk, mert nem ismeri a műveleti sorrendet?

Természetesen a matematika tanításában megvan annak a tradíciója, hogy bizonyos kérdéseket a mindennapi életből vett példákön szemléltetünk, és ezek a példák matematikatanár-generációk sokaságán keresztül nemzedékről nemzedékre továbbhagyományozódnak. Ilyen például a lottó-ötölalatos valószínűsége, vagy az a kérdés, hogy ha 2 ember 20 ajándékot 3 óra alatt csomagol be, akkor 5 ember 40 ajándékot hány óra alatt csomagol be. Hosszú év-

³⁷ <https://www.wolframalpha.com/>

³⁸ Itt szeretnék utalni arra a zavarba ejtő tényre, amire *Csapó Benő* hívta fel a figyelmet, hogy a középiskolában a magyarosztályzat erős korrelációban áll a matematikaosztályzattal (és a verbális képességek gyenge, de tulajdonképpen létező korrelációban állnak a matematikatudással). A probléma helyes értelmezése megtalálható *Rajnai Judit* írásában (2003).

tizedek alatt kialakult a szöveges példák esetén az az egyensúly, mely a matematikai problémafelvetéseket összeköti a valósággal, és a kérdéseket természetes nyelvre átfogalmazva teszi fel. Viszont ha rosszul felfogott okból vetünk fel egy kérdést, vagy – ahogy Nahalka István mondja – *pedagógiai elméleti háttér feltételezése és a célok tisztázása nélkül* tűzünk ki egy problémát a mindennapi életből, gyakorlatiaságot mímelve,³⁹ akkor könnyen pedagógiai torzszülöttek keletkezhetnek a kezünk között.

A következő példában egy olyan torzszülött feladat szerepel, mely nemcsak erőltetett, de amelynek a kitűzője által várt helyes megoldása kifejezetten az alkalmazások ellenében hat. Egy emelt szintű érettségi példában adott volt egy harmadfokú függvény, ami egy ideig emelkedett, majd visszasüllyedt, majd megint emelkedett (ezt a matematikusok nem így mondanák, de így érthetőbb).⁴⁰ Azt kellett eldönteni, hogy ez a harmadfokú görbe képes-e egy mamutfenyő magasságának növekedését leírni. Egy diák válasza az volt, hogy nem, mert a harmadfokú függvény sokkal gyorsabban növekszik, mint amit egy mamutfenyőtől el lehetne várni (ti. a növekedési gyorsasága az idővel négyzetesen növekedne, ami ellentmond a mamutfenyőkről tapasztaltakkal). A hivatalos megoldás szerint szintén nem alkalmas erre a harmadfokú, de az indok-

könnyen pedagógiai torzszülöttek keletkezhetnek a kezünk között

Egyszerűen a problémás szakaszt egy konstans egyenes szakasszal helyettesítik. A vérbeli alkalmazás ez lenne.

lás az volt, hogy azért, mert van a görbének „visszacsökkenő” szakasza, márpedig olyat a mamutfenyő nem tud tenni. Nos, állítólag ez egy alkalmazás jellegű feladat. A baj az, hogy éppen tudunk arra példát monda-

ni, hogy ilyen függvényt hasonló környezetben használnak. A fizikusok az úgynevezett valóságos gázok (van der Waals-gázok) izotermáit⁴¹ pont ilyen harmadfokú függvényekkel modellezik, és

csöppet sem zavarja őket az, hogy izoterm összenyomásnál a gáz térfogata a matematikai modellben nem monoton csökken. Egyszerűen a problémás szakaszt egy konstans egyenes szakasszal helyettesítik. A vérbeli alkalmazás ez lenne. Az erőltetett életszagúság pedig megszégyenül a valódi fizikai alkalmazás árnyékában.

A matematika alkalmazásának kooperatív modellje

A matematikában alkalmazások – például genetikai, fizikai vagy közgazdaságtani alkalmazások – tanítása kétnyes ügy. Szeretnék a biológusok, kémikusok, fizikusok, ha a matematikatanár tanítaná meg azokat a valóban matematikai természetű feladatokat, amik a tárgyaikban felbukkannak. Ám ez nem ilyen egyszerű. A fenti példák a következőkre tanítanak minket:

³⁹ Nahalka (2014)

⁴⁰ Emelt szintű matematika érettségi, 2006 október, 6 c) feladat. http://dload.oktatas.educatio.hu/erettségi/feladatok2006osz/emelt/e_mat_06okt_ut.pdf

⁴¹ Izoterma: az állandó hőmérsékletű pontokat összekötő vonal a gázok térfogatának és nyomásának változását ábrázoló diagramban.

1. Ha az iskolán kívül (a felnőtt életben, munkaszituációban) felvetődik egy matematikai jellegű probléma – egy adott szakmán belül –, akkor a matematikust nem hagyják egyedül. Ilyenkor a problémán vegyes csapat dolgozik, a szakember vázolja a problémát, a matematikus ad egy választ, majd egészen biztos, hogy a szakember erre reagál, és módosítja a kérdését, hogy az ne csak pusztán matematikai megoldása legyen a feladatnak, hanem a szóban forgó szakma is tudjon a válasszal mit kezdeni.
2. Ha valóságghű módon akarjuk modellezni a mindennapi életben felvetődő kvantitatív, de nem matematikai problémák megoldását, akkor nem hagyhatjuk magára sem a matematikatanárt, sem a diákot. Nem tolhatja rá a biológus vagy a kémikus a matematikai problémája megoldását egyedül a matematikusra, mert abból előre kiszámítható módon a tevékenység feladása következik. Mindenki hallott már ilyet matematikatanár szájából: „Gyerekek, én ezt a példát nem tudom megoldani, nem értek a kémiához.”
3. Ezeknek a problémáknak az iskolai rekonstrukciójában tehát követni kell a valóságos munkamenetet. A vegyes feladatokat *csapatban*, különböző, magas felkészültségű szakértők *bevonásával* kell megoldani és nem magára hagyni a szereplőket (diákot, tanárt), hogy a saját levükben főjenek. Igen, a tanítás csapatmunka.
4. Kiegészítő megjegyzés. *A csapatban mindenkinek okostelefon kell, hogy legyen a kezében, vagy laptop az ölében, korlátlan internetcsatlakozással.* A tudás kimerít-

hetetlen forrása ott van a neten. Enélkül nem megy a dolog, se egy általános iskolának, se az akadémia tagjának.

A tanulásszervezésnek az a formája, amelyet ez előbb leírtam, a *matematika alkalmazásának kooperatív modellje*. Ez egyáltalán nem ismeretlen tanulásszervezési forma, pusztán arról van szó, hogy azt a problémamegoldási stratégiát, amelyet a matematika éles helyzetekben való alkalmazásánál tapasztalunk, a tanulási helyzetekben rekonstruáljuk. Ebben a rekonstrukcióban két elemet kapcsolunk össze: a *csoportmunkát*, mely a reformpedagógiáknak már rég bevett módszere, és az „útinapló-módszert”, mely a demokratikus nevelési iskola egyik érdekes módszere.⁴² Itt arról van tehát szó, hogy amikor a diákok egy csoportja találkozik egy problémával, először végig kell gondolniuk, hogy milyen tudásokat kellene mozgósítani a feladat megoldásához. Majd nyilván konzulenseket kell bevonniuk, hogy meg tudják mondani, merre kell keresniük a megoldáshoz vezető utat. A külső szakértők el fogják őket igazítani, hogy adott probléma esetén milyen módszerek állnak rendelkezésre, de a problémát végső soron nekik maguknak kell megoldani, ezért ki kell alakítaniuk a csoportban a szerepeket, és a probléma megoldásához ki kell osztaniuk a feladatokat. Ebben a módszerben tehát nincsenek magukra hagyva a gyerekek, de hogy kitől milyen segítséget kérnek, az rájuk van bízva. És persze komoly szaktárgyi felkészültségű tanárookra van szükség, akik valóban tudnak segíteni a gyerekek problémáiban.

⁴² Peschel (2017)

A tantervi összehangolás, az általános iskolai vagy gimnáziumi integrált természettudományos tárgy mítosza és a tanári kar valós kooperációjának igénye

Az előbbiek megvilágítják azt is, hogy miért kudarcos a matematikai hiányosságok problémáját azzal próbálni megoldani, hogy a különböző szaktárgyak tantervét *összehangoljuk*. A tantervek összehangolási vágya és az e tekintetben tapasztalható buzgalom nagyfokú. Mindenki évtizedek óta hallja azokat a lözungokat, hogy azért nem mennek az ilyen-olyan számítások, mert a matematikaórán nem jól tanították meg a matematikát, vagy nem jó ütemben tanították meg azt. Ha ez tényleg így lenne, akkor csodák történnének azokban az esetekben, amikor a tantervek összehangolása megtörténik. De nem nagyon látjuk ezeket a csodákat. A probléma megint abból származik, hogy nem a fenti, valóságban gyökerező modellt használják az oktatásban. Nem; a kémiai, fizikai, biológiai számításokat nem lehet egyedül rátolni a matematikatanárra. Minden szakmának megvan a sajátos számítási logikája, és ezt csak *együtt* tudjuk jól megtanítani. Ahogy a cégek matematikusokat alkalmaznak a problémák megoldására, és ahogy ezek a matematikusok összedolgozhatnak a cég más szakembereivel, úgy kell az iskolában is a közös problémamegoldást propagálni.

Megoldásként felvetődik, hogy legyen egyetlen integrált természettudományos tárgy. (Most itt nem az utóbbi időben a szakgimnáziumokban bevezetett integrált természettudományos tárgyról beszélek. Ez utóbbinak akár még meg is lehet a maga funkciója, hisz egy gépésznek, elekt-

rotechnikusnak így nem kell feltétlenül a középiskolában biológiát vagy földrajzot tanulnia, helyettük annál több mechanikát vagy villamosságtant – amire szükségük van.) Az integrált természettudományos tárgy, ahogy az az 1990-es években felvetődött, ugyanúgy zsákutcs megoldás, mint a tantervi összehangolás, ha azt az egyes tárgyak helyett általános iskolában vagy gimnáziumban bevezetnék. Egy integrált természettudományos tárgy oktatója csak közepesen tudhatja a tárgy tananyagának valamennyi résztartalmát. Éppen a szakember segítsége hiányozna a problémák lényegi megoldásánál. Lehet, hogy mindenki nagyjából megértené a kérdést, de

konkrétan senki nem tudna rá válaszolni, mert egy integrált tantárgy oktatója nem lesz birtokában sosem olyan kompetenciának, mint egy egy- vagy kétszakos kolléga.

A természettudományok tanításának integrációja nem a tantárgyak és a tanár szintjén kell, hogy létrejöjjön, hanem a diák elméjében. Ennek eléréséhez a szaktanároknak szintén össze kell dolgozniuk: igen, a tanári munka csapatmunka. Jelen helyzetben, amikor a tantestületek nem alkotó pedagógiai műhelyek, hanem felülről motivált és szabályozott egyéni szereplők egymáshoz nem kapcsolódó összességei, szintén a *kooperatív munkaszervezés* lenne az egyetlen járható út a minőségi előrelépés beindítására. A hejőkeresztúri iskolai reform mutatta meg, hogy egy átlagos vidéki iskola is el tud indulni a pedagógiai kiválóság felé, ha az iskola vezetősége normává teszi a pedagógiai folyamatok végig gondolását, kreatív szakmai tevékenységként való felfogását. Akkor lesz jó egy iskola, ha pedagógiai műhellyé válik. Pedagógiai műhellyé pedig akkor válik egy iskola, ha a helyi sajátosságoknak megfelelően a tanár-

akkor lesz jó egy iskola,
ha pedagógiai
műhellyé válik

rokban kialakul az igény saját, közös mód-szerek kifejlesztésére, vagy ahogy *Nahalka István* mondja: ha a tanárok *kutatótanárként, kutatóközösséggé* válnak (nem a fogalom bérkategorialis, hanem önreflexiós, munkaszervező értelmében).⁴³ Megjegyzem, hogy a hejőkeresztúri iskola nem a demokratikus nevelési utat választotta, hanem a reformpedagógiát (főleg az irányított csoportmódszert) adaptálta állami keretek között, de ez nyilván a hely sajátosságaiból adódott.⁴⁴

Néhány további reakció a cikkekre

Radnóti és Nagy (2014) cikke mellett az *ELTE Radnóti Gimnázium matematika munkaközössége* által jegyzett vitacikk (2014) is kitér az integrál- és differenciálszámítás (röviden: kalkulus) tanítására. Nos, ha most a fizika és a matematika relációjában nézzük a kérdést, a következő a helyzet: a kalkulus nem középszintű érettségi téma, de az emelt szinten érettségizni szándékozók is csak viszonylag későn tanulják. A fizika érettségi anyagban nincs benne explicit módon semelyik szinten. Elképzelhető, hogy képes egy felkészítő tanár arra, hogy nem is tesz említést a kalkulusról, de azért ehhez nagy önuralomra van szüksége. A kalkulus tehát a fizikából kimarad. Ha mégis bele akarjuk szuszakolni a tananyagba, akkor az első megoldás az, hogy a fizikatanár vezeti elő. Mindkét cikk azt hangsúlyozza, hogy ezt csak hevenyészve, kutya-futtában fogja megtenni a tanár. Természetesen én ezt ugyanúgy elítélem, mint mindenki, de fel szeretném hívni a fi-

Ezeket a fogalmakat a fizikatanár nem akarná megértetni a diákjaival?

gyelmet arra, hogy a fizikában ennek a rohanásnak tantárgypedagógiai okokból nem lenne szabad megtörténnie. A fizikus számára ugyanis a derivált nem más, mint a pillanatnyi sebesség (illetve gyorsulás), az integrál pedig lényegében nem más, mint az út (vagy a munka). Ezeket a fogalmakat a fizikatanár nem akarná megértetni a diákjaival? Tényleg lehetséges, hogy nem mondja el egy fizikus, hogy *pontosan* mik ezek a dolgok? Mit nyer azzal a fizikatanárral, ha a matematikatanár mondja el a deriváltat, aki nem a sebességből fog kiindulni, hanem másból (mondjuk az érintőproblémából)? Ha ezt a fizikus megtenné, azaz lemondana arról, hogy ő (is) definiálja a deriváltat és az integrált,

azzal a sebesség vagy a munka definíciójáról mondana le. A kalkulus képleteihez pedig a matematikatanár sem kötődik mélyebb érzelmekkel,

mint a fizikatanár. A másik megoldás pedig nem jó megoldás; nem üdvös az, hogy *fizikai nyelven* mondja el a matematikatanár, hogy mi a derivált, mert ő ezt nem feltétlenül tudja megtenni, és nem is kell tudnia.

További probléma lehet a kölcsönös meg nem értés, akár középiskolában, akár az egyetemen. Kalkuluson a matematikus (költői túlzással) teljesen mást ért, mint a fizikus. A kalkulus a fizikatanárnak sebesség és út. A matematikusnak érintő- és kvadrátúraprobléma.⁴⁵ Ami szükséges: ezek csodálatos egymásra találása. Ha matematikaórán csak sebességként tanítanánk a deriváltat, ahogy elegendő lenne egy fizikus számára, akkor megfosztanánk a diákokat olyan összefüggések megismerésétől, amelyek később éppen jók lennének

⁴³ *Nahalka és Sipos* (2016)

⁴⁴ *Ferencsik és Orosz* (2017)

⁴⁵ A kvadrátúra azt jelenti, hogy adott függvény grafikonja alatti területet jól megválasztott téglalapok területével közelíthetjük.

a fizikában.⁴⁶ Ha viszont a fizikában a kalkulusra csak mint matematikai eszközre utalunk, akkor elmulasztjuk megértetni a diákokkal a pillanatnyi sebesség fogalmát. Ezek egyikét sem akarjuk. A megoldás, hogy mindkét módon meg kell tanítani a kalkulus: fizikán is, mint alapvető mechanikai fogalmat (változási gyorsaság) és matematikán is, mint függvényterek között ható lineáris operátort. Ezt a két szemléletet kooperációban kell egymáshoz illeszteni, és mindenki jól fog járni:

a matematikus tud majd sajátrezgésekre mint alkalmazásokra utalni, a fizikus pedig tud majd sajátvektorokra mint kész algebrai elméletre utalni. Ha ezt az utat szépen végigjárjuk az

egyetemen, akkor nem lehet gond azzal, hogy a középiskolában nem volt kalkulus. Lehet, hogy vannak olyanok az egyetemen, akik ezt nem így gondolják, de én azt hiszem, hogy többségben vannak azok az oktatók, akik látják, hogy ha tanítanak, és nem hábítanak, akkor abból jó és csakis jó születik.

Radnóti és Nagy (2014) cikke nagyrészt a fizika tantárgy tanítási nehézségeiről szól. Ehhez nehéz lenne hozzászólnom, de véleményem szerint egészen biztos, hogy akár így, akár úgy, de változtatni kell a fizikatanítás módszertanán is. Igen, a matematikai tudás csökkenésével a fizikát tanítók alól kiesett a matematikai mankó, és nem tudják már a „képletfizikát” vagy „táblafizikát” vagy „krétafizikát” folytatni. De éppen ezért a helyzet reménytel teli: a tanárok rá lesznek kényszerítve, hogy változtassanak, és jelenségfizikát kezdjenek

tanítani. És valóban, ha beletekintünk az MTA–ELTE Fizika Tanítása Kutatócsoport munkájába, amiről pl. *Nagy-Czirok Lászlóné* részletesen beszámolt,⁴⁷ akkor gyakorlatilag végtelen távlatok nyílnak előttünk egy kiváló, *kooperatív* fizikatanítás irányába.

Az *ELTE Radnóti Gimnázium Matematika Munkaközössége* (2014) cikke elénk tárja a korlátokat is. A mai rendszerben a tantervi kötöttségek behatárolják a tanárok pedagógiai módszereit. Valóban,

adott esetben a tanár nem alkalmazhatja a projekt-módszert vagy a matematika alkalmazásának kooperatív módszerét, mert senkinek sincs ideje három hónapot elveszte-

getni ezekre akkor, amikor el kell jutnia a matematika érettségi anyag megfelelő szintű elsajátításához. Márpedig egyetlen számszerű kimenet van: a matematika vizsgadolgozatra adható 100 pontból a lehető legtöbbet kell elérni. De vajon akarjuk-e, hogy a kérdésre: „És mi van a matekkal?” az legyen a válasz, hogy: „97”?

És még valami. Az egyetem tömegesedésével kapcsolatban vet fel kérdéseket *Horváth Eszter* (2016). A személyes véleményem erről, hogy egy magyar ifjúság van, és meg kell azzal tisztelnünk a lányainkat és fiainkat, hogy minél többjüket megpróbáljuk felkészíteni az egyetemre, ott mindent megteszünk, hogy megmaradjanak, és nagyon sokat okosodjanak. A tudás mindannyiunk érdeke. A közös magyar matematikai tudás kulturális örökségünk, amit meg kell védenünk és tovább kell hagyományoznunk utódaink számára.

⁴⁶ Ha nincs rendszeren végigjárva az a matematikai út, ami a deriválttól az integrálig vezet és vissza, akkor később nem lehet differenciálegyenletek megoldásáról beszélni.

⁴⁷ *Nagy-Czirok Lászlóné* (2017)

6. ÖSSZEGZÉS

A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Matematika Intézetében kiterjedt kutatómunka folyik, mely fel kívánja tární, hogy mi okozza a hallgatók kezdeti sikertelenségét, és azt is, hogy ezt miként lehet mérsékelni. A Matematika Intézetben a felzárkóztató munkának számos formája lehetséges, ezeket a hallgatók igénybe is veszik, és sikerrel mérsékelik a matematikai tudásukban feltárt hiányosságok mértékét. Természetesen ezzel messze nem értünk a probléma megoldásának végére, ahogy a felső- és középfokú oktatás közötti kommunikáció bajait sem oldottuk meg. Meg kell találni azokat a szakmai fórumokat, ahol a témák szabadon körüljárhatók, a szakmai tartalmak korlátozás nélkül szabadon megoszthatók, a közös országszintű szakmai tudás bővíthető. Erre kiváló hely az *Érintő* online matematikai portál és az *Új Pedagógiai Szemle*, de ne feledkezzünk el a szegedi *A matematika tanítása* módszertani folyóiratról sem.

A matematikának a saját alkalmazásai összességével való azonosítása nem járható út, az alkalmazásokban a matematika belső logikáját is mozgósítani kell, illetve annak a témának a belső szakmai logikáját is, amelyben az alkalmazás megtörténik. Ezt kooperációban lehet csak kivitelezni, hogy a szakmai tudások ne egyenletesen közepezen, és ne is egymást kioltva, hanem maximálisan kihasználva és egymást erősítve tudják képviseltetni magukat a probléma megoldásában. A matematika csak akkor tud érdemben hozzáadni egy megoldás szakmai értékéhez, ha nemcsak a számítás eszköze, hanem a belső logikájával járul hozzá a közös célhoz. Ehhez viszont szak-

a matematikának a saját alkalmazásai összességével való azonosítása nem járható út

mailag jól képzett és nyitott gondolkodású matematikusok és matematikatanárok kelljenek. Ugyanerre a következtetésre jutottak a fizika tanításának megújításáért küzdők is a fizikusokkal és fizikatanárokkal kapcsolatban, lásd *Nagy-Czirok* (2017).

A matematika középiskolai tanítása vonatkozásában célszerű feltárni, hogy az egyes tananyagtartalmak milyen elvi vagy gyakorlati megfontolások eredményeképp kerülhettek be a tantervbe. Erre a kérdésre nem tudunk érdemi választ adni, ha csak és kizárólag az alkalmazások által motiváltak látjuk a matematikai tartalmak tantervbe kerülését. Komolyan fel kell dolgozni a matematika belső motivációit,

és ebben természetesen a matematikához értő emberek munkájára van szükség. A kérdést minimum tudománytörténeti, tudománymetodológiai, tudányszociológiai kontextusban is meg kell

vizsgálni, továbbá számos más, itt nem részletezett aspektusból is.

A tantárgyi integráción és a tantervek összehangolásán kívül meg kell vizsgálni azt is, hogy a diákok és a tanárok közötti kooperáció (a tantárgyak összemosása nélkül) milyen módon valósulhat meg. Ezt az iskolák szintjén kell megvizsgálni. Egy tehetséggondozó iskolában, ahol sikeres a felkészítés, nem kell a struktúrán változtatni, de egy tanulási sikeresség szempontjából kihívásokkal küzdő iskolában nem másolhatók a tehetséggondozó központok módszerei. Azoktól gyökeresen eltérő módon, adott esetben csoportos tananyagfeldolgozással vagy más pedagógiai módszerekkel kell elérni a sikeresség növelését.

Nyitottaknak kell lennünk a szakmai kommunikációra, és a párbeszédet folytatnunk kell. Ami a magyar közoktatásban

leginkább hiányzik (de persze nem csak a magyarban), azok a kooperatív tanulási formák. *Nahalka és Sipos* (2016) arról beszél, hogy a legújabb kutatások szerint kimondható: nemcsak a gyerekeknek kell összedolgozniuk, hanem a tanároknak is. Az iskolának és tanári karának kutatóhellyé kell alakulnia. Nem csak a sztratanárok, sztárszakértők az iskolai helyzetek szakértői, nem csak az ő joguk megnyilvánulni. Minden tanár,

akinek a kezén évek alatt diákok százai mennek keresztül: pedagógiai szakértő.

nemcsak a gyerekeknek kell összedolgozniuk, hanem a tanároknak is

Még akkor is, ha nem így gondol magára. A közoktatás megjavítását nem várhatjuk kívülről, azt nekünk kell megkezdni saját óráinkon, a saját munkaközösségeinkben. Kik lennének a szakértők az oktatásban, ha nem a minden nap a gyerekek között élő tanárok?

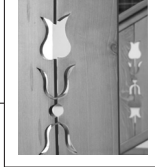
IRODALOM

- Bakonyvári Dávid és Szilágyi Brigitta (2017): ZERO2HERO – Az alternatív felzárkóztatás. In: Aradi Bernadett, Bujdosó Gyöngyi, Horváth Géza, Szokol Patrícia (szerk.): *Informatika a felsőoktatásban 2017 konferencia kiadványa*. 257–264. o. Debreceni Egyetem Informatikai Kar, Debrecen, 2017.
- Benacerraf, P. (1965): What Numbers Could Not Be. *Philosophical Review*, **74**, 1. sz., 47–73.
- Csákány Anikó (2013): Mit tudnak az elsőéves műegyetemi hallgatók a vektorokról? *Acta Carolus Robertus*, **3**, 1. sz., 189–196. Letöltés: http://epa.niif.hu/02400/02498/00005/pdf/EPA02498_acta_carolus_robertus_2013_1_189-196.pdf (2017. 09. 12.)
- Csákány Anikó és Pipek János (2010): A 2009 szeptemberében a műszaki és természettudományos szakokon tanulmányukat kezdő hallgatók által írt matematika felmérő eredményeiről. *Matematikai lapok*, **16**, 1. sz., 1–15.
- Dummett, M. (2000): *A metafizika logikai alapjai*. Osiris, Budapest.
- ELTE Radnóti Gimnázium Matematika Munkaközössége (2014): Vita a matematikaoktatás problémáiról egyetemi és középiskolai nézőpontból – Gondolatok a matematika tanításáról és taníthatóságáról. *Új Pedagógiai Szemle*, **64**, 11–12. sz., 88–91. Letöltés: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/vita-a-matematikaoktatasi-problemairol-egyetemi-es-kozepiskolai-nezopontbol-1> (2017. 09. 12.)
- Ferencsik Marcell és Orosz Gabriella (2017. 08. 26): Fókuszban a tanári attitűd. *Tani-tani Online*. Letöltés: http://www.tani-tani.info/fokuszbzan_a_tanari_attitud (2017. 09. 12.)
- Gödel K. (1995): Some basic theorems on the foundations of mathematics and their implication [1952]. In: Uő: *Collected Works III*. Oxford Press.
- Horváth Eszter (2016): Dolgoztatás a középiskola és a felsőoktatás határán. *Érintő*. Letöltés: <http://www.ematlap.hu/index.php/tanora-szakkor-2016-09/313-dolgoztatasi-a-kozepiskola-es-a-felsooktatasi-hataran> (2017. 09. 12.)
- Kalmár László (1957): Az ún. megoldhatatlan matematikai problémákra vonatkozó kutatások alapjául szolgáló Church-féle hipotézisről. *Az MTA Matematikai és Fizikai Osztályának Közleményei*, **7**, 1. sz., 19–37.
- Lángné Lazi Márta, Molnár Zoltán Gábor és Nagy Ilona (2017): BME Alfa: interaktív gyakorlás és versenyzés, *Érintő*. Letöltés: <http://www.ematlap.hu/index.php/tanora-szakkor-2017-06/459-bme-alfa-a-kozepiskola-es-a-felsooktatasi-hataran> (2017. 09. 12.)
- Mihancsik Zsófia (2002): Kizárólag a minőség (beszélgetés Komoróczy Géza egyetemi tanárral). *Élet és Irodalom*, **46**, 31. sz. 2002. augusztus 2. Letöltés: <http://www.es.hu/old/0231/interju.htm> (2017.09.12.)
- Nagy-Czirok Lászlóné (2017): A természettudományos gondolkodás fejlesztése projekteken. *Új Pedagógiai Szemle*, **67**, 5-6. sz., 43–60. Letöltés: http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/journals/upsz_2017_5_6_online.pdf (2017.09.12.)

- Nahalka István (2014): Elmélet és gyakorlat távolsága – realitás vagy süketelés? (blogbejegyzés). Letöltés: <https://nahalkaistvan.blogspot.hu/2014/08/elmelet-es-gyakorlat-tavolsaga-realitas.html> (2017. 09. 12.)
- Nahalka István és Sipos Judit (2016): Az iskola eredményességével kapcsolatos nézetek. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE, Budapest. 37–57. Letöltés: http://www.eltereader.hu/media/2017/05/Vamos_Agnes_Tanulo_pedagogusok_READER.pdf (2017. 09. 12.)
- Peschel F. (2017. 06. 07): A tanulás demokratizálása. *Tani-tani Online*. Letöltés: http://www.tani-tani.info/a_tanulas_demokratizalasa (2017. 09. 12.)
- Pipek János és Radnóti Katalin (2009): A fizikatanítás eredményessége a közoktatásban. *Fizikai Szemle*, **58**. 3. sz., 103–107. Letöltés: <http://fizikaiszemle.hu/archivum/fsz0903/FizSzem-200903.pdf> (2017. 09. 12.)
- Radnóti Katalin és Nagy Mária (2014): A matematika szerepe a természettudományos képzésben. *Új Pedagógiai Szemle*, **64**. 5–6. sz., 89–102. Letöltés: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-matematika-szerepe-a-termeszettudomanyos-kepzesben> (2017. 09. 12.)
- Rajnai Judit (2003): Az osztályozás és a bukítás problematikája a mai magyar közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 11. sz., 67–76. Letöltés: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/az-osztalyozas-es-a-bukitas-problematikaja-a-mai-magyar-kozoktatásban> (2017. 09. 12.)
- Szabó Árpád (1998): *A görög matematika. Tudománytörténeti visszapillantás (Magyar Tudománytörténeti Szemle Könyvtára 4)*. Magyar Tudománytörténeti Intézet – Tájak–Korok–Múzeumok Egyesület. Budapest.
- Szilágyi Brigitta (2017): Törődés talentumainkkal – A BME Tehetségsegítő Tanácsának munkájáról. *Magyar Tudomány*, **178**. 1. sz., 103–108. Letöltés: <http://www.matud.iif.hu/2017/01/16.htm> (2017. 09. 12.)
- Tait, W. W. (1981): Finitism. *Journal of Philosophy*, **78**. 9. sz., 524–546.
- Tarski, A. (1989): Melyek a logikai fogalmak? In: Uő: *Bizonyítás és igazság*. Gondolat, Budapest.
- Tóth Imre (2010): A szubjektum és szabadsága. A matematika alapjairól. *Ponticulus Hungaricus*, **14**. 5. sz. Letöltés: http://members.iif.hu/visontay/ponticulus/rovatok/hidverok/inmem_tothimre.html (2017. 09. 12.)



Bolyai Nyári Akadémia, 2018 - megnyitó. Az első osztályos Dénes Andrea és Nagy Evelyn Renáta, a Válaszúti Szakiskola, illetve a KZA Mezőségi Szórvány-kollégium és Oktatási Központ tanulói népdalokat énekelnek.



GINTNER TAMÁSNÉ HORNYÁK ÁGNES

Élmény-portfólió Madáchra hangolva

PEDAGÓGIAI JELENETEK

Egyre égetőbb és sokszor feltett kérdés a magyartanárok körében, hogy mit tehet az órán a pedagógus, ha a diákok nem olvasnak kötelező irodalmat, főképp hogy az olvasás iránti kedv általában is meglehetősen apadni látszik. A Szerencsi Szakképzési Centrum Tokaji Ferenc Gimnáziuma és Szakgimnáziumában, Tokajban évek óta működtetünk olyan jó gyakorlatot a szövegértés terén, amely alkalmat ad a módszertani megújulásra. Célunk, hogy élményt adjunk, közösséget formáljunk, kritikus szemléletmódot alakítsunk ki és nem utolsósorban felkeltsük a tanulók olvasási kedvét.

égető problémánk az olvasási élmény hiánya

ELŐZMÉNYEK: TANÍTÁS- ÉS TANULÁSMÓDSZERTANI KRÍZIS

Iskolánk vegyes profilú középfokú intézmény az észak-magyarországi régióban. Diákjaink között sokan vannak, akik kritikusan fogadják a tananyag tartalmát, s főként a gyakorlatban való felhasználhatóság

győzi meg őket az ismeretek szükségességével kapcsolatosan. A tantestület erre fogékony tagjai igyekeztek a tanulók észrevételeit figyelembe venni, és olyan innovációt kidolgozni, amely a gyakorlatközeliséget, az élményközpontúságot helyezi előtérbe a tanítási órán. Az elmúlt években igyekeztünk a tananyagközpontú irodalomtanítást

felváltani egy élményközpontú, befogadó központú tanítási módszertannal. Tanulóink jelentős része a családi háttér adottságaiból fakadóan

korlátozott nyelvi kódot használ, ami megnehezíti számukra nemcsak a szépirodalom, hanem a tankönyvek szövegének értelmezését is. A másik égető problémánk az olvasási élmény hiánya volt. A szépirodalmi művek feldolgozása a tanári magyarázatra korlátozódott, s a diákok sok esetben unalmasnak találták ezeket a frontális tanítási módszerrel kényszerűen megtartott órákat. A jegyeik romlottak, az órai hangulat meglehetősen kellemetlenné kezdett válni.

Mindezek rendkívül sürgetővé tették a szemléletváltást. Megkezdtük egy olyan

gyakorlat kidolgozását, amely az előbbieken felvetett problémákat orvosolni képes: a túlnyomórészt frontális munkaforma helyett kiemelt figyelmet kapott a csoportmunka, a páros munka, illetve az egyéni és egyénre szabott munkaformák. A diákok érdeklődését, aktivitását figyelembe véve lehetségessé vált a figyelem fenntartása a tanítási órán, illetve a tanulás iránti motiváció növelése. Az irodalmi portfólió bevezetésével az elsődleges célunk az volt, hogy a diákok érdeklődése fokozódjon az irodalmi művek iránt, illetve hogy szövegalkotó képességük fejlődjön, szókincsük bővüljön és társas kapcsolataik pozitív irányba fejlődjenek.

AZ IRODALMI PORTFÓLIÓ AZ ISMERETSZERZÉS ÉS RENDSZEREZÉS ESZKÖZE

A tanulói portfólió olyan dokumentum-dosszié, amely a tanuló előre meghatározott cél- és szempontrendszer alapján összeállított munkáit tartalmazza. Célja egyrészt, hogy a diák aktív és önálló módon képes legyen elmélyülni a téma elsajátításában, másrészt, hogy a pedagógus nyomon követhesse a gyermek meghatározott idő alatt szerzett tudását, fejlődésének ütemét, mélységét, a témafeldolgozás személyiségfejlődésre gyakorolt hatását.

A portfólió összeállítása napjainkban nemcsak az oktatási intézményekben, hanem a munka világában is mind nagyobb jelentőséget kap. Az iskola alkalmas lehet arra, hogy megismertesse a tanulókat a szakértői dosszié összeállításának folyamatával, a munka tartalmi és formai kritériumaival, hiszen a középiskolás diákok

képesek elmélyült kutatómunka során a saját gondolataikat rendszerezni, irányított szempontok segítségével csoportosítani.

A jó gyakorlatunk célja emellett az is, hogy a diákok közt fellépő különbségeket csökkentjük és minden tanuló számára megteremtjük az ismeretszerzési folyamat tal kapcsolatos sikerélmények lehetőségét, ezzel segítve a pozitív attitűd kialakítását. A tananyag elsajátítása élményszerű

a középiskolás diákok
képesek elmélyült
kutatómunka során a saját
gondolataikat rendszerezni

megismerési folyamatba ágyazódik, melynek során az irodalmi művel vagy annak részleteivel való találkozás – gyakran szövegrészletek vagy a teljes szöveg dramatizálásával – az osztályterem-

ben megy végbe, majd az egyéni munka során minden tanulónak lehetősége van a megnyilatkozásra, az önkifejezésre és sikerélmény átélésére, miközben az elkészült munkáikat bemutatják.

A portfólió tehát komplex, életszerű feladatokba ágyazza a tanulási folyamatot. Lehetőséget biztosít tanár és diák folyamatos kommunikációjára, egymás megismerésére, a konfliktushelyzetek csökkentésére. A szakértői dosszié elkészítésének fázisai – célok kitűzése, tervezés, feladatok elkészítése, visszajelzés, értékelés – alkalmat adnak arra, hogy a diák betekintést nyerjen a témával kapcsolatos egyéb források, feldolgozási módok megismerésébe, képes legyen önálló kutatás végrehajtására a pedagógus irányításával. Teret ad a tanulói kreativitásnak, hiszen a feladatrészek kidolgozásában, az esetleges vizuális technika megválasztásában önállóságot engedünk a tanulóknak.

A portfólió készítése a maga összetettségében újszerű feladattípusnak számít a középiskolában; bár részleteiben már találkozhattunk vele korábban is, hiszen a gyűjtőmunkát, illetve az adatok rendszerezését mint feladatot már régen, szinte az

összes tantárgy tanítása során alkalmazzuk. A portfólió-készítésben újdonság az információk begyűjtésének módja, melynek során kilépünk a megszokott szaktudományi információk köréből (a saját tantárgyamnál maradva pl. beszélgetés egy lelkésszel, színházban vagy moziban szerzett tapasztalatok, múzeumlátogatás, internetes gyűjtés), a források sokfélesége és jelenléte az órákon (a szépirodalmi szövegek mellett plakátok, hanganyag, színházi előadások internetes adaptációi), a rögzítés változossága (szövegalkotási műveletek, vizuális feladatok). Az elmúlt évek tapasztalatai azt mutatják, hogy azok a tanulók is szívesen dolgoznak akár több munkaórát is a feladatokkal, akik korábban több esetben nem készítettek házi feladatot. Most mégis igyekeznek tartalmas, esztétikus, igényes munkát kiadni a kezükből, mert gyakorlatközpontúnak érzik a portfólió készítését. Olyan kreativitást igénylő feladatokat jelölünk ki, amelyek igénylik az eredetiséget, nem válthatók ki internetről letölthető, könyvekből kimásolható megoldásokkal.

MADÁCHRA HANGOLVA: PORTFÓLIÓ-FELADATOK

A munkafolyamat egy adott témakör feldolgozását tűzi ki célul, jelentős mértékben illeszkedve a tantervi követelményekhez. A Nat elvárásaihoz igazított helyi tanterv lehetővé teszi, hogy a tanulói csoportok sajátosságaihoz igazodva válogasson a pedagógus a tananyagrészekből, illetve a tanulók érdeklődésének megfelelő szervezeti és munkaformákat alkalmazzon. Madách

Imre *Az ember tragédiája* című alkotása évek óta kevésbé kedvelt olvasmány a diákok körében. Vagy egyáltalán nem olvassák el, vagy néhány színnel való megismerkedésük után a nyelvi nehézségek és a

motívumok összetettsége miatt leterezik a könyvet. Így a pedagógus órák hosszú sorára egyedül marad a tananyag feldolgozásával. Ennek megváltoztatására törekedve dolgoztuk ki a témához kapcsolódóan is az irodalmi portfólió módszerét,

amely önálló munkára ösztönzi a tanulókat, elgondolkodtatja őket, s így képessé válnak arra, hogy következtetéseket vonjanak le azokról. A következőkben a Madách-témakör egy lehetséges feldolgozásának menetét, témaajánlásait mutatom be, majd tanulói munkákból idézve igyekszem rávilágítani arra, hogy az élményszerű ismeretfeldolgozás mennyire motiváló erejű.

Ajánlott feladatok Madách Imre: *Az ember tragédiája* témaköréhez

1. Szerkezetrajz: a mű felépítésének kreatív, egyedi ábrázolása

A tanulók ezt a feladatrészt nagyon eltérő felfogásban oldották meg: volt, aki táblázatot szerkesztett, mások buborékrajzokat készítettek, és előfordult motívumrendszerként keresztüli ábrázolási mód is: ebben Konstantinápoly keresztként, Prága távcsőként, az űr földgolyón kívül elhelyezkedő emberek rajzaként jelent meg. Nagyon kreatív ábrázolási módra mutatott rá az a tanuló, aki a mű motívumait összehangolta a rendszerszerűséggel: egy almát rajzolt, melyben elhelyezte a történelmi szereket,

majd mindezt egy ágon tekeredő kígyóval fonta körbe, a keretszíneket szimbolizálva.

2. Karakterrajz: valamely szereplő ábrázolása egy választott jelenetben

A diákok a dráma egy-egy általuk kedvelt vagy ellentmondásosnak tartott karakterét vizuálisan is megjeleníthették, melynek kapcsán érdemes kiemelni a színek használatát mint az érzelemkifejezés egyik lehetőségét. Lucifer gyakran vörösben izzott, míg Éva ártatlan lányként világos színekben jelent meg, Ádám pedig a gondterhelt férfi karakterét testesítette meg. Azáltal, hogy a tanulók meglelkesítettek a figurákat, sikerült azonosulniuk a szerepekkel, ami a mélyebb összefüggések megértésében segítette őket.

3. A mű feldolgozása: a mű továbbélésének bemutatása, pl. színházi előadás, képregény, festmények, animációs film

Ez a feladat szintén sokféle értelmezői keretet kínál a tanulók számára. A tanulókat

az órán megismertetjük Zichy Mihály illusztrációival, csoportmunkában kapnak egy-egy képet, majd állást kell foglalniuk azzal kapcsolatban, hogy mindez mennyire kifejező egy adott jelenethez társulva. Külön érdeklődéssel fogadják a diákok *Jankovics Marcell* animációs filmjét, amelyből részleteket vetítünk, s mellyel kapcsolatosan szintén véleményalkotásra sarkalljuk őket.

4. „Ádám a 21. században” – új jelenet szövegének megírása annak átgondolásával, hogy a mi korunkban milyen eszmében csalódhatna Ádám

Az új jelenet szövegének megírását különös kedvvel végzik el a diákok. Miután megbeszéljük a színek feldolgozását a hegeli dialektika alapján, a tanulók önállóan írják meg az új színt, amelyben meglepően kifejezésre juttatják örömeiket, félelmüket, bánatukat, szorongásaikat napjaink egyéni és globális problémáival összefüggően:

Ökokatasztrófa a XXI. század elején

Lucifer: multivállalat elnöke

Ádám: zseni, tervező

Éva: a zseni tervező felesége

Ádám, a zseni tervező egy olyan ötlettel áll elő, hogy megtervez egy olyan zseniális tankerhajót, amely egyszerre 5–10 millió tonna kőolajat is szállíthat.

[...] A tervezés és a megvalósítás nagy kihívás, a biztonsági berendezés kivitelezése óriási költségekkel növeli meg a projektet. Egy pénzéhes kereskedelmi cég elnöke (Lucifer) nagy lehetőséget lát a meggazdagodásra, ezért felfogadja a zsenit a hajó megépítésére. Azonban az építés során már olyan megszorításokat kell alkalmaznia a tervezőnek, amelyek veszélyeztetik a kőolajszállítás biztonságát. Ádám kezdetben örül a munkájának, de később nehezen tud kompromisszumot kötni. Éva, a felesége arra ösztönzi, hogy hunyjon szemet a biztonságot nélkülöző hajóépítés fölött, hiszen az utóbbi években olyan keveset keresett a terveivel Ádám, hogy alig tudtak megélni, most pedig a meggazdagodás kapujában állnak. Éva képes arra is, hogy Lucifer szeretőjévé váljon, csak hogy a férje megarthassa az állását.

Végül a hajó megépül, de az első útja során a több millió tonna kőolajjal nagy viharba kerül, Amerika partjainál darabokra törik, és a kifolyt kőolaj évtizedekre beszennyezi a partot és kipusztítja az élővilágot.

Lucifer Évával hamis útlevéllel, álnéven más országban él tovább, azonban Ádám nem tudja feldolgozni a katasztrófát, amely az ő tervei miatt következett be, és inkább az öngyilkosságba menekül. Az ökológiai katasztrófa enyhítését, az élet újraindítását az egyszerű emberek végzik el az évek hosszú, küzdelmes munkája során, mivel ők nem hagyhatják hátra a szülőföldjüket, nekik itt kell továbbra is értelmes, boldog életet élni.

A tanulói részletből jól látható, hogy a diákokat foglalkoztatják a mindennapi életünket befolyásoló, alakító körülmények.

A legfontosabb eredménynek tartjuk, hogy a tanulók mozgósítani tudják a megszerzett tudásukat (tézis-antitezis-szintézis), és új összefüggéseket, reflexiókat tudnak megfogalmazni a klasszikus szövegekkel való találkozás után.

A szakértői dosszié feladatainak elkészítése otthon, egyéni munka során történik, amire általában két hetük van a tanulóknak, miközben folyamatosan konzultálnak elektronikusan vagy személyesen a pedagógusokkal. Lefűzhető fóliákban helyezik el a munkákat, melyeket kézírással vagy nyomtatott formában készítenek el, a borítót maguk díszítik. Mire az órán az adott témakör véget ér, elkészülnek a saját munkáikkal is. A különböző képességeket igénylő változatos feladatok kihívást jelentenek a diákok számára (információszerzés és feldolgozás; tájékozódás térben és időben; kommunikációs, lényegkiemelő, együttműködési és problémamegoldó képesség; logikai, rendszerező képesség; összefüggések megfigyelése; képi információ feldolgozása; IKT-

alkalmazás), és a munka befejeztével nő az önbecsülésük, pozitív énképük erősödik.

folyamatosan konzultálnak elektronikusan vagy személyesen a pedagógusokkal

olyan értékelésre van szükség, ami személyre szabott

AZ ÉRTÉKELÉS

Fontosnak tartjuk, hogy a diákok megfelelő visszajelzést kapjanak a munkáikról, hiszen a jól átgon-

dolt értékelési rendszer a pedagógiai folyamat fontos alappillére, az iskolai célok valóra váltásának egyik eszköze. Ehhez olyan értékelésre van szükség, ami személyre szabott, figyelembe veszi az egyéni adottságokat, a fejlődésben megtett utat,

hogy ennek megfelelően segítse a helyes önértékelés kialakítását. Ezért a tanulók munkáját szövegesen és érdemjeggyel is értékelem. Vizsgálom a forma, műfaji kritériu-

mok, témataratás, gondolati mélység, világosság, nyelvi kifejezőmód szempontjait, melyeket ötös skálán értékelek, majd a tematikai átlag alapján érdemjegyet adok. Miután a tanulók visszakapták a munkájukat, témakörönként szétbontjuk az anyagot, és kiállítás vagy felolvasást tartunk, miközben a diáktársak egymás munkáiról véleményt mondanak. Az alkotások ano-

nim formában szerepelnek a „kiállítás”, egymás szövegeit név nélkül olvassák fel, hogy objektív módon tudják megítélni a diáktársaik teljesítményét. A tanulók ezt a munkafázist nagyon várják, felcsillan a szemük a pozitív megerősítés kapcsán, miután felfedjük a munkák „gazdait”. Mindennek az a célja, hogy a tanulókat további erőfeszítésre sarkallja, tartsa életben a munkakedvüket. Úgy érezzük, mire véget ér a portfólió-készítés feladata, az osztálytermi légkör is jelentősen megváltozik: őszinte, nyílt kommunikáció kezdődik el a tanulók és a tanár között. Az oldott hangulat alkalmat teremt arra, hogy a tanulók bátran megnyilatkozhassanak, s ráeszmélnek, hogy az irodalmi szövegek világa összeegyeztethető a mindennapjaink örömeivel, küzdelmeivel, nehézségeivel, és így kedvet kapnak egy újabb témakör hasonló feldolgozásához.

ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK, A MÓDSZERBEN REJLŐ TOVÁBBI LEHETŐSÉGEK

A tanulókat mindig megkérjük arra, hogy a dokumentum-dosszié végén számoljanak be az elvégzett munkájukkal kapcsolatos benyomásaikról. Ezekben a visszajelzésekben főként azzal találkozunk, hogy érdekesnek találták a kreativitást igénylő feladatokat, szívesen búvárkodtak tantárgyakhoz kapcsolódó honlapokon, és ami nagyon fontos, hogy kezükbe vették a szépirodalmat, a forrásanyagot, s mindezt hatékonyan beépítették a portfóliójukba, miközben élményhez jutottak. A tanulók szinte kivétel nélkül arról számolnak be, hogy hosszas munkaórákat töltenek el a feladatok megoldásával, és szívesen teszik mindezt. Ehhez kapcsolódva idézek néhány tanulói reflexiót:

- » Én úgy gondolom, hogy a portfólió készítése nagyon hasznos, hiszen különböző technikákat ötvözhettünk, és a meglévő ismereteinket bővíthetjük. Igaz, hogy egy jó minőségű portfólió készítése sok időt igényel, de én személy szerint szeretem a kutatómunkát, így mindig örülök az ilyen feladatoknak, miközben használhatom a kreativitásomat.
- » A portfólió feladatai közül a legjobban a színek kreatív vázlatának elkészítése és az elképzelt szín megírása tetszett a legjobban [Madách témakör]. Elő kellett venni a fantáziánkat, szükségünk volt a saját képzelőerőnkre.
- » Ez volt az eddigi legérdekesebb portfólió, amit készítenünk kellett. Ennek oka egyszerű: sokkal több feladathoz kellett a kreativitásunkat használni. Ez szórakoztatóvá tette számomra a munkát, nem csak egy kötelezően elkészítendő dologként tekintettem rá.

Az említett gondolatok is megerősítik azt a hipotézisünket, hogy a személyes kapcsolatok, az élménynyújtás, a kreatív feladatok mozgósítják a tanulókat. Érezhetően javult az órák hangulata, az érdemjegyekben is pozitív változás kezdődött el. Az, hogy a pedagógusok és a diákok között megindult egy őszinte, tartalmas kommunikáció, a későbbi munkára is lelkesítően hatott. A kollégák esetében az órákon kívüli, illetve az elektronikus felületen történő kommunikáció sok időt igényel ugyan, ami a napi teendők mellett megterhelő lehet, azonban az órák hangulata, a tanulók lelkesedése kárpótolja a fáradozásaikat, hiszen hosszú távon javul az órák légköre, s a

tanulói érdeklődés fokozódása a kollégákra is inspirálóan hat. Különösen fontos, hogy a módszernek köszönhetően fejlődik a diákok szövegértési, szövegalkotási képessége, ami más tantárgyak feldolgozását is megkönnyíti. A módszer terjed a kollégák között: a humán munkaközösségen belül a történelem szakos tanárok is alkalmazzák a portfólió készítését. Úgy

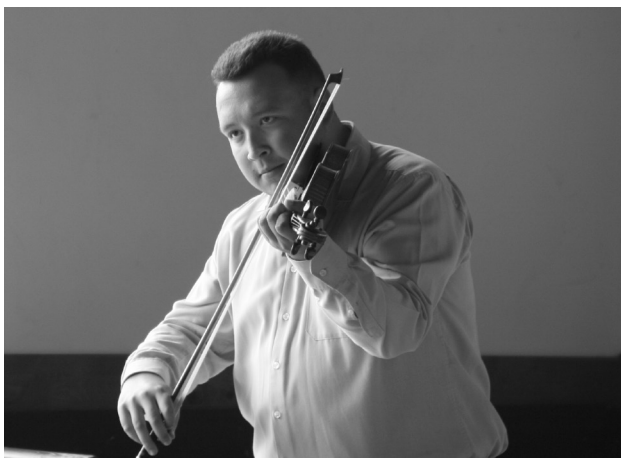
a tanulói érdeklődés fokozódása a kollégákra is inspirálóan hat

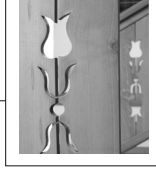
látjuk, ez a módszer elősegíti, hogy az iskola betöltse az elsődleges társadalmi funk-

cióját: hogy feltáruljanak a gyermekek adottságai, kibontakozhassanak az adottságaiknak megfelelő képességeik, kialakulhasson érdeklődésük. Mind a társadalomnak, mind az egyénnek az az érdeke, hogy az iskola ezt a funkcióját hatékonyan tudja teljesíteni.



*Bolyai Nyári Akadémia,
2018 - megnyitó. A dési Rezeda
zenekar muzsikál.*





NÉMETH TIBOR

Regionális autonómia és nyelvpolitika Katalóniában

KITEKINTÉS

„Katalán nyelvünk nemzeti értékeink kifejezőeszköze, arról soha le nem mondhatunk... Ez világban való létünk szellemi megalapozása”

A Karoling birodalom és az Ibériai-félsziget muszlim uralom alatt álló területe, Al-Andalus között Nagy Károly 795-ben ütközőállamot hozott létre Marca

Hispanica néven, mely egy évszázadon át önálló volt, 897-ben pedig az Aragón Királyság része lett. Ma Katalónia.

A katalán nyelv a XIII. századtól szépirodalmi, filozófiai, természettudományos, teológiai művek nyelve; lelkiségi írásokban a latin rovására is használták (például Ramon Llull).² Aragóniai politikai hódításainak hatására Valenciában, a Baleár-szigeteken, Nápolyban, Szardínia szigetén és Korzikán is elterjedt, a királyi kancellária adminisztratív intézkedéseinek hála, meglepően gyorsan formában.³

Az első modern európai nyelven írt nyelvtan, a Gramática de la lengua castellana 1492-es megjelenése utáni évszázadokban a spanyol (kasztíliai) nyelv

nem csupán Mexikótól a Tüzföldre terjedő tengernyi szárazföldön lett a hatalomgyakorlás eszköze (a könyv kiadásakor Kolumbusz Amerika felé tartott, a nyelvkönyvből pedig immár tanítani

is lehetett), de az Ibériai-félszigeten is. Szerzőjének, Antonio de Nebrijának azt a meggyőződését, hogy igen hasznos volna, ha Spanyolországban mindenütt egyetlen nyelvet beszélnének, a madridi központi hatalom erőszakkal kívánta érvényesíteni, a kisebbségek rettegve emlegették.

hasznos volna, ha
Spanyolországban
mindenütt egyetlen nyelvet
beszelnének

¹ Shabad, G. és Gunther, R.: Language, nationalism, and political conflict in Spain. *Comparative Politics*, 4. 14. sz., 446. Letöltés: http://www.jstor.org/stable/421632?seq=1#page_scan_tab_contents

² Ezzel kapcsolatban lásd: Ramon Llull: *A szeretet filozófiájának fája*, magánkiadás, Budapest, 1994.

³ A katalán nyelv az indoeurópai nyelvcsalád itáliai ágán az újlatin nyelvek nyugati csoportjába tartozik, legközelebbi rokona az okcitán (provanszál) nyelv. Hivatalos nyelv Andorrában, valamint Spanyolországban Katalónia, Valencia és a Baleár-szigetek autonóm közösségeiben. Andorrában az egyetlen hivatalos nyelv, míg Spanyolországban regionálisan – a fenti autonóm közösségekben – második hivatalos nyelv a kasztíliai spanyol mellett. Letöltés: https://hu.wikipedia.org/wiki/Katal%C3%A1n_nyelv

1469-ben, az Aragónia királya, II. Ferdinánd és a kasztíliai királynő, I. Izabella frigyre lépésekor megszületett egységes spanyol államban Katalónia hosszú ideig megőrizte saját parlamentjét, kiváltságait és törvényeit – a madridi udvar központosítási törekvéseivel szemben a katalán rendeknek még a 1652-ben is sikerült jogait elismertetniük. A spanyol örökösödési háború után új korszak kezdődött: a katalánok önrendelkezési jogait megszüntették, több évszázados intézményrendszerüket

eltörölték (Nueva Planta, 1716),⁴ nyelvük politikai életben való használatát megtiltották, 1717-ben pedig az összes katalán egyetemet bezárták.⁵ A tizenharmadik század során a katalán nyelv teljesen ki-

szorult a közéletből, elvesztette társadalmi rangját, és a családi szférába szorult vissza.

A tizenkilencedik században, mint sok más európai nép, a spanyol is megkezdte nemzeti örökségének számba vételét, a múltjára vonatkozó történelmi olvasatok rangsorba rendezését. Új korszakába lépett a nemzeti jövő tudatos építése is: az általános és középiskolai oktatás irányítására, a tanítók és tanárok képzésének szabályozására hozott törvények a spanyol nemzeti identitás kialakítását és buzgó hazafiak képzését célozták.⁶ 1857-ben előírták, hogy a Spanyolország iskoláiban tanulható egyetlen nyelv a kasztíliai legyen, 1876-ban bevezették az országban a kötelező oktatást, 1882-ben az egységes általános

iskolai képzést segítő nemzeti pedagógiai szervezet alakult.

Ennek jegyében a huszadik század elejéig a katalán iskolákat is egyre többen igyekeztek megszerezni saját értekeik átörökítésére: a politikai hatalommal rendelkező madridi uralkodó körök, a nagypolgári réteg (melynek politikai nézeteit a kispolgárság hol támogatta, hol ellenezte), a katolikus egyház (soraiban konzervatívokkal és liberálisokkal, a központi kormány székértőlóival és a nemzeti eszme

elkötelezett híveivel), de harcolt a lehetőségért az egyre nagyobb önbizalommal rendelkező munkássztyá is.⁷

A spanyol nemzetalkotó központosító törekvésekkel párhuzamosan

azonban Katalóniában is megerősödött a népi mozgalom. 1880-ban középosztálybeli értelmiségiek, politikusok és iparos rétegek erőfeszítésének eredményeképp megtartották a katalán nyelv és kultúra felvirágoztatásáért elkötelezett első kongresszusát, 1885-ben sérelmeikről listát küldtek a spanyol királynak (Memorial de greuges), 1892-ben elkészült a politikai autonómiát és szabad nyelvhasználati jogokat követelő, katalán regionális alkotmány kidolgozását szorgalmazó tervezet (Bases de Manresa), 1907-ben megalapították a Katalán Tudományok Intézetét, 1914-ben pedig regionális kormány alakult.⁸

Ekkoriban már a katalán iskolarendszer szakmai szempontok szerinti meg-

1857-ben előírták, hogy a Spanyolország iskoláiban tanulható egyetlen nyelv a kasztíliai legyen

⁴ Bonell Colmenero, R.: Los decretos de Nueva Planta Universidad Alfonso X el Sabio, Saberes, *Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales*, 8. sz. (2010). Letöltés: <https://revistas.uax.es/index.php/saberes/article/download/803/759>

⁵ Joan Pagès Blanch: L'école et la question nationale en Catalogne (XVIIIe-XXe siècle), *Histoire de l'éducation*, 126. sz. (2010), 78. Letöltés: <http://journals.openedition.org/histoire-education/2151>

⁶ Uo., 16. lábjegyzet.

⁷ Joan Pagès Blanch: L'école et la question nationale en Catalogne (XVIIIe-XXe siècle), *Histoire de l'éducation*, 126. sz. (2010), 83. Letöltés: <http://journals.openedition.org/histoire-education/2151>

⁸ Ezzel kapcsolatban lásd: Rodrigues, D. (2008): Unité et diversité de l'Espagne: les nationalismes périphériques au cœur de la problématique nationale, Atala n. 11, 73. oldal, Les Espagnes, Cercle de Réflexion Universitaire du Lycée Ch, Lásd: <https://www.lycee-chateaubriand.fr/wp-content/uploads/sites/2/2008/10/atala11Rodriguez.pdf>

újítása is nagy lendülettel folyt. 1913-ban pedagógiai kutató- és tanácsadó intézet kezdte meg munkáját, 1914-ben Montessori-iskola nyílt Barcelonában, tanítók és tanárok módszertani továbbképzését segítő nyári iskola kezdte meg működését, a kétkezi munkát és a rajztanítást népszerűsítő, a katalán helyesírás-oktatást és irodalomtanítást segítő, valamint a népi mesterségek megmentésére szervezett tanfolyamok a történelem- és földrajzoktatás megújítását is felvállalták.⁹

Az andalúz miniszterelnök, Primo de Rivera 1923-as hatalomra kerülése néhány esztendőre megállította a katalánok önállósodási törekvéseit, de 1931-től, a köztársaság kikiáltása után a tanárképző intézmények oktatási programját minden régióban a helyi kulturális hagyományok szellemében határozhatták meg, az autonóm közösségek saját nyelvükön szervezhették az oktatást. 1933-ra a Spanyolország területén írásban megjelent szellemi össztermék 20,4%-át Katalóniában állították elő.¹⁰ Az 1931-es új alkotmány további engedményeket is tett a kisebbségeknek nyelvhasználati jogait illetően; saját önkormányzatot ígért nekik, és kimondta többek közt, hogy Katalóniában 1936-tól a kasztíliai mellett a katalán is hivatalos nyelvvé válik (Estatuto de Nuria).

A véres polgárháború (1936–1939) azonban csírájában fojtotta el a katalánok

a köztársaság kikiáltása után a tanárképző intézmények oktatási programját minden régióban a helyi kulturális hagyományok szellemében határozhatták meg, az autonóm közösségek saját nyelvükön szervezhették az oktatást

autonómiát követelő törekvéseit. Már a harcok alatt felszólították a lakosságot, hogy „mindenkit fel kell jelenteni, aki a kasztíliaitól eltérő nyelvek és dialektusok tilalmára vonatkozó rendelkezést megszegi”, és törvényen kívül helyezték a nem

spanyol nevek anyakönyvezését, „hiszen Franco Spanyolországa nem tűrheti el a nyelvi egység elleni támadást”.¹¹ 1939-ben, Franco hatalomra jutása után az erőszakos központosító politika („egy állam, egy nemzet, egy nyelv”) hatására a katalán másfél évtizedre újra eltűnt a közéletből és megint a családi szférába szorult vissza.¹² Katalónia

a polgárháborúban a vesztes oldalon állt, Franco katalánok ezreit küldte német koncentrációs táborokba,¹³ és tízezrek menekültek el otthonról.

Az 1960-as évektől egyre kevésbé radikális rendszer már megtűrte a katalán könnyű- és népzene megújulását (Nova Cançó), Katalónia-szerre népművelő intézmények jöttek létre, tanfolyamok szerveződtek a tanárok szakmai továbbképzésére – például a pedagógus Rosa Sensat vezetésével. Nyári tanfolyamokon (Escoles d’Estiu) bemutatták a szabadtéri oktatás hatékonyságát, a gyermeki személyiség tiszteletére neveltek, a művészetek szeretetét tanították, modern didaktikai módszereket, fejlődéslélektani és oktatásméleti újításokat népszerűsítő előadásokat

⁹ Strubell I Trueta, M.: La normalización lingüística en el sistema escolar de Cataluña y el entorno social, *Revista de Educación*, 268. sz. (1981), 33. Letöltés: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre268/re2680313058.pdf?documentId=0901e72b813ce593>

¹⁰ Uo.

¹¹ Nagy Noémi: A hatalom nyelve – a nyelv hatalma. Doktori értekezés, Pécs, 2015, 219. lábjegyzet. Letöltés: <http://ajk.pte.hu/files/file/doktori-iskola/nagy-noemi/nagy-noemi-vedes-ertekezes.pdf>

¹² Uo., 228. lábjegyzet.

¹³ Neus Real: Catalans in the Nazi camps (1977)

tartottak. A katalán nyelv minél szélesebb körű elterjesztésével, filológiai és oktatásmódszertani kutatások és kulturális események szervezésével megbízott szervezet (Òmnium Cultural) tanfolyamainak 1974-ben már 224 000 hallgatója, a katalán kultúra népszerűsítésére szervezett, három éven át tartó programsorozatnak (Congrés de Cultura Catalana – 1975–1977) 12 400 frontmunkása volt.¹⁴

A jelentős nehéz-, élelmiszer- és vegyiparral rendelkező Katalónia – Európa négy legnagyobb ipari körzetének egyike – egyre nagyobb számban vonzotta a bevándorlókat. Az 1980-as évek közepére a helyi lakosság fele bevándorló volt. Ekkorra a helyi közösséghez tartozás ismérvei is megváltoztak: immár nem csak az számított katalánnak, aki itt született, hanem az is, aki itt élt, dolgozott és beszélt a nyelvet.¹⁵

*A katalán közösséghez tartozás érzése nem eladó, de megszerezni lehetséges. Az ide érkezők addig nem lesznek katalánok, amíg nem beszélnek úgy, mint mi, amíg nem éreznek úgy, mint mi, amíg nem fáj nekik is az, ami nekünk.*¹⁶

Az értelmező szótárral, leíró nyelvtannal, helyesírási szabályzattal és a katalán mint idegen nyelv oktatásának módszer-

tanával rendelkező, immár egységesített nyelvet az ide érkező tömegek könnyen és gyorsan elsajátították. A főleg Dél-Spanyolországból származó, a gyáripárban dolgozó és proletársorsban élő, kasztíliai anyanyelvű bevándorlók a helyi társadalom legszegényebb rétegeit alkották, számukra a katalán nyelvtudás társadalmi presztízst jelentett; minél magasabb szintű elsajátítását társadalmi felemelkedésük zálogaként tekintették, különösen gyermekeik számára.¹⁷

Azt, hogy Spanyolországban nem minden tanulónak a kasztíliai az anyanyelve, először az 1970-es közoktatásról szóló törvény ismerte el. A diktatúra bukása után, 1978-ban létrehozott, ma is érvényes spanyol alkotmány pedig lehetővé tette az autonóm közösségek számára, hogy saját nyelvi törvényeket alkossanak.

*A spanyol állam hivatalos nyelve a kasztíliai. Minden spanyol kötelessége ismerni és joga használni azt. A többi spanyol nyelv, az illető önkormányzati közösségekben, ezek önkormányzati törvényével összhangban, ugyancsak hivatalos. Spanyolország különböző nyelvi sajátsága olyan művelődési örökség, amely különleges figyelemben és védelemben részesül.*¹⁸

¹⁴ <http://www.enciclopedia.cat/EC-GEC-0019341.xml>

¹⁵ Conversi, D. (1994): Language, Immigration and Nationalism: Comparing the Basque and the Catalan Cases, London School of Economics and Political Sciences, University of London, 227. oldal, lásd: <http://etheses.lse.ac.uk/1288/1/U062684.pdf>

¹⁶ Cruelles, M.: *Els no Catalans i nosaltres*. Barcelona, 1965, 32. Idézi saját angol fordításában Conversi, D.: *Language, Immigration and Nationalism: Comparing the Basque and the Catalan Cases*, London School of Economics and Political Sciences – University of London, 1994, 227. Az idézett részt magyarra fordította Németh Tibor.

¹⁷ Ezzel kapcsolatban lásd: Vann, R.: Reversal of linguistic fortune: dimensions of language conflict in autonomous Catalonia. *Language and Communication*, 19 (1999). 4. sz., 317–327.

¹⁸ Spanyolország Alkotmányának Bevezetője, 3. cikkely. Letöltés: <http://epa.oszk.hu/02100/02169/00008/m980119.htm>. Spanyolországban hat autonóm közösségben ma négy társhivatalos nyelv létezik a kasztíliai mellett: az Aranvölgyi (aranés) 620 négyzetkilométernyi területen Katalónia észak-nyugati részén; a baszk (vasco) Navarában és a Baszk Autonóm tartományban, a gallego (gallego) Galícia tartományban, valamint a katalán (catalán) Katalóniában, a Baleári szigeteken és Valenciában. (Valdes, B.-Tourbeaux, J.: Analyse des facteurs de transmission du basque, du catalan et du galicien en Espagne, *Érudit, Cahier Québécois de Démographie*, 40. 1. sz. (2011), 40. Letöltés: <https://www.erudit.org/fr/revues/cqd/2011-v40-n1-cqd1825156/1006631ar/>)

Az autonóm közösségekről szóló, egy évvel későbbi, 1979-es állami törvény¹⁹ a katalánt a Katalán Autonóm Közösség hivatalos nyelveként ismerte el, használatának jogát a Közösségben engedélyezte, és megtiltotta a nyelvi alapon való megkülönböztetést.²⁰

Az oktatási rendszer eközben hatalmas kihívással szembesült. Az iskolákban tanítók nagy része nem helyben született, sokan közülük katalánul sem tudtak (ötödük nem beszélte és nem is értette), és aki tudott, az sem feltétlenül volt képes tanítani ezen a nyelven. A közoktatásban tanítók szakmai felkészítését a regionális kormány a Katalóniában működő egyetemek tanárképző tanszékeire bízta.

*A kasztíliai nyelv Spanyolország hivatalos nyelve. Katalónia kormánya (Generalitat), mely szavatolja a kasztíliai és a katalán nyelv használatát a hétköznapi és a hivatalos életben is, meg fogja tenni a szükséges intézkedéseket annak biztosítására, hogy elsajátításuk megtörténjen.*²¹

Az 1983-as, nyelvi egységesítésről szóló helyi törvény²² előírta, hogy a katalán a közoktatásban általánosan használt nyelv, de minden gyermeknek joga van saját anyanyelvén tanulni, az iskola fenntartójának pedig kötelessége intézkedéseket

tenni annak érdekében, hogy elkerüljék a tanulók nyelvi alapon való megkülönböztetését.²³ (1983-ban a kéttannyelvű oktatás még gyerekcipőben járt – a magániskolák 40%-a, az állami iskolák mindössze 25%-a működött így.) Rendelkezett a törvény arról is, hogy középfokú tanulmányai végére minden olyan tanulónak, aki tanulmányait katalán nyelven folytatta, kasztíliai nyelvből is nyelvi alapvizsgát kell tennie. Előírta továbbá, hogy ha az iskolarendszerbe érkezett gyermek nem tud mindkét nyelven megfelelően, az iskolának kell megszerveznie felzárkóztatását, és hogy a tanárképzés során kétséget kizáróan meg kell bízósodni arról, hogy tantárgyát minden jelölt mindkét nyelven képes tanítani.²⁴ Az oktatás során használt módszertan és munkaszervezés formáinak megválasztását az oktatási előjáróság a szülőkre és a tanárookra hagyta, csak annyit írtak elő, hogy a középiskolai tanulmányaik során általános képzésben részesülő diákoknak a természettudomány, a rajz, a történelem és matematika tantárgyak közül legalább kettőt, a szakoktatásban részesülőeknek elméleti és gyakorlati képzésük során is legalább egyet-egyet katalánul kell tanulniuk.²⁵

1998-ra az óvodák és általános iskolák 73%-ában a spanyolon kívül már az összes tantárgyat katalánul tanították.²⁶ Az ez évben hozott nyelvi törvény²⁷ a katalánt már úgy határozta meg, mint amelyik nyelvet

¹⁹ http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo4-1979.html

²⁰ <http://journals.openedition.org/amnis/2061>

²¹ Katalónia autonómia-alapokmánya Spanyolország Alkotmányában, 6. cikkely, 2. bekezdés. Letöltés: http://www.congreso.es/consti/estatutos/estatutos.jsp?com=67&tipo=2&ini=1&fin=14&ini_sub=1&fin_sub=1 (Spanyol nyelvből fordította Németh Tibor.)

²² http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/ca-I1-1983.html

²³ Ezzel kapcsolatban lásd: <http://www.senado.es/brsweb/CALEX/textos/cataluna/44/1998/01.pdf>

²⁴ http://www1.euskadi.net/euskara_lingua/PDF/Kataluna/Gaztela/ca_cs_po.pdf

²⁵ Huguet, Á. (2007): *Minority Languages and Curriculum: the Case of Spain, Language, Culture and Curriculum*, Vol. 20, n. 1, 81.

²⁶ Uo., 82.

²⁷ http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/ca-I1-1998.html

„általában szokás használni a mindennapi életben és a közoktatásban mindenütt.”²⁸

Az ezredfordulón a helyi társadalomba való beilleszkedést segítő nyelvi felzárkóztató tanfolyamok rendszerét újjászervezték, a PISA-felmérésen a Katalóniában tanuló diákok szövegértésből két, matematikából és természettudományokból már tizenöt százalékponttal a spanyol országos átlag fölött teljesítettek.²⁹

2006-ban a katalánok jogait szabályozó új törvényi keretrendszert³⁰ fogadott el a spanyol parlament, mely szerint „*Katalónia saját nyelve a katalán, mely a közigazgatásban, a médiában [...], a mindennapi életben és a közoktatásban általánosan használt nyelv.*”³¹

2009-ben a közösségben a katalán nemzetalkotást segítő újabb törvényt hoztak (Pacto Nacional para la Inmigración),³² mely a helyi társadalom „megtartó erejének” nevezi a katalán nyelvet. Ma a helyi államapparátus minden intézményének, a törvényalkotásnak és a helyi médiának egyetlen hivatalos nyelve a katalán, mely a hétköznapi életben is elsőbbséget élvez az összes többivel szemben. Nem pusztán a

katalán identitás lényegi eleme, de a közösségformálás rendező elve is a katalán nyelv használata. A helyi önkormányzat kezdeményezésére, a harmadik évezredben újult erővel folytatott nemzetépítő kampány hatására a katalán nyelvet esti tanfolyamokon is több mint százhuszezen tanulják Katalóniában. 64%-uk külföldi, 13%-uk

Spanyolország más területeiről érkezett, 21%-uk pedig katalán.³³ Ezeken a tanfolyamokon a szülőket és más családtagokat, illetve civil szervezeteket bevonva, internetes adatbázisok³⁴ létrehozásával,

iskolán kívüli programok szervezésével, a helyi önkormányzatok segítségét igénybe véve, pedagógiai tanácsadók szakmai ismereteire építve folyik az ide érkezők közösségbe emelése. Egy 2010-es adat szerint az ilyen tanfolyamon tanulók 44,6%-a dél-amerikai születésű, 27,1%-uk marokkói³⁵ – újlatin nyelvet döntően nagy többségük ismer. Mára szinte minden diák katalánul szeretne tanulni. Míg 1983-ban a szülők mindössze 13%-a kérte ezt,³⁶ 2013-ban az ötvenezer szülő közül mindössze egy tucatnyi akarta, hogy gyermeke

közösségformálás rendező elve is a katalán nyelv használata

²⁸ Areny, M., Vander Schaaf, A., & Strubell, M. (2012). Catalan: The Catalan Language in A Education in Catalonia, Spain. Mercator-Education) 16. oldal idézi: https://www.education.ie/en/Press-Events/Events/Gaeltacht-Education-Policy-Proposals/Education-Provision-through-Minority-Languages_Review-of-International-Research_May-2015.pdf

²⁹ http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/arees_d_actuacio/publicacions/publicacions/rendiment_de_lectura_mat/doc_77367324_1.pdf

³⁰ <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-13087>

³¹ http://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?documentId=401680&action=fitxa&llenguatge=es_ES. A népszavazáson a voksolásra jogosult katalánok 48,85%-a vett részt. 73,90%-uk az elfogadásra szavazott, 20,76%-uk ellene, és 5,34% volt az érvénytelen szavazatok aránya.

³² <http://sid.usal.es/idos/F3/LYN14427/14427.pdf>

³³ Jessica Nicole, P.: Language Policy and Planning in Spain: A Case Study of Accessibility of Education, Employment, and Social Services in Catalonia. Letöltés: https://etd.ohiolink.edu/rws_etd/document/get/marhonors1367240234/inline

³⁴ <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/alumnatnou/>

³⁵ Nussbaum, L.: Les défis de l'école pour le maintien et la transmission du catalan en Catalogne, *Études de Linguistique Appliquée*, 143. sz. (2006), 355–369. Letöltés: <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-3-page-355.htm>

³⁶ http://www.eldiario.es/sociedad/mitos-inmersion-linguistica_0_80142226.html

ne katalán, hanem kasztíliai nyelven folytathassa tanulmányait.³⁷

2014-ben a spanyol parlament új oktatásra vonatkozó tervezetet fogadott el (LOMQE), mely a kasztíliai nyelvnek nagyobb jelenlétet követel az oktatásban az ország minden részén, így Katalóniában is.³⁸ A törvény rendelkezett arról, hogy a tantárgyak legalább negyedét kasztíliai nyelven kell tanítani, ha azt a szülők közül akár egy is kéri.³⁹

2015-ben a PISA-teszten a katalán diákok átlagukban minden téren jobban teljesítettek a spanyol országos átlagnál, szövegértésből tizen négy (500/486), matematikából négy (500/496), természettudományokból tizenegy pont (504/493) különbséggel.⁴⁰ Az értékelés azonban azt is kimutatta, hogy a bevándorlók bukási aránya háromszorosa a katalán anyanyelvű gyermekekéhez képest, az ideérkező gye-

rekek 26%-ának nem sikerült beilleszkednie, és az osztályismétlésre utalt tanulók 72,5%-a kasztíliai anyanyelvű.⁴¹

2017 novemberében a Spanyol Oktatási Minisztérium kérelmére a katalán közok-

tatásban használt oktatási anyagokról készült szakértői jelentés megállapította, hogy a tankönyvek a katalánok és Spanyolország többi polgára közötti különbségeket hangsúlyozzák ahelyett, hogy

hasonlóságukat emelnék ki.⁴² A katalánok állítják, hogy oktatási rendszerük nagyszűrűen működik – az UNESCO és az Európa Tanács is elismerte sikereiket –, és hogy diákjaik még spanyol nyelvből is jobban teljesítenek, mint az országos átlag.⁴³

A központi madridi kormányzat és a katalán közösség között továbbra is rendkívül nagy a feszültség: az elmúlt néhány hónapban tüntetők milliói vonultak az utcákra.⁴⁴ A gazdasági okokon túl⁴⁵ ebben a helyi iskolarendszer helyzetének is nagy a szerepe: a nyelvpolitika – az oktatásüggyel is összefonódva – mindig a hatalomgyakorlás eszköze volt, s az újkor kezdete óta Spanyolországban is az.

a tantárgyak legalább negyedét kasztíliai nyelven kell tanítani, ha azt a szülők közül akár egy is kéri

³⁷ http://www.eldiario.es/sociedad/mitos-inmersion-linguistica_0_80142226.html

³⁸ <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>, 97912. oldal

³⁹ <http://www.catalannews.com/society-science/item/catalan-school-system-against-hispanicisation-and-the-spanish-government-s-education-reform>

⁴⁰ <https://cuscub.files.wordpress.com/2017/03/analisis-de-los-resultados-de-pisa-2015-en-cataluc3b1a.pdf>

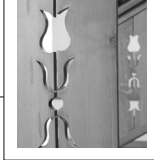
⁴¹ https://www.elconfidencial.com/espana/cataluna/2017-03-01/informe-pisa-castellanohablante-alumnos-escuelas-cataluna_1340886/

⁴² http://www.ames-fps.com/adoctrinamiento_libros_sociales_5y6primaria_cataluna.pdf

⁴³ https://elpais.com/elpais/2012/12/09/opinion/1355067985_229799.html

⁴⁴ Főleg azért, mert a Spanyol Alkotmánybíróság által alkotmányellenesnek ítélt népszavazáson elsőprő többséggel (90%) győztek Katalónia Spanyolországtól elszakadását követelők. (A részvételi arány 43%-os volt.) Egyébként 2010-ben az akkor ellenzékben lévő Spanyol Néppárt (Partido Popular) felülvizsgálati kérelmére a Spanyol Alkotmánybíróság törvénytelennek mondta ki a katalánok jogait szabályozó 2006-os, fent is idézett törvény tizen négy cikkelyét. Az erről szóló egykori beadvány egyik előkészítője ma Spanyolország miniszterelnöke.

⁴⁵ Katalónia régiófejlesztésre az országos átlagnak mindössze 66%-át kapja, holott a szövetségi kasszába az adók 21%-át fizetik úgy, hogy a lakossága Spanyolország népességének csupán 16%-át teszi ki. Lásd: <https://www.newstatesman.com/world/europe/2017/12/scars-catalonia>



LANSZKI ANITA (SZERK.): DIGITÁLIS TÖRTÉNETMESÉLÉS A NEVELÉSI-OKTATÁSI FOLYAMATBAN. LÍCEUM KIADÓ, EGER, 2017.

Hülber László: Egy innováció folyamata az elmélettől a gyakorlatig

A kötet szerkesztője, Lanszki Anita a digitális történetmesélés pedagógiai módszerének elkötelezett hazai népszerűsítője, szakértője.¹ A gyűjteményben gyakorlati munkájukat bemutató pedagógusok egytől egyig Lanszki tömeges, nyílt, online (MOOC)² kurzusán sajátították el a módszert, és az alkalmazás tapasztalatairól a kötetben megjelent esettanulmányok formájában számoltak be. Szép pedagógiai ívet kirajzoló folyamat ez, melyben egy modern módszert 21. századi formában és eszközökkel sajátítanak el a pedagógusok, azonnal ki is próbálva azt, biztosítva ezzel a frissen szerzett tudás alkalmazását, valódi beépülését módszertani eszköztárukba. A reflexió és önreflexió lehetőségét ebben a folyamatban éppen az esettanulmányok megírása teremti meg, amelyekből azután az olvasók is ismeretekre tehetnek szert a témában, s így elkezdhetik vagy fejleszthetik a DST³ alkalmazását.

A digitális történetmesélésnek több definíciója ismert, melyek mindössze a hangsúlyok elhelyezésében különböznek egymástól, az alapot tekintve azonosak. A DST-ben a klasszikus történetmesélés válik technológiaalapúvá, vagyis a diákok digitális audiovizuális eszközök (fotó,

videó) segítségével sajátos nézőpontból, egyéni narratívát megjelenítve mutatják be egy témával történő találkozásukat és azzal kapcsolatos reflexi-

a klasszikus történetmesélés válik technológiaalapúvá

óikat. Ennek az általános megközelítésnek az egyéni pedagógiai célokhoz, az adott pedagógiai környezethez történő illesztésével érhető el a siker, a módszertani megújulás. A Lanszki Anita által szerkesztett könyv egyrészt biztosítja az adaptációhoz szükséges elméleti keretet, másrészt – a DST kipróbálásából eredő pedagógiai tapasztalatok megosztásával – a tényleges implementációt készíti elő.

¹ A szerző lapunkban korábban megjelent írása: Lanszki Anita (2016): Digitális történetmesélés és tanulói tartalom(re)konstrukció. *Új Pedagógiai Szemle*, 66. 3–4. sz., 82–88. (A Szerk.)

² MOOC: Massive Open Online Course, felsőoktatási kurzusszervezési forma, melynek célja, hogy nagyobb létszámú résztvevő számára legyenek elérhetőek a kurzusok. <http://www.virtualis-egyetem.hu/kurzusok/digitalis-tortenetmeseles-intenziv->

³ A digitális történetmesélés angol nyelvű megfelelője digital storytelling. Az ebből létrejött DST betűszó a módszer megnevezésére a magyar nyelvű szakirodalomban is elterjedt.

A könyv szerkezetét tekintve két részre osztható. Az első 76 oldal a téma különböző elméleti megközelítéseit tartalmazza, míg a második és egyben hosszabbik rész (247 oldal) a módszert kipróbáló pedagógusok beszámolóit, tapasztalatait rögzíti. A bevezető részben Ollé János és Lanszki Anita írása alapvető fontosságú az elméleti alappal nem rendelkezők számára, a műveltségterület szerint csoportosított esettanulmányok közül pedig az olvasó ki választhatja az érdeklődésének megfelelőt.

A szerkesztő a bevezetőben rámutat, hogy a módszer alkalmazásának technikai feltételeit egy okostelefon is ki tudja már elégíteni. Egy modern telefon integrálja a mikrofon, a videokamera és a fényképezőgép funkcióit, és mostanra olyan applikációk is rendelkezésre állnak, amelyekkel a videószekrézés bonyolultabb műveletei elvégezhetők. Emellett elérhetőek a digitális történetmesélés megvalósítását lehetővé tevő célszoftverek is. Mindez azért lényeges, mert ma már olyan szinten elterjedtek az okoseszközök, hogy könnyen aktiválhatjuk a Bring Your Own Device (BOYD, Hozd magaddal a saját eszközödet) elvét,⁴ és felhasználhatjuk a megvalósításhoz a tanulók eszközeit. Így nem kell és nem is lehet az eszközhiányra hivatkozva mentességet kapni a technológialapú innovációk iskolai bevezetése alól.

A szerkesztői bevezető után Ollé János *A digitális történetmesélés és a didaktika-ban és az iskolapedagógiában* című írása következik. A szerző tágabb perspektívából indítva ad kiváló bevezetést a digitális eszközök oktatásban való alkalmazásához, annak lényegi kérdéseit érintve. Arra

igyekszik rávezetni az olvasót, hogy továbbra se várjunk önmagában a technológia megjelenésétől csodát, hanem a pedagógiai gyakorlat kihívásaihoz igazítottan dolgozzuk ki tudományos alapokon, jó gyakorlatok által azokat az eredményes módszertanokat, amelyekben a technológia a megfelelő és hatékony szerepét megtalálva jelenik meg. Megfogalmazza, hogy az innovációk akkor lehetnek eredményesek/hatékonyak, ha az iskola belső világának tudatos módosításával párhuzamosan alakulnak a tanítási-tanulási stratégiák is.

A szerkesztő által jegyzett következő fejezetben rövid, lényegre törő formában ismerhetjük meg a digitális történetmesélés elméleti keretét; ez az írás jelentheti a kiindulópontot a módszerrel ismerkedők-

nek. A DST történetével kezdődik az ismertetés, majd a különböző jellemzők több szempontú bemutatása rajzolja fel, hogy milyen formai, tartalmi jellegzetességgel kell rendelkezniük azoknak a média-produktumoknak, amelyeket digitális történeteknek tekinthetünk. A digitális történet készítésének lépéseit több koncepció mentén írja le a szerző, így ezek lehetséges kombinációjával az egyéni adaptáció kialakításának útját teremti meg az alkalmazni kívánó pedagógusok számára. A módszer tanulás-szervezésének további jellemzése során felismerhetjük az interdiszciplinaritás, a projektszemlélet, az alkotó pedagógia, a többszatsornás befogadás, a kreativitás jelenlétét a folyamatban. A következő alfejezetben a DST fejlesztő hatását igazolja az anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, 21. századi készségek,⁵

⁴ A vállalati kultúrából származó megközelítés, a 2010-es évek óta jelen van az IKT oktatási alkalmazásaival kapcsolatos gondolkodásban.

⁵ A tanulóhoz, digitális műveltséghez és életút-építéshez kapcsolódó kulcskompetenciák

digitális kompetencia, szociális és állampolgári kompetencia, esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség területén, alapos, gazdag nemzetközi szakirodalmi gyűjtőmunka bemutatásának eredményeként.

A negyedik és hatodik fejezet a DST-nek egy-egy másik pedagógiai módszerrel, jelesül a problémaalapú tanulással és a projektpedagógiával kapcsolatos interakcióit hivatott feltárni, ezért szerepeltetésük is egymásutániségot kívánna meg, ezt

azonban a Námesztovszki Zsolt által írt, technikai megközelítésű *Digitális történetmesélés mobil eszközök segítségével* című fejezet töri meg. A szóban forgó ötödik fejezet a mobil eszközök

népszerűségének elemzésével, a bennük rejlő lehetőségek ismertetésével indul, utána a BYOD modell alkalmazására ösztönöz a szerző, az innováció jegyében. Sajnos csak kevés alkalmazást ismerhetünk meg, pedig önmagában a felsorolás is megfelelő forma lett volna; részletesebb ismertetés nem is szükséges a helyhiány és a gyors elavulás vagy éppen egy-egy alkalmazás esetleges fizetőssé válása miatt. Szintén érdemes lett volna külön foglalkozni az Android és iOS platformokon elérhető programokkal, külön kategóriarendszerekben kezelve az egyes alkalmazásokat (pl.: videóvágó szoftverek, DST-t megvalósító célalkalmazások stb.). Jövőbe mutató irány ugyanakkor a kiterjesztett valóság felhasználása, az egyedi megoldások bemutatása és a szerző által készített digitális történetre mutató link elhelyezése.

A digitális történetmesélés tanulói problémamegoldásra gyakorolt hatása című írás Janurikné Soltész Erika Andrea, *A digitális történetmesélés mint projektalapú tanítási-tanulási módszer* című fejezet pedig Kovács Cintia nevéhez köthető. (A szerkesztő

nem indokolja, hogy miért éppen ezt a két pedagógiai megközelítést tárgyalja a kötet, hiszen ugyanígy szó eshetett volna a DST kapcsolatáról a kutatásalapú tanulással, a tükrözött osztályteremmel vagy a gamifikációval). Érdemes lett volna hangsúlyosan kifejtetni, hogy milyen viszonyban állnak a tárgyalt módszerek a DST-vel, tekinthető-e a digitális történetmesélés problémaalapú tanuláshoz vagy projekt-munkához, avagy milyen transzformációk szükségesek ehhez; milyen előnyökkel jár

ezeknek az értelmezéseknek a szemüvegén keresztül vizsgálni a DST-t, milyen pozitív hatással járó interakciók alakíthatók ki a módszerek között és hogyan. Janurikné írásában

találunk erre vonatkozó szándékot: a szerző a DST egyes lépéseit veti össze a problémaalapú tanulás fázisaival, majd a matematika tantárgyhoz kapcsolódó modellen keresztül részletesen ismerteti a két módszer kapcsolatát. További jógyakorlatok, példák felsorolása mindkét fejezet esetében kompenzálta volna a fentebb vázolt hiányosságokat; például a problémaalapú gondolkodás fejlesztése esetén tématerületek megnevezése (drogprevenció, holokauszt oktatása stb.).

A könyv második részében hét műveltségi területre (magyar nyelv és irodalom, történelem és állampolgári ismeretek, idegen nyelv, matematika, természetismeret, informatika, vizuális kultúra) kapcsolódó tizenhárom esettanulmány található, és egy további, műveltségi területre nem kapcsolható dolgozat: *Farsangi témahét egy általános iskolában – a digitális történetmesélés alkalmazása a DÖK munkájában*. Ez a sokféleség jól igazolja a módszer univerzalitását, általános alkalmazhatóságát. Így az a pedagógus, aki nem talál a

a BYOD modell
alkalmazására ösztönöz
a szerző

tantárgyához kapcsolódó esettanulmányt, sem kell, hogy elbizonytalanodjon, garantáltan tud a közölt tapasztalatokból általánosan alkalmazható ötleteket, módszertani megoldásokat meríteni. Az érintett korosztály elsősorban a 11–15 éveseket jelenti, de fiatalabbak és idősebbek DST-foglalkozására is találunk példát a könyvben.

A pedagógusok írásai stílusukban sokszínűek, s tükröződik bennük, hogy az esettanulmány műfaji sajátosságát figyelembe véve nem magas szintű tudományos szövegek alkotása volt a cél. Valóságghű esettanulmányokat írtak, személyes hangvételű szövegeik a

megcélzott pedagógus olvasóközönséget várhatóan jobban megragadják.

A feldolgozást megkönnyíti az esettanulmányok Lanszki által kialakított, azonos szerkezeti felépítése. A pedagógusok először bemutatják a tevékenységük kontextusát: intézményüket, saját szakmai munkájukat, jellemzik a bevont tanulócsoporthoz. Ezután a DST megvalósításának lépéseit ismertetik a tanulószervezési megoldások, ötletek bemutatásával. Ezek az útmutatások kiváló segédletet biztosítanak a tényleges alkalmazáshoz, kézzelfoghatóvá válik az elmélet leképeződése a gyakorlat szintjén. A harmadik részegységet a módszert alkalmazó pedagógusok reflexiói, konklúziói, összefoglaló gondolatai, a felmerülő problémák tárgyalása jelenti. A 10–20 oldalas leírásokat sokszor illusztrálják fotók is, amelyek a könyv digitális változatában színesben is megtekinthetők.⁶

A pedagógusok innovativitása már a témák megnevezésében is megmutatkozik:

megnézhetünk
egy válogatást az
esettanulmányokhoz
kapcsolódó, diákok
által készített digitális
történetekből

sokan nemcsak egy tartalmi egységet jelölnek ki, hanem valamilyen izgalmas keretet, megközelítést jeleznek a címben (pl.: *Robottörténetek, avagy mi forog a gépek fogaskerekében*). Az esettanulmányok szerzői bátran kombinálják a DST-t további más, kreatív pedagógiai módszertani technikákkal, ötletekkel a drámapedagógiától kezdve az asszociációs gyakorlatokon át

a digitális feladatlapok alkalmazásáig. Ezzel példát mutatnak az egyéni paraméterekhez, módszertani készlethez illeszkedő természetes adaptációhoz, igazolva, hogy a DST rugalmas keretekkel rendelkezik. Ezek az egyéni pedagógiai megoldások,

konklúziók műveltségi területtől függetlenül is alkalmazhatóak, ezért érdemes és hasznos szaktárgytól függetlenül az összes munkát áttanulmányozni.

A könyv végén található linkek révén megnézhetünk egy válogatást az esettanulmányokhoz kapcsolódó, diákok által készített digitális történetekből.⁷ Így válik az esettanulmányok megismerése teljessé. A módszert alkalmazni kívánók betekintést kapnak abba, hogy milyen életkorban milyen videók, történetek megalkotására képesek a tanulók, milyen további értelmezések, következtetések, nevelési feladatok társíthatók az elkészült tartalmakhoz.

A DST számtalan célra és formában alkalmazható, az explicit tantárgyi tartalmak feldolgozásától kezdve a műveltségi területekhez nem köthető érzelmi nevelésig, attitűdformálásig. Kiváló módszertani lehetőség iskolai, de akár egyéni konfliktushelyzetek feldolgozásához is, a

⁶ A könyv online verziója itt érhető el: <https://goo.gl/F7iWmN>.

⁷ A linkek az online változatban azonnal kattinthatóan elérhetővé teszik a digitális történeteket.

gondolatok, érzelmek kifejezését biztosítva azok verbalizálásával, audiovizuális megjelenítésével.

A DST módszer a tudásátadás klaszszikus elrendezésén: a tanárok frontális információközlésén és a tanulók passzív befogadásán alapuló rendszeren kíván változtatni. Az önálló információfeldolgozás folyamataira nevel, amely a tanulás tanulásának alapja. Motivációs bázisát a kreatív alkotótevékenység, a digitális eszközök használata, a tanulók által megszokott és kedvelt audiovizuális közeg, a kooperatív tevékenységek, a produktumok bemutatása és az ahhoz kapcsolódó többforrású reflexiók jelentik. Alkalmazható önálló vagy csoportos formában és ezek kombinációjában is. A feldolgozott információkat alkalmazni kell: interakcióba kell lépni velük, egyénileg értelmezni, elrendezni őket; így kialakul a kapcsolat a céltartalmakkal, ami a passzív befogadás-visszamondás mechanizmusán túllépve, hatásosan segítheti az elsajátítás folyamatát. A filmre vitt történetek

bemutatása az önreflexió, a kritikai gondolkodás, a kommunikációs, kifejező-, és vitakészség fejlesztését szolgálhatja. A digitális eszközök használata így nem öncélú tevékenység; valódi, a résztvevőket érintő értelemmel telítődik. Nem elegendő hozzá a digitális bennszülöttekhez általában tár-

sított (valójában gyakran felszínesnek mutató) tudás; itt magas szintű digitális kompetenciák alkalmazása szükséges, és azok fejlesztése válik lehetségessé olyan kom-

ponensek mentén, mint a technológiai, információs műveltség, a hálózati részvétel és együttműködés vagy a digitális tartalomfejlesztés.⁸

Mint minden modern pedagógiai eszköz kapcsán, itt is elmondható, hogy helytelen volna a DST-re kizárólagos módszerként tekinteni; a digitális történetmesélés ugyanakkor túlmutat önmagán, hiszen használata a szemléletváltás katalizátora lehet. Ez a kötet kiváló bevezető ehhez a folyamathoz.⁹

⁸ Lásd Papp-Danka Adrienn és Lanszki Anita: A Digitális Állampolgárság újraértelmezett kompetenciamodellje. In: Hülber László (szerk.): *Digitális-alapú iskolafejlesztési módszert megalapozó háttértanulmány-kötet*. 2017. Letöltés: <https://goo.gl/QFi9hG>

⁹ A kötet nyomtatott formában a Líceum Kiadótól vásárolható meg: <https://webshop.uni-eszterhazy.hu/hu/termek/digitalis-tortenetmeseles-a-nevelesi-oktatasi-folyamatban>

*Bolyai Nyári Akadémia, 2018 - megnyitó.
Szabó Gábor, a Kallós Zoltán
Alapítvány elnöke az énekes
Dénes Andreával és Nagy Evelyn
Renátával, fellépésük után.*



**MARIA NIKOLAJEVA: READING FOR LEARNING
– COGNITIVE APPROACHES TO CHILDREN’S LITERATURE.
BENJAMINS, AMSTERDAM, 2014.**

Szilvássy Orsolya: Gyermekirodalom és kognitív irodalompedagógia

A gyermekirodalommal foglalkozók számára ismert tény, hogy a hazai és a külföldi kutatásra is erősen interdiszciplináris szemlélet jellemző. Ez az állapot azonban nemcsak a tudományköziség újabb keletű népszerűségéből és eredményességéből származik, mint ahogy azt sok más diszciplína esetében tapasztaljuk, hanem a

gyermekirodalom-kutatás tárgyának (és művelőinek) hagyományos megosztottságából is következik. A gyermekirodalom meghatározásai ugyanis alapvetően két lehetőség mentén alakultak és alakulnak ma is:

vagy elsősorban a gyermek célközönségre koncentrálnak, vagy pedig az irodalmi kommunikáció jellegzetességeit veszik inkább figyelembe. Ennek a dualizmusnak megfelelően a nevelési-fejlesztési lehetőségeket vizsgáló tudományágak (a pedagógia és a pszichológia), illetve a szövegekben elsősorban az irodalmi minőséget látó és becslő irodalomtudomány versengenek a teret birtoklásáért. Az ellentét nem újkeletű, majdnem egyidősnek tekinthető a kifejezetten gyermekeknek írt művek színrelépésével, az erőviszonyok azonban az idők során változtak: míg kezdetben a pedagógiai igény elsősege – és a felnőtt neve-

ző szerep autoriter felsőbbrendűsége – magától értetődött, addig az utóbbi évtizedekben egyre inkább erősödött a gyermeknek szánt szövegeket a gyermek-kultúra részeként, a gyermeket pedig kulturálisan és szociálisan emancipálódó lényként szemlélők tábor. Az utóbbi csoporthoz tartozik a Cambridge-i Egyetem

orosz származású irodalomprofesszora, Maria Nikolajeva is, aki azonban a *Reading for Learning – Cognitive Approaches to Children’s Literature* című kötetével mégsem a jelzett pozíció kizárólagos érve-

nyesítésére törekszik; az olvasást a tanulással összekötő elmélete inkább kilépés a „vagy-vagy” dilemmából. A szerző ugyanis arra tesz kísérletet, hogy a pedagógiai és az irodalomtudományos megközelítést a kognitív tudományok kutatási szemléletének és eredményeinek felhasználásával hozza közös nevezőre. Könyve célkeresztjében az irodalmi olvasás folyamata és a gyermekolvasó áll, az irodalomban lévő fejlesztő potenciált pedig a (gyermek)irodalmi kommunikáció felől méri fel, de ehhez nem a hagyományos narratológiai és befogadáselméletekre, hanem az úgynevezett kognitív tudományok (kiváltképpen a

az olvasást a tanulással
összekötő elmélete inkább
kilépés a „vagy-vagy”
dilemmából

kognitív nyelvészetből és pszichológiából táplálkozó kognitív narratológia) meglátásaira és problémafelvetéseire támaszkodik.

Köztudott, hogy a kognitív szemlélet az általános irodalomtudományban már egy-két évtizede jelen van, pozíciója megszilárdult, az angolszász országokban jelentősebb tudományos bázissal működő gyermekirodalom-kutatás – amelynek az egyik legjelentősebb képviselője éppen a szerző – pedig az utóbbi néhány évben reagált is erre: egyre több tanulmány született ezen a területen. A *Reading for Learning* összefoglalja az eddigi kutatási eredményeket, és átfogó képet

kínál arról, mire is jó a kognitív szemlélet az irodalom – és különösen a gyermekirodalom – tanulmányozásában. Mivel a magyar gyermekirodalom-kutatásban a kognitív narratológiai megközelítésnek még szinte

semmi nyoma, a már négy éve megjelent kötet ismertetése még mindig hiánypótló, és egy olyan interdiszciplináris kritikai szemlélet alapelveit és módszereit hivatott bemutatni, amely a fejlesztési lehetőségek hangsúlyozása mellett sem torzítja el és tagadja meg a gyermekirodalmi szövegek alapvető esztétikai karakterisztikumát.

Nikolajeva meghatározása szerint a kognitív irodalomkutatás olyan olvasással, literációval és irodalmi szövegekkel foglalkozó interdiszciplináris vizsgálat, amely a befogadás tevékenységét gondolja újra; nemcsak az olvasó és a mű interakciója szempontjából, hanem azon – a gyermekirodalom és az irodalompedagógia számára különösen lényeges – kérdés mentén is, hogy hogyan lehet optimalizálni az olvasás élvezetét, növelni az olvasó elkötelezett-

ségét az (irodalom)olvasás iránt. Amint a kötetből megtudjuk, a *kognitív* jelző egy nagyon tág és heterogén vizsgálati tartományt jelöl, a humán elmeműködés különböző területein. A szerző meggyőződés érvel amellett, hogy a kognitív szemlélet ezzel új távlatokat nyit meg a hagyományos befogadásközpontú elméletekhez képest. Ilyen új eredményeket hozó terület a fikció és a valós világ értelmezése közti kapcsolat, amelynek vonatkozásában a kognitív poétikák – eltérően a posztstrukturalista irányzatoktól – általában a párhuzamokat emelik ki: például

azt, hogy az úgynevezett tükörneuronoknak köszönhetően a fikció befogadásakor hasonlóan reagálunk érzelmileg, mint a valóságosan megélt események során, vagy hogy az elmeolvasás¹ és az empátia képessége, a

különböző konceptuális modellek, sémák és szkriptek alkalmazása a fikciós és a valós tapasztalatainkban megközelítőleg azonos módon működnek. Ezek meggyőző érvek amellett, hogy a fikció és a realitás megismerésének és reprezentációjának kérdései szorosan összefüggenek, és kölcsönösen gazdagítják egymást. Belátható az is, hogy a párhuzamokkal a kutatás színterén is számolni kell: az emberi elme működésével foglalkozó kognitív tudomány felismerései gyarapíthatják ismereteinket az irodalmi szövegről és befogadásáról, és ez fordítva is igaz, az irodalom is felhasználható arra, hogy illusztrálja az elme működéséről tett megállapításokat.

Az egyik lényeges feladat a gyermekirodalom és az irodalom pedagógiai felhasználása szempontjából az irodalom

a magyar
gyermekirodalom-
kutatásban a kognitív
narratológiai
megközelítésnek még szinte
semmi nyoma

¹ Az elmeolvasás azt a tevékenységet és képességet jelenti, ahogy magunknak és másoknak a mindennapok során tudatállapotokat tulajdonítunk.

valóságvonatkozásának meghatározása: kétségtelen, hogy az irodalom valós ismereteket vagy cselekvésmintákat is közvetít, ugyanakkor kétségtelenül fiktív világokat teremt, és működésmódja nem érthető meg a referencialitás szemléletmódjával. Noha a kognitív kritika számára fontos az irodalmon keresztül hozzáférhető „valós” tudás, nem állítja azt, hogy annak a direkt információátadás lenne az elsődleges célja. A tudás közvetítése indirekt módon történik, a befogadás során átéltető komplex esztétikai hatáson keresztül, amely

magában foglalja az egyes kognitív és érzelmi hatások átéltetőségét is. Sajnos a gyermekirodalmi vonatkozású tanulmányokban és a pedagógusi gyakorlatban is gyakran találkozunk

olyan szemléletmódokkal, amelyek függetlenítik a fejlesztő hatást az esztétikaitól. A terápiás vagy kifejezetten fejlesztő céllal írt gyermekolvasmányok korpusza az egyik legnyilvánvalóbb színtere ennek a tendenciának: olyan, általában „mesének” nevezett szövegek tartoznak ide, amelyek bár technikailag felvonultatnak egy fikciós repertoárt és egy bizonyos hiányt orvosló, pozitív kimenetelű történetet, esztétikai kvalitásaikat tekintve mégis igénytelenek, és sem a nyelvi megformáltság, sem a világteremtés vonatkozásában nem töreksenek arra, hogy az irodalmi hagyomány részét képezzék. Nem mérettetik meg magukat az irodalmi kánon részeként, és ezzel megkerülik azt a hagyományt, amely egyfajta kollektív tudást megtestesítve, minőségi szűrőként működne. Mindez tulajdonképpen azt is jelenti, hogy ezek a szövegek (és természetesen a szerzőik) a gyermekolvasót valamiféle direkter és ellenőrizhetőbb hatásnak kívánják kitenni annál, mint amit egy irodalmi szöveg nyújthat. Nem bízzák rá az értelmezés munkáját vagy a

a gyermekolvasót valamiféle direkter és ellenőrizhetőbb hatásnak kívánják kitenni

képzelettel és nyelvvel való játékot, hanem a felnőtt számára adott hatalmi pozícióból és a kontroll igényéből fakadóan bizonyos tartalmakat, úgynevezett „tanulást” közvetítenek.

A kognitív kritikát viszont nem a tartalmi elemek érdeklik elsősorban, hanem az, hogy mit nyújtanak a fikciós szövegek az olvasó számára a kulturálisan átörökölt, és biológiai evolúciós előnyökkel is járó narratív eszközrendszereiken keresztül, illetve hogy milyen módon vonja be a szöveg az olvasót az olvasásba, azaz mit tehet

hozzá az olvasó a szöveghez. (Az angol szakirodalom ez utóbbit, vagyis az olvasó kötődését, érzelmi kognitív involválódását *engagement*nek nevezi.) A gyermekirodalom kogni-

tív megközelítése ezen a lényegi ponton tér el azoktól a befogadáselméletektől, amelyek leíró szándékkal az olvasás folyamatát helyezik előtérbe. A kognitív szemlélet ehhez képest kritikaibb és preskriptív mozzanatot is rejt, vagyis *indirekt módon pedagógiai szempontokat érvényesít*: azáltal, hogy a gyermekolvasót kognitívan modellezi, eléri azt, hogy a gyermekbefogadót nem egy testetlen-lelketlen elméleti konstrukcióként veszi számításba, hanem a szövegek olyan fogyasztójaként, akinek érzelmi, értelmi és erkölcsi fejlettségének megfelelő sajátos és legitim igényei vannak.

A kognitív szemlélet talán legnagyobb, az „olvasó” definícióiban is megmutatkozó erénye, hogy kiindulópontja a gyermek (nem pedig a majdani felnőtt) és a meglévő képességek (nem pedig a fejlesztési cél). A kognitív pszichológiai álláspont szerint a magas színvonalú kognitív teljesítményeknek – és így az értő olvasásnak is – előfeltétele egy meglévő és megfelelő előzetes tudás, tehát az, hogy az adott területen a megértést lehetővé tevő ismeretek és ké-

pesszégek álljanak az olvasó rendelkezésére. Ebből a szempontból meg kell különböztetnünk a gyakorlattal és háttértudással rendelkező olvasót a kezdő, még gyakorlatlan olvasótól. A gyermekirodalom tipikus olvasója Nikolajeva szerint a kezdő olvasó, aki többnyire ténylegesen gyerekkorú is, de nem feltétlenül az. Vagyis a szerző nem az életkorra fókuszál, és ebben nagyon is eltér az eddig domináns, fejlődéslélektani meg-alapozású gyermekirodalmi munkáktól, amelyek igye-keznek életévekhez kötni az irodalommal kialakítható kapcsolat minőségét és az egyes irodalmi műfajokat.

(Még ma is meghatározó erővel hat a hazai irodalompedagógiai szemléletre például Charlotte Bühler százéves tézise, miszerint az óvodáskor „a mesekorszak”).

Véleményem szerint Nikolajeva felvetése alapvetően jogos, hiszen az irodalom befogadása az objektív vizsgálódás szempontjából valóban bizonyos kognitív képességek, nem pedig a biológiai kor függvénye, ugyanakkor túlbonyolítja a képletet, és fogalomhasználata érthetően nem alkalmazható következetesen egy olyan dolgozatban, amely felvállaltan a *gyermekirodalommal* foglalkozik. Ha viszont ettől – a mondanivaló szempontjából tulajdonképpen lényegtelen – következtetésig eltekintünk, Nikolajeva könyvét pedagógiailag érvényes, logikusan felépített, gondolatgazdag értekező prózaként olvashatjuk, amely mindvégig a kezdő (gyerek) olvasó és a gyakorlott (felnőtt) olvasó kognitív különbségeit tartja szem előtt, és az irodalmi befogadás olyan releváns terepeit veszi sorra, ahol a minőségi eltérések és a gyermekirodalom sajátosságai jól felmutathatók. A legfontosabb terek a fikcióértés témaköre, az irodalmi alakokhoz fűződő kapcsolat az elmeolvasás

és az azonosulás tükrében, az érzelmek ábrázolásának kérdése, az emlékezet szerepe a befogadásban, valamint a gyermekirodalom megkerülhetetlen morális küldetése.

Ami a fiktív, nyelvileg konstruált világ befogadását illeti, az előzetes tudás – általános elnevezésével „világtapasztalat” – a gyermek- és ifjúsági irodalomban még inkább kulcsszerepet tölt be, mint a felnőtt olvasókat megszólító irodalomban.

A gyermekirodalommal szemben ugyanis még nyomatékosabb az elvárás, hogy a szövegek, alkalmazkodva a gyermeki befogadás kognitív para-

métereikhez, megfeleljenek a gyermekolvasó recepciós horizontjának – ugyanakkor szélesítsék is ezt a horizontot. Kognitív szempontból nincs „tabula rasa”: már a kezdő olvasónak is rendelkeznie kell bizonyos kognitív és metakognitív képességekkel ahhoz, hogy egyáltalán felfogja egy szöveg fikciós jellegét. Nikolajeva állítása szerint a gyermekirodalom legfontosabb feladata az, hogy tapasztalatlan olvasóját fokozatosan bevezesse az irodalmi konvenciókba, megismertesse azokkal a kódokkal, amelyekkel az irodalmi szövegek élnek, és ezáltal megnyerje az olvasás tevékenységének. Ehhez én magam is szívesen csatlakozom. Többek közt azért is, mert ez a hozzáállás az, ami egyben gátat szabhat annak a szintén gyakran jelentkező tendenciának is, hogy az esztétikai kritériumokat a gyermekbefogadó *ellen* érvényesítsük, azaz igényei, képességei mellőzésével kötelezzük őt olyan klasszikusok vagy kortárs művek olvasására, amelyek nem tudják megszólítani.

Az egyre nagyobb jelentőségű olvasásra nevelés optikáján keresztül ugyanis nemcsak az számít, mit fejleszt és milyen értékeket közvetít egy adott irodalmi mű, hanem az is, hogyan képes bevonni

kognitív szempontból nincs „tabula rasa”

olvasóját a szöveg kínálta élménybe. Maria Nikolajeva kötete az aktuális irodalomelméleti és kritikai diskurzusokra reflektálva árnyaltan mutatja be azokat a kognitív szemléletből nyerhető lehetőségeket, amelyek szélesíthetik a gyermekirodalmi és irodalompedagógiai látásmódok spektrumát, valamint mélyíthetik ismereteinket a gyermekolvasó

szélesíthetik a gyermek-
irodalmi és
irodalompedagógiai
látásmódok spektrumát

befogadási tevékenységéről. A szerző szempontokat és terminológiát is kínál ahhoz, hogy a fejlesztést és az irodalmi élményt úgy köthessük össze, hogy előbbi is megvalósuljon, és utóbbinak se tűnjön el a specifikuma. Írása alapműnek tekinthető a kognitív szemléletű gyermekirodalom-kutatásban.



Bolyai Nyári Akadémia, 2018 - megnyitó. A 6. osztályos Farkas Zsófia és az ötödikes Zoltán Andrea, a KZA Mezőségi Szórványkollégium és Oktatási Központ egykori, a Szamosújvári Magyar Tannyelvű Líceum jelenlegi tanulói népdalokat énekelnek.

**KAPOSI JÓZSEF: ÍRÁSOK, BESZÉDEK, INTERJÚK
(SZAKE – SZÍN-KÉP – OFI). SZAKTUDÁS KIADÓ HÁZ ZRT,
BUDAPEST, 2018.**
**HORVÁTH ÁGNES – NAGY ÁDÁM – SZEIFER CSABA (SZERK.):
IUVENIS. III. IFJÚSÁGSZAKMAI KONFERENCIA.
KONFERENCIAKÖTET. NEUMANN JÁNOS EGYETEM
– IUVENIS IFJÚSÁGSZAKMAI MŰHELY, ISZT ALAPÍTVÁNY,
KECSKEMÉT, 2017.**

Trencsényi László: Hagyománykeresőben

Egy hivatalos recenzió szerkezetével megidézi az olvasott-ismertetett könyvet, az olvasmányélményeiről hivatalból (vagy reflektáló jókedvében) nyilvánosság előtt beszámoló kritikus sorra veszi a kiadvány valamennyi szerkezeti elemét, kiemeli a méltányolandó erőnyeket, szóvá tesz hiányosságokat, hibákat, megpróbálja az „opuszt” elhelyezni a szerző életművében, a szakma kontextusában.

Így kellene tennem most *Kaposi József* új könyvével, illetve a 2017-ben Kecskeméten *Iuvenis* címmel megrendezett, sorszáma szerint *III. Ifjúságsszakmai konferencia* gyűjteményes kötetével. Illene elmondanom, hogy Kaposi József pályájának három szakasza alapján rendezte ciklusokba írásait, beszédeit, interjúit. Az Oktatáskutató- és Fejlesztő Intézet igazgatójaként végzett tevékenységét összegzi a zárófejezetben, a drámapedagógiáért, a diákszínjátszásért folytatott elméleti, gyakorlati munkásságának tanúsítványait tartalmazza a második fejezet. Az első pedig a SZAKE-ről, a rendszerváltás izgalmas éveiben létrehozott jeles civil szervezetről, a Szakmunkástanulókért Kulturális Egyesületről, az alapítás történelmi kontextusáról, személyi összefüggéseiről, küldetéséről szól.

Ma a szakképzés viták keresztútjében áll, a szakmunkástanulók műveltségét indulatos bírálókat érik, engem ezért ez a fejezet érdekel, erről készülok számot adni ebben a recenzióban.

Az Ifjúságsszakmai konferencia előadásai egy, a neveléstudományban, szociálpedagógiában helyét kereső fiatal szakmaiságnak újdonságairól, egyszerűsmind megkapó színességéről szóltak. Illik elmondani, hogy *Székely Levente*, az adatok és statisztikai mérések nagy barátja az általa irányított legfrissebb ifjúságkutató vizsgálatok eredményeiről szólt színesen. A szekcióüléseken gyermekvédelmi „rém-történetek” (drámai tudósítások) mellett megannyi útkereső innovációs helyszínről, így könyvtárról, közösségi házról, egyesületről, büntetésvégrehajtási intézményben zajló biblioterápiáról, virtuális közösségekről lehetett hallani, ezeknek az előadásoknak a szerkesztett változatai kerültek a kötetbe. Jobbára kortárs jelenségekről esik szó, néhány előadás erejéig azonban a történelem is felvillan. (Nem titkolhatom: külön örömmel olvastam tanítványom, *Karlowits-Juhász Orchidea*, és az ő tanítványa, *Lőrincz Andrea* előadásait, megrendítő tudósításait a gyermekvédelem bugyraiból,

vagy *Monostori Éva* beszámolóját a közösségi ház öntevékeny kialakításáról, vele a civil világban dolgozom együtt.)

Számomra ezen izgalmas olvasmányok mellett mégiscsak a második „nagy-előadás” lejegyzése, *Hollós József* (Josef Hollos) visszaemlékezése a fontos. Hollóst jól ismerik hazai értelmiségi körökben, közvetlen részese volt a drámapedagógia honosításának a hetvenes években, nemzetközi tekintélyével óvta a hazai drámapedagógiát, Ifjúsági Irodáját az ausztriai fővárosban sokan meglátogatták, tapasztalatokat, szakmai biztatást kaptak a magistertől, aki egy időben Bécs városának ifjúságpolitikáját irányította.

A SZAKE Magyarországon – öntevékeny kultúra a közoktatás mindenkor mostohagyerekeinek, a szakmunkástanulóknak, Ifjúsági Iroda Bécsben – jó szó, jó tanács, segítség a támogatásra szoruló, az utcákon ödöngő nagyvárosi fiataloknak. Válaszok, jó válaszok nagy hiányokra! Vállalkozó kedvű, kezdeményező, szervező egyéniségek a fókuszban, akik felismerték a hiányt, megtalálták szövetségeseiket, támogatóikat, jó terveket készítettek, s az adott történelmi-társadalmi helyzetben jó választ adtak a kihívásokra. A SZAKE egyike volt azoknak a pedagóguskezdeményezéseknek, melyek – a civil szerveződéseknek korai, nehéz periódusában – öntevékeny, elkötelezett, vagyis önkéntes munkával szolgálta a nemes célt: a kultúra világának igényes szintjéhez igazítani akciókkal, pályázatokkal, programokkal, találkozásokkal, az összetartozás tudatának

öntevékeny, elkötelezett,
vagyis önkéntes munkával
szolgált a nemes célt

kialakításával a középosztályi kultúra kincsétől, értékeitől távol lévő fiatalokat.

A szociális munka eszközszerével ezt tette fél évszázadon át – erről számolt be – a magyar származású bécsi kolléga. Az ünnepi emlékezéssel felérő előadásban (az egyébként írásaiban szűkszavú) Hollós megrendítő nyíltsággal szólt az ’56 utáni, ausztriai menekülttáborban töltött időszak drámai történeteiről, azokról a szenvedé-

sekről, melyek hiteles személyként tették őt elkötelezetté a gyerekek, fiatalok javát, emberi felcseperedését szolgáló szakma, értelmiségi hitvallás iránt. Hollós is a „holnap

örömeinek” megteremtését tartotta, tartja a segítő-nevelő beavatkozások kulcsának, ahogyan ezt jó pár évtizede, a polgárháború dúlta ukrainai telepen működött elődje fogalmazta. Bécsben sem könnyű a társadalom peremére szorult gyerekek, fiatalok helyzete. Akkor sem könnyű, ha a felelős városvezetés sokat segít. Csak egy példa egy legújabb innovációra: a menekült gyerekek körében végzendő pedagógiai, szociálpedagógiai munkára újabban pedagógus vagy más segítő szakmákkal rendelkező menekült felnőtteket keresnek és kérnek fel, kultúraazonos támogatást szerezve szocializációjukhoz.

Két korosztály, két különböző korszak. Kaposi és Hollós. Két különböző ország polgárai, két különböző kultúra képviselői, kétféle útkeresés. Ám közös bennük a szak tudással társuló hit: lehet és kell szakmailag igényes támogatást adni a társadalom peremére szorultaknak.

**NAGY ÁDÁM (SZERK.): TIZENKILENCRE LAPOT?
SZOCIÁLPEDAGÓGIA A XXI. SZÁZADBAN. KECSKEMÉT:
PALLASZ ATHÉNÉ EGYETEM – IUVENIS IFJÚSÁGSZAKMAI
MŰHELY, ISZT ALAPÍTVÁNY, 2017.¹**

Kozma Tamás: A segítő tudomány kérdései

Rejtélyes könyv, legalábbis külsőségei, a címe és a borítója (leterített kártyalapok) szerint. (Miközben a kiadást vállaló egyetemet is átnevezték Pallasz Athénéről Neumann Jánosra.) De mintha mindez csak a tárgy nehézségeit jelezné előre. A Nagy Ádám szerkesztette kötet a megújulni vágyó hazai szociálpedagógia reprezentatív alkotása.

Tanulmánygyűjteményről van szó. De olyanról, amely igyekszik betölteni azt az űrt, amelyet a szociálpedagógia hazai vívódásai hagytak maguk után. Ezt a tudományt – vagy, mondjuk, részdiszciplínát – egyszerre két szakmai érdekcsoport is magáénak vallotta, vallja: szociológusok és pedagógusok. A pedagógusok a szociálpedagógia múltjával és eredetével érvelhetnek, miközben a pedagógia részeként tekintenek a szociálpedagógiára, és úgy is gyakorolják. A szociológusok meg a jelen szükségleteivel, amelyben még több és még inkább elkötelezett szociális munkás kellene. A szociálpedagógia német örökségre hivatkozik; a szociális munka pedig angol-amerikai eredetre. Az egyik számára az iskola a kiindulópont, amelyre támaszkodva, de attól egyben el is rugaszkodva a leszakadó, marginális, hátrányos helyzetű, szülők nélkül felnövő gyerekek

sorsát karolja föl. A másik számára a kiindulópont inkább az utca, és azok, akik a társadalom közismert intézményrendszeréből kihulltak vagy éppen most kerülnek ki.

A két megközelítés rokon. Mindkettő azok után nyúl, azokon akar segíteni, akik lemaradnak, kimaradnak, társadalmi segítség nélkül töredék esélyeik volnának a rendezett életre. Mindkettőt a XX. század háborúi és társadalmi-gazdasági válságai erősítették föl, a szociálpedagógiát az I. világháborúból vesztesként kikerülő Németország, a szociális munkát az 1930-as években gazdasági válság sújtotta Amerika. Mindkettő egyfajta középosztálybeli lelkiismeretfurdalás kifejeződése: hogy akik viszonylagos biztonságban és relatív jómódban élnek, nevelkedtek föl, azok tartoznak valamivel másoknak, a nélkülözőknek, a lemaradottaknak, a veszteseknek. És az ilyen középosztálybeli lelkiismeretfurdalást nem, vagy nem egészen tudják megnyugtatóni a társadalmi intézményrendszerek. Kell személyes, önkéntes, civil beavatkozás is ahhoz, hogy az utca elesettjein segítsenek, hogy lelkiismeretüket megnyugtathassák.

Nem csoda ezek után, hogy a szociális munkát sem a szociológia nem tekinti a maga részdiszciplínájának, sem a pedagógó-

¹ A kötet elérhető: http://real.mtak.hu/62395/1/19re_lapot_web_u.pdf

gia nem üdvözli tárt karokkal. Az egyik az egész társadalommal foglalkozik, a másik az iskolában van otthon. Az egyik szemlélődik, megállapít, elemez, leír; a másik az iskola (és a törvények) által megszelídített gyerekek közt érzi igazán otthon magát. Mit kezdjenek a drogokkal, a hontalanokkal, a tönkrement kis-közösségek hajótöröttjeivel?

Mit kezdjenek azokkal a gyerekekkel, akik el sem jutnak az iskolába?

Nagy Ádám nem akármilyen feladatra vállalkozott, amikor ezekre a kérdésekre próbált válaszolni egy kötet szerkesztésével az akadémiai (al)bizottság diszciplináris keretei között. Megpróbálta a hídépítést a két hasonló, de „rivalizáló” csoport, a szociális munkások és az „utcai pedagógusok” között.

Hogyan? Egyrészt úgy, hogy mindkét csoport álláspontját, önmeghatározását közli, egymás mellé állítva őket. (Például *Budai István* vagy *Szöllösi Gábor* az egyik oldalon, *Sárkány Péter*, *V. Gönczi Ibolya* és maga a szerkesztő is a másikon.) Ami ebből a szembeállításból kitűnik, leginkább az, hogy a szembeállítások nem annyira a tevékenységekből fakadnak, mint inkább az identitás kereséséből. Mindkét csoport a másikkal szemben igyekszik meghatározni magát, keresve a különbségeket, ahol falak húzhatók. Ami nem is csoda az ilyen viszonylag frissen intézményesülő tevékenységi kör és művelői esetében. S csak remélhetjük, hogy ennek a fölismerése gyorsabban hozhatja közelebb egymáshoz a vitázókat (lásd többek között *Pornói Imre* vagy *Homoki Andrea* elgondolkodtató írásait; előbbi a két világháború közötti oktatási és szociális rendszer összefüggéseiről,

utóbbi pedig az iskolai szociális munkában rejlő lehetőségek jobb kihasználásáról ír).

Másrészt az is közelebb hozhatja a két rivalizáló csoportot, ha olyan új tevékenységeket mutatunk föl nekik, amelyeket még nem hódítottak meg, és amelyeket nem föltétlenül akarnának kisajátítani. Például az ifjúsági munkát,

sugallja, mondja Nagy Ádám és *Horváth Ágnes* is. (Nagy Ádám szerint az ifjúsági munka a XXI. század szociálpedagógiája; Horváth Ágnes pedig egymás mellé állítja a szo-

ciálpedagógusok, családsegítők és ifjúsági munkások képzését.) Vagy az informális tanulást (*Horváth H. Attila*), a digitális világot (*Székely Levente*). Ezekben a területeken még nem rajzolódott ki a határok, még előttü(n)k áll az együttműködés lehetősége. S ahol a két csoport együttműködik, ott az elhatárolódók és rivalizálók visszaszorulnak. (A naiv recenzens akár közös pályázatuk meghirdetésében is gondolkodik.)

Közelebb hozhatja a rivalizáló csoportokat egymás történetének jobb megismerése. A szakmatörténet, tudjuk, az identitás formálásának eszköze; ha kívülálló tárja föl a szakmák történetét, az az idegenkedés és a szembenállás ellen hathat. (Amint a már említett Horváth H. Attila vagy Pornói Imre, vagy az ugyancsak itt említendő *Makai Éva* írása mutatja, aki az egykor nálunk is nagy tiszteletnek örvendő lengyel *Janusz Korczak*² írását elemzi a táborozással kapcsolatban.)

Az is segít a rivalizálás csökkentésében, ha történet és elmélet helyett valaki az empiriához fordul. Érdekes, figyelemre méltó és rendkívül olvasható empirikus

² Korczakról legutóbbi írás a lapban: Makai Éva: Janusz Korczak életpályája a Gettónapló tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 68. 1–2. (A szerk.)

munkákat olvashatunk ebben a kötetben például *Karlovits-Juhász Orchidea*, *Lőrincz Andrea*, *Rucska Andrea*, *Raymann Júlia* és *Varga Aranka* tollából (utóbbiak társszerzők). Karlovits-Juhász a gyermekotthonban élők példaképválasztásait vizsgálja, Lőrincz az állami gondozottak tetoválásait(!) tanulmányozza, Rucska a fiatalkorúak prostitúcióját, meg azt, ahogy ezt elmagyarázzák, Raymann és Varga pedig fiatalok jövőképeit veszi számba, társadalmi háttérük függvényében.) A terep, amelyen a kutatók mozognak, azért különösen izgalmas, mert nincs még fölszántva kisebb-nagyobb vizsgálatokkal (pedagógia, iskolai élet), amellet pedig gyorsan változik (az utca világa). Aki a klasszikus pedagógiát ismerte meg, abba nőtt bele, talán nem is tekinti hagyományos értelemben pedagógiának, amiről itt szó van. Jobban is teszi, ha inkább oktatáskutatásról, ifjúságkutatásról, tágabban nevelésszociológiáról beszél, mert ez az. Egy olyan „pedagógia”, amelyet ezúttal nem az iskolapszichológia akar tudományossá tenni, hanem sokkal inkább az iskolaszociológia, meg a nevelés iskolán kívüli tanulmányozása.

Végül, de nem utolsó sorban, közelítheti egymáshoz a szociálpedagógust és a szociális munkást a közös világlátás és a hasonló társadalomszemlélet. A könyv talán legfontosabb, az alaphangot megütő tanulmánya, amelyet *Trencsényi László* és Nagy Ádám együttesen jegyez, ezzel kísérletezik.

A tradicionális pedagógiát próbálják „kiemelni” az iskolából, és elmagyarázzák, hogy a nevelés (és oktatás) falai nem az iskolafalak, hanem egy-egy közösség határai. Ha kiszabadítjuk az oktatást és a nevelést az iskola falai közül, akkor az oktatásból tanulás lesz, a nevelésből pedig nevelődés, szocializáció. És ezen a ponton érintkeznek szociális munka, szociálpedagógia és a nevelés szociológiája. Ahogy a szerzők látják és láttatni szeretnék, új érdeklődési kör, tanulmányozásra érdemes terület, akár új diszciplína is születhet. Egy szociális munka, amely tanít is; egy szociálpedagógia, amely a szocializáció törvényszerűségeit tekinti a nevelés kiindulásának; egy nevelésszociológia, amely a megállapításait hajlandó tevékenységekké átfordítani.

A könyv címe pedig alighanem egy szemünk előtt kibontakozó társadalmi dráma értelmezésére és feloldására felkínált új gondolatra és cselekvési módra utal. A szerzőpáros megfogalmazásában:

Így szociálpedagógiának nem az oktatás szakszociológiáját értjük, hanem a pedagógia társadalmi kontextusát: a gyermekkor halálaként aposztrofált jelenségvilágot, illetve az iskolai ifjúkor és az elhúzódó felnőtté válás jellegzetességeit, amely értelmezések az alapvetően szociológiai-nevelésszociológiai diskurzusból neveléstudományi drámává is transzformálják a problémát. (22)



*Kallós Zoltán volt lakóháza
a KZA Oktatási Központ
területén*

ABSTRACTS

DR. KISS, HEDVIG – PROF. DR. PIKÓ, BETTINA: Problematic smartphone and Internet use among high school and university students: identifying risk groups based on cluster analysis

Increasing development of technology has fundamentally changed the life of new generations in the last few decades. It is no longer a question that the need for instant access to information and being online have become substantial part of our everyday life. However, using different smart devices might give rise to adverse tendencies. The aim of our study was to investigate the most important questions related to problematic internet and smartphone use: what kind of psychological and personality differences can be found between youngsters who are in danger compared to those who can avoid addiction? High school and university students between age 14 and 28 (N=249, 62.2 % female) participated in our study, via online data collection. Besides internet and smartphone use we included such psychological characteristics in the analysis which increase the risk of problematic use based on previous research. Using cluster analysis, we

identified groups by the relationships between the variables: we examined the roles of sensation seeking, self-esteem, self-control, flow, resilience, and boredom in problematic use. We proposed four clusters: strongly protected and sensation-seeker users who are prone to problematic use (18.5 %); balanced users who are not vulnerable (26.1 %); protected and conscious users, but slightly prone to problematic use (39.8 %); and the group of specifically problematic and unprotected users (15.7 %). The identified clusters did not differ by gender, socioeconomic status, level of education and family structure, which can prove the widespread and general presence of the Internet and smartphones. However, the age of problematic users is lower than the age of protected and conscious users, which can be explained by the vulnerability of young generations. According to our results, we indicate the need for prevention in early ages within school-settings.

Keywords: *problematic smartphone use, problematic internet use, cluster analysis, personality*

„...marad a játék nagy szerelme”
(Levélféle Fülesnek)

HORGAS BÉLA 1937–2018

*Tipi-tupa-tapa-lapa,
trapparapa-tapp!
Vízimókus ködmönével
beborítalak!
Tipi-Tupa-Tapa mondta:
holdfény, kociút!
Vízimókus ködmönében
röpülj ide, fuss!*

Így kezdődik Horgas Béla első gyerekeknek szóló verseskötete, s a negyedszázaddal későbbi *Új vers régi* című, jegyzetekkel kísért, válogatott gyűjteményben a költő felidézi a Tipi-Tupa-dalok keletkezését:

Tipi-Tupa hercegnő hatalmas volt, amikor írtam ezeket a dalokat. Vándorkomédiás útjaimon, az ún. rendhagyó irodalmi óráimon vagy író-olvasó találkozókön több százszor elmeséltem országsszerte a gyerekkönyvtárakban, iskolákban összegyűlt tíz év alatti hallgatóimnak, hogy miként térdeltem mőzeskosárban fekvő lányom mellett néma imádatban, míg meg nem szólított különös, holdon inneni nyelven, kissé keletiesen cincogó hangon, valahogy így: nyi-kő-ci-mi-cő – ami ugyebár magyarra fordítva ezt jelenti: miért térdelsz itt tétlenül, ahelyett, hogy papírt, ceruzát

gyerekkerseinek és meséinek
legfőbb ihletői saját
gyerekei és unokái voltak

ragadnál és hódoló dalokat írnál hozzá, mikor látod, hogy hercegnő vagyok... Láttam, hallottam, írtam...

Horgas Béla gyerekverseinek és meséinek legfőbb ihletői saját gyerekei és unokái voltak, de nehéz lenne szétszálazni, hogy rendkívül gazdag életművének létrejöttét mennyire határozták meg (segítették?, kényszerítették?) a körülmények. Mint oly sok jelentős művész a pártállami diktatúrában, az ún. gyerekirodalom valamivel puhább, megengedőbb terepén publikálhatott – vonzotta a lehetőség, de oda is szorult. A Móra Kiadó néhány szerkesztője a hetvenes-nyolcvanas években, pl. maga Kormos István vagy Aszódi Éva éppen úgy segítettek-védelmezték-inspirálták az alkotókat, ahogy a Rádió ifjúsági osztályán Szabó Éva.

Horgas Béla 1965-től a Török Sándor alapította *Család és Iskola*-nál (később *Gyermeünk*) volt szerkesztő; több általános iskolában és a Varga Katalin Gimnáziumban is tanított magyart. Szinte minden pedagógiai

tematikájú, illetve gyerekirodalmat megjelentető lapban rendszeresen publikált, a *Közneveléstől* az *Óvodai nevelésig*, a *Dörnyő Dömötörtől* az *Új Tükörig*. Televíziós munkái közül legnépszerűbb a *Cimbora* volt (a sorozat szignáljára valószínűleg minden középkorú emlékszik, talán dúdolgatni is szokta, legfeljebb nem tudja, hogy Cseh Tamás a zeneszerző, és a szöveget Horgas Béla írta), és a Sándor Pál rendezte *Maskarák* című mesefilm.

A Réber László illusztrálta *Mesélek a Zöld Disznóról* gyerekek ezreinek lett meg-alapozó irodalmi élménye. Márkus László előadásában hallgatták a rádióban, bakelitlemezen, aztán CD-n is. A hetvenes évek legelején született mesében különösen sok felnőtt-keserűség sűrűsödik – és oldódik a humorban, a játékoságban. Zöld Disznót elrabolja a hét gonosz Szalonna, de Tüskés Disznó (vagy Sündisznó) kérésére a Kék Disznó („volt, aki a háta mögött csak úgy hívta: Vaddisznó”) kiszabadítja, sőt védőruhát is ajándékoz neki: saját kék bundás kabátját.

Ha ezt a kabátot fölveszed – mondta a Kék Disznó –, biztonságban érezheted magad. Minden rabló azt hiszi majd rólad, hogy te vagy a Kék Disznó, és nem mernek bántani... A Zöld Disznó megköszönte a védőruhát, és nyomban föl is vette magára, és azóta soha senki nem látta másképpen: csak a kék kabátban. És a Zöld Disznó biztonságban is érzi magát. Igaz, azóta rablók se jártak a szakállas tölgyek vidékén... De ha járnának is, ha jönnének is, megvédené a Zöld Disznót a kék kabát. És nemcsak úgy, hogy elrémíti a rablókat. A kék kabát és az átélte kalandok emléke erőt ad a Zöld Disznónak. Az ám!

Minden jó gyerekvers és mese sokrétű, gyakran olyan motívumokat, utalásokat, olyan hangzatokat, képeket kínál, amiket a felnőttek még jobban értenek-éreznek. Számtalan Horgas-mű, például a *ját.SZÓtér* vagy a *Mesék az Akastyán-hegyen* darabjai inkább csak formájukban gyerekirodalmi alkotások. Ilyen a *Sárpogácsa* című kötet címadó verse is:

*Selyemsárga, megszírtált homokra
piros, kék vagy barna kisvödörből,
közvetlen közelről,
öntsünk naptól langyos
(az se baj, ha piszkos)
csap- vagy kútvizet.
Jobb kézzel öntsük vagy ballal,
és persze óvatosan,
bár folyamatosan,
vagyis egyenletesen,
hogy tésztánk csomós ne legyen.
Bármilyen formát használhatunk,
ami kéznél van éppen,
mert zsiráf és nyúl
egyként mutat az edényen
s majd a süteményen,
ha gyors, határozott mozdulattal
az előre megtisztított talajra,
esetleg megreszelt tégladarabra
vagy a szálláthatlan szaggaratódeszkára
a sárpogácsát az ember jól kivágja.
Még sütni – ha éppen maradt a forma –,
az már a Napocska dolga,
csak várjunk türelmesen,
percet, órát, évet se bánva –
és csodás lesz majd a sárpogácsa.*

A hetvenes-nyolcvanas években írt rádiójátékok közül kiemelkedik a Hófehérke-mese sajátos újraköltése, *A hét törpe*. Szabó Éva szerkesztő javasolta a klasszikus mesék modernizálását. Az első pillanat hökkenete után, az akkor moziban játszott *A hét mesterlövész* hirdetését látva bevillant az alapötlet: a hét törpe szövetséget köt, hogy elvégezzék a még nem ismert, de nyilvánvalóan rájuk váró nagy feladatot. Parádés szereposztással készült a hangjáték: többek között Besse-nyei Ferenc, Sinkovits Imre, Kállai Ferenc, Ruttkay Éva, Kálmán György, Szirtes Ági, Kézdy György alakítása emlékezetes.

A rádiójátékból színdarab készült, s a Széké-
nében az Arvisura társulata játszotta, majd
elbeszélő formában is megjelent, legutóbb
A hét törpe című válogatott Horgas-
mesekötetben, Láng Anna illusztrációjával.

A rádióban évekig futottak sorozatai:
a *Hívogató* vagy a *Széltoló* havi rendszeres-
séggel jelentkezett.

A Levendel Júliával
írt *Gyerekek között* című
könyvet a Gondolat Ki-
adó adta ki 1977-ben, *A*
gyerekek másképp olvasnak
beavató-mesélő-elemző
kötetet (ebben társszerző
Trencsényi László is) a
Közgazdasági és Jogi
Könyvkiadó 1976-ban.

Ugyancsak Levendel Júliával írt
középfiskolás irodalomkönyveket II. és
IV. osztályosoknak. Az utóbbit 1982-ben
politikai okok miatt betiltották, ekkor or-
szágszerte több tanár titokban stencilezte
és használta. A rendszerváltás után megje-
lent a könyv, de hamarosan ki is vonták a
forgalomból.

Aligha van az országban olyan gyerek-
könyvtár vagy iskola, ahová Horgas Bélát
nem hívták rendhagyó irodalomórát tartani.
Legtöbbször a megyei és városi könyv-
tárak szervezték a rendezvényeket – a sza-
bolcsi, a somogyi, a zalai, a baranyai vagy
a tolnai könyvtárakban különösen sokszor
megfordult. Novellák sorát inspirálták az
utazások – pl. *Zsiletpengék*, *A ködevő*, *Ez*
volt az Olvasás Éve.

A kilencvenes évektől már az unokák-
nak mesélt, írt, mondókázott. *A Mese a*
rakoncátlan tünderről így kezdődik:

Boldogságtöredékeim sorában jelenté-
keny helyet foglal el s tart melegen, hogy
alkalmanként elalvás előtti mesét mond-
hatok unokáimnak – legutóbb olyan
szerencsém volt, hogy hatukat szórakoz-

tathattam... A mese, amit rögtönöztem
nekik, bevált, mert már a kezdet csírá-
jaként előbukkanó szójátékot is kirob-
banó, némi túlzással az ősröbbanáshoz
hasonló energiakiáradással fogadták. A
csíra pedig az volt, hogy egy rakoncátlan
tündér elindul rakoncát keresni...

A nyelvjáték egész
életművét jellemzi – az
1978-ban megjelent
Nyelvöltögető című
kötetben megelevenednek
a nyelv, a nyelvtan elemei
– vers születik a *Rímkeve-
rőről*, *Egy magányos ma-
gánhangzóról*, beugorha-
tunk a *Szófacsaróba*; olvasható az *Álom az*
ígéről és az igekötőről, *Ragrapszódia*, s maga
a *Nyelvöltögető* – így kezdődik:

*Egy fura,
fekete fejű
néma figura,
bajszos és kalapos,
csipkés-szakállas
szárnyas,
csizmalábú,
mellénymellű
baba,
egy sohasemvolt
szerzet
öltött rám nyelvet,
mikor felébredtem –
jó vicc, mondhatom,
szóltam,
mit akar ez a
szótlan,
nyelvet rám
mért öltöget,
mért foglalja el
székhelyemet –
te fura,
fekete fejű*

*néma figura,
bajszos és kalapos
szárnyas,
csipkészakállas
nyelvöltögető,
mondtam,
álomban
illene lenned,
ne légy
lehetetlen...*

Külön gyönyörűséget adott, hogy a könyvet az akkor kilencéves *Horgas Ádám* illusztrálta – Ádámmal aztán több közös munka készült: a *Kacifánt színre lép*, a *Szeltagor* című mitologikus regény vagy a *Sétikáló*. Péter fia rendezte a Szkénében *A hét törpét*, Eszter (muzsikus társaival) zenélt az irodalmi esteken, s a kilencvenes évek végére Judit szerkesztőtárs lett, s hogy a „családi vállalkozás” még kerekesebb legyen, Judit férje, László Csaba tervezte a *Liget* minden kiadványát, a műhely arculatát.

Ez a nagyrészt „önkéntes” munkán alapuló együttműködés tette lehetővé, hogy 2008-tól elindulhatott a *Szitakötő* folyóirat és a lapra építő oktatási program. Horgas Béla és Levendél Júlia 1968-tól próbálkoztak cenzúramentes kulturális műhely teremtésével. Az *Eszmélet* című folyóirat már nyomdába került, avató estje is volt, de betiltották – s míg 1988-ban a *Liget* szabad sajtótermékként, negyven év diktatúrája után, elsőként lapengedélyt kapott, sok kezdeményezés nem, vagy csak

a lapra építő oktatási program

a gyerekek rajzai alapján születő történetmesélést

félig-meddig valósulhatott meg. A *Liget* is már 1986-ban kinyomtatták, de párt-utasításra be is zúzták a tízezer példányt. A rendszerváltást jelző újraindításkor az alapítók nemcsak a felnőtteknek szóló *Liget* folyóiratot tervezték, hanem a szervesen hozzá tartozó gyereklapot, a *Szitakötőt*, meg könyveket, rendezvényeket.¹ Hosszú évekig működött (kezdetben az Egyetemi Színpadon, az ELTE Bölcsészkarán, a Műcsarnokban) a Liget Akadémia, ahol Horgas Béla előadóként is részt vett.

A *Szitakötő* „indulóját”² Horgas Béla írta, Ádám zenésítette meg, és Ádám felesége, *Botos Éva* énekl.

Az első *Szitakötő*-számában az *Elmesélem, hogy mit rajzoltál* című mese régi

Horgas-ötletet elevenített fel, a gyerekek rajzai alapján születő történetmesélést, illetve a kommunikatív mese gyakorlatát, mikor felnőtt és gyerek

együtt, egymást kiegészítve képzel-alkot.

Horgas Béla húszas éveitől – magát képezve – rendszeresen festett, rajzolt. A hetvenes években nemcsak saját, Szépirodalmi Kiadónál megjelent kötetéhez készített festményt, hanem „megrendelést” is kapott. Aztán egyre többször társította a képeket a versekhez, prózákhöz. A Liget Műhely Alapítványánál megjelent könyvei többségének sajátossága

az „összművészeti” jelleg. De nemcsak papírra, vászonra festett–rajzolt, hanem kavicsokra, kövekre, üres csigaházakra, kagylóhéjakra – ezeket egész életében szenvélyesen figyelte, válogatta, gyűjtötte. A *Milyen egy kavics* című prózájában írja:

¹ A folyóiratok és a kiadó honlapja: <https://ligetmuhely.com/>

² <https://www.youtube.com/watch?v=axm4QINNkZU>

Az őskavics kálmáncsai, a Kaposvár és Barcs közti vasútvonalon fekvő (lapuló) bakterház kisfiú lakója valamikor a negyvenes évek közepén bukkan rá, akkortájt, hogy a vele egy szobába zsúfolt simongáti intéző három lányával együtt tövig lenyírják és a csikólábú tűzhelyben elégetik tetves haját, kinn meg, a templomtorony irányából érkezve, Szulok felé tartva egész nap vonulnak a bolgár–oros csapatok, vagyis a második világháború végén; de már 44 nyarából, az amerikai bombázók rendszeres és lidérces megjelenésének nyári hónapjaiból is maradtak nyomok, emlékek, hogy a vasúti töltés sima és színes kavicsai a legfontosabb játékok közé tartoznak. Ma is. Van persze változás, voltak korszakok, hiszen tizenöt és harmincéves korom között kevésbé törődtem velük; vannak fokozatok, irányok, melyek a kavicsjátékban követhetők vagy megvonhatók – utólag. Egy idő után minden kavics gyönyörű. Kisgyerekként alakjuk,

mindennapi használatuk számított, hogy építettem velük a homokban vagy szikráztattam a sötétben, hogy parittyával, csúzlival kilőttem, elhajítottam kavicsomat a képzelt, netán valódi ellenség fejére, a vadászként megcélzott madárra vagy a telefonpóznán kihívóan csillogó porcelán szigetelőre. Mai szerepkörükben csak 1967 nyarán jelentek meg előttem – a dalmáciai sziklás tengerparton, Drasnyicén, ahol millió és millió kavics között megpillantottam egy tenyérnyi fejet... ez a találmány lett első gyűjtésem indító darabja.

A *Szitakötő*ben is ezt az odahajoló figyelmet tanította a gyerekeknek verseiben, meséiben és az általa indított *Nézzük együtt* rovatban, amely a lap minden számában egy 20. századi magyar festő alkotásait mutatja be. A környezeti nevelést és a művészeti oktatást ötvöző, egyedi Szitakötő-módszertan is Horgas Béla pedagógiai gyakorlatára alapozva fejlődött ki.

Levendel Júlia



Lépcsőkorlát a KZA Oktatási Központ osztálytermei előtt

SZERKESZTŐI JEGYZET

Tavaszi lapszámunk szerkesztésével olyanra megkértünk, hogy beérte az új Nat-tervezet nyár végi megjelenése. Azt gondoltuk, fordítsuk a késést a javunkra: a pedagógiai-szakmai nyilvánosság javára, a tervezet vitájában való részvételre, hiszen amúgy is csak egy ilyen véletlennek köszönhető, hogy szavunk lehet, hogy szerzőink álláspontját közvetíthetjük egy nagy jelentőségű szakmai ügyben, mert a nyilvános vitásra adott egy hónap, noha mintha lehetőség volna, valójában eleve kirekeszt minden szakmai lapot abból a történetből, melynek rajtuk keresztül kellene megélednie. De persze ebben semmi meglepő nincs, ha arra gondolunk, hogy a Nat-tervezet elkészítése – amit, talán elfogultságból, egy nyílt szellemi munkának képzelünk el, vagyis úgy, hogy az a nyilvánosság előtt zajló, a nyilvános szakmai tárgyalásokban többszörösen kipróbált, mérlegre tett elképzeléseken keresztül születik – szinte egy titkos hadműveletnek tűnt. Meglehet, a megrendelői úgy gondolták, a megújított Nat-tal mint csodafegyverrel kényszerítik majd sikerekre a meglepett pedagógusokat.

Kihasználva tehát azt a helyzetet, hogy a megkésített lapszámmal már nincs sok dolog hátra, ellenben arra még éppen adódna lehetőség, hogy egy körkérdés anyagát beletegyük, s azt a hónap vége előtt megjelentessük, belevágtunk. A megkérdezett szakértők közül többen is vállalták a Nat-tervezet rövid értékelését. Az elkészült írások súlyát aligha lehetne terjedelmükből kikövetkeztetni, sokkal inkább a szerzőik igen terjedelmes – minőségben, mennyiségben és elismerésben is terjedelmes – munkássága arányai szerint. Hátha meg-

fontolásra, megtorpanásra készíthetjük a döntéshozókat. Mert minél nyilvánvalóbb, hogy a Nat megújítása halaszthatatlan, annál világosabb lehetne az is, hogy ez éppen az előző Nat-revízió(k) mikéntjének egyik következménye. (A Nat-történet negyedszázaddal ezelőtt azzal kezdődött, hogy valamelyest eltekintett az élő, a működő iskolától, és valahogy azóta sem képes viszszerátalni hozzá, tartja a távolságot.)

Nem nehéz az iménti problémától Gazsó Ferenchez kanyarodni, ezúttal időben visszafelé lépve. A neves szociológus, oktatáskutató, egykori oktatási miniszterhelyettes június 26-án halt meg, 86 évesen. Pályájának értékelésére lapunk őszi számában kerül majd sor.

Azért nem kell Gazsó Ferencre emlékezve szinte témát sem váltani, mert az a reformfolyamat, amelynek egyik (kései) hajtása az első, a 95-ös Nat volt, a nevéhez (joggal) köthető '85-ös oktatási törvénnyel vette kezdetét. Azzal az oktatási törvénnyel, amelynek szabadság-programjától (a hátsó borító második része ezt idézi fel) talán a legtávolabbra jutottunk mára, miközben azt a szabadsághiányos rendszert, melyben a törvény született, már szinte el is felejtettük. És nem lehetetlen, hogy az a koraszülött oktatási törvény valahogyan maga is oka annak, ami a mai problémánk. Az első elhamarkodott lépés volt jó irányba, amiért aztán bűnhődünk hetedíziglen, és lépkedünk visszafelé, vagy keresztbe, majd megint ellenkező irányba, de épp olyan meggondolatlanul, vagyis hát pusztán kritikai megfontolásokra és elvont elkötelezettségre alapozva, ahogy utolsó nagy interjújában mondja összefoglalásul:

„A kormányzati ciklusonként változó oktatáspolitikai és a permanens erőforráshiány mélybe taszította az oktatási rendszert.”

Gergely Ferenc történész, ifjúságkutató írása (az ő utóbbi titulusát egyébként Gázsó Ferenc neve mellé is tehetjük volna, s keresztnévük mellett születési évük is azonos), melyet Műhely rovatunkban közlünk, kétszeresen is idézi Gázsó Ferencet. Amilyen meggyőződéssel állt ki Gázsó a pedagógus szakma autonómiájáért, épp olyan fontosnak tartotta Gergely a pedagógus-sors alakulását követni történészként az elmúlt száz év történelmi viszonyait, ezzel a szakma társadalmi autonómiájának folytonos hiányát dokumentálva. Másfelől pedig az „ötvenhatos” pedagógusokat érő megtorlások esetei közt ott lehetett volna Gázsó Ferenc internálásának és több éves kitiszítottságának a története is (erről szól a hátoldali első idézet).

Annak felidézése már nem volt hely, ami jelezhetné volna Gázsó Ferenc szakmai pályájának és emberi történetének alighanem legfontosabb elemét; hogy szegény békési kubikus család gyermekeként hallatlan

nagy utat kellett megjárnia a tudósi-közéleti magaslatokig, és életműve minden mozzanatában a társadalmi igazságosság igénye munkált, a fiatalok esélyegyenlőségének szolgálata. Az iskola rendkívüli szerepét hangsúlyozva mindvégig.

Pszudofőszerkesztőként (aki e sorok írásakor már két hónapja átadta a lapot utódjának, Kaposi Józsefnek, miközben megkészt, még általa szerkesztett lapszámokkal birkózik) talán már nem okozhat galibát egy kis személyesség. Középiskolás kollégistaként, a hatvanas évek végén a Gergely Ferenc vezette kollégiumban kaptam olyan szellemi útravalót, s nem utolsósorban állóképességet, mely átsegített sok-sok akadályon, Gázsó Ferenc egykori miniszterhelyettes személyes figyelme és bátorítása pedig fontos igazolás volt amúgy eléggé viszonylagos pedagógiai pályámon.

S tudom, hogy nagyobb társaságok tagjaként mondhatom mindezt.

2018. szeptember 15.

Takács Géza

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

Gazsó Ferenc (1932–2018): Börtön... oktatási törvény...

Kapcsolatom volt ahhoz a körhöz, amely szorosan kötődött Nagy Imréhez.

Majd amikor 1957. március 7-én letartóztattak, akkor azt a papírt olvasták föl nekem, hogy tagja voltam annak a csoportnak, amely Nagy Imre jobboldali és nemzetáruló politikáját terjesztette és követte. Az igaz volt, hogy csatlakoztam ehhez a körhöz, továbbá – mint az egyetemen is oktató fiatalember – valóban elkötelezett híve és terjesztője voltam azoknak a változásoknak, amelyeket Nagy Imre képviselt. Ez idáig igaz volt, a többi már nem, nevezetesen, hogy fegyveresen megtámadtam ÁVH-sokat, ami nem volt igaz. Ilyen fegyveres küzdelmekben nem vettem részt. Nem is keveredtem olyan szituációba, ahol ez fölvetődött volna. A lényeg az, hogy lecsuktak, és először a gyűjtőfogházban voltam jó néhány hónapig, azután Kistarcsán. Amikor kiengedtek, akkor rendőri felügyelet alá helyeztek, de közben megkaptam a levelet a Magyar Tudományos Akadémia Tudományos Minősítő Bizottságától, hogy az eddig letett tudományos vizsgáim érvénytelenek, és a kandidátusi disszertációm beadására sem kerülhet sor.

A szellemi tevékenységtől való megfosztás elég sokáig tartott, és csak 1961 őszén kaptam esélyt és lehetőséget arra, hogy a Csepel Vas- és Fémművek Dolgozók általános iskolájában óraadó történelemtanárként elhelyezkedhettem. Addig alkalmi munkákból, fordításból éltem. Vagonkirakástól kezdve mindennel foglalkoztam, amiből valamilyen megélhetéshez lehetett jutni. Ahol elmondtam, hogy Kistarcsán voltam, attól kezdve szóba sem álltak velem, még fröccsöntő üzembe sem vettek föl.

Én viszont megcsináltam egy új oktatási törvényt, természetesen másokkal együtt, amely tényleg lebontotta ezt a dirigista-állampedagógiai rendszert, és megszűnt nemcsak a közvetlen pártfelügyelet, hanem az államigazgatási szervezetnek az iskolát dirigáló és irányító szerepe is. Kétségtelen, hogy elértünk bizonyos eredményeket. Úgy is szokták ezt a szakmában mondani, hogy a rendszerváltozás Magyarországon az oktatás területén korábban kezdődött, mint a politikai fordulat.

Amikor a törvény megszületett, és sikerült lebontani a szisztémát, akkor villámgyorsan visszamentem az egyetemre. Ugyanis nem akartam se politikus, se pedig valamilyen állami vezető lenni. Nem rúgtak ki, hanem saját magam mentem vissza a Közgazdaságtudományi Egyetemre, ahol korábban tanszékvezető egyetemi tanár voltam. Most is ugyanazt csinálom, amit egész életemben, tehát kutatok és oktatok.

Könyveim jelentek meg, legutóbb a *Társadalmi zárványok* című könyv, amely a magyarországi mélyszegénységnek a társadalmi, gazdasági és egyéb összefüggéseit igyekezett empirikus kutatások keretei között föltárni.

Két részlet Bálint István Gazsó Ferencsel készített 2012-es rádióinterjújából, szerkesztett változata megjelent Gazsó Ferenc Pályakép a szociológia sodrásában c. kötetében



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG